

Tesis para optar por el título de Magister  
en Psicología y Educación

# **La competencia corporal de los maestros de Educación Inicial de los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo**

<b>Maestranda:</b>	Lic. Noelle Fostel Raggiotto C.I. 1.988.197-6
<b>Director de Tesis:</b>	Prof. Dr. Juan Mila Demarchi
<b>Codirectora de Tesis:</b>	Asist. Mag. Cecilia Pereda
<b>Directora académica:</b>	Prof. Agda. Dr. Gabriela Etchebehere

Montevideo – Uruguay

Octubre de 2020

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivos generales comprender el despliegue corporal de los maestros de educación inicial y conceptualizar su competencia corporal en relación al desempeño de su rol profesional en los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo (Uruguay). Se llevó adelante un diseño de corte cualitativo de tipo descriptivo y comprensivo en el que se las herramientas de investigación utilizadas fueron el relevamiento bibliográfico, entrevistas a informantes calificados, observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas a maestros. Se tomó una muestra teórica para la que se seleccionaron tres Centros de Educación Inicial Públicos de Montevideo, teniendo en cuenta sus características poblacionales. Los maestros que participaron en la investigación corresponden a los tres niveles de Educación Inicial (Nivel 3, 4 y 5) de estos Centros. A partir del proceso analítico surgen cuatro temas centrales: Concepciones del maestro en el desempeño de su rol; Los mediadores corporales del maestro de Educación Inicial; El rol del maestro en el despliegue corporal, y por último Las emociones del maestro en su despliegue corporal. En virtud de los hallazgos se finaliza conceptualizando la competencia corporal del maestro de Educación Inicial en la que se identifican cuatro componentes: Utilización de los mediadores corporales; Adecuación de los diversos mediadores a las funciones docentes corporizantes; Autopercepción y autorregulación en el despliegue corporal de las emociones, y Cuidado corporal.

**Palabras clave:** educación inicial, competencia, rol docente, cuerpo.

## Abstract

This research has a twofold general objective: to understand corporal deployment in teachers, and to conceptualise their corporal competence within the context of early childhood education in terms of their performance at early education public centres (kindergarten) in Montevideo, Uruguay. A qualitative research of descriptive and interpretative nature was conducted based on the analysis of bibliographic literature, interviews to qualified sources, non-participatory observation, and semi-structured interviews to teachers. Three early-childhood public education centres, selected according to their specific population characteristics, serve as theoretical sample. Participating teachers belong to the three stages of Early-Childhood Education at these Centres (ages 3, 4 and 5). The analytical process results in four central issues: the teachers' concept of their own performance, the corporal mediators in early education teachers, the teacher's role in corporal deployment, and the teacher's emotions in his/her own corporal deployment. On the grounds of the results obtained, a final conceptualisation identifies four components of the corporal competence in early-childhood teachers: the use of corporal mediators, the adjustment of the different mediators to the teacher's corporal psychology function, self-perception and self-regulation of emotional corporal deployment, and body care.

**Key words:** early education, developing competences, teacher's role, body.

# Tabla de contenidos

Resumen .....	2
Abstract .....	3
Lista de tablas.....	7
Lista de abreviaturas.....	8
Agradecimientos .....	9
Introducción .....	10
<b>Capítulo 1: Antecedentes .....</b>	<b>15</b>
1.1. Estudios centrados en el cuerpo del maestro.....	16
1.2. Estudios en relación con las competencias de los maestros de Educación Inicial.....	18
1.3. Estudios sobre competencias profesionales de disciplinas centradas en el cuerpo y relacionadas con la Educación Inicial: Psicomotricidad y Educación Física .....	22
1.4. Estudios sobre la competencia corporal.....	25
<b>Capítulo 2: El problema de investigación .....</b>	<b>27</b>
2.1. Delimitación del problema de investigación.....	27
2.2. Preguntas de la investigación .....	27
2.3. Objetivos de la investigación.....	28
<b>Capítulo 3: Marco teórico .....</b>	<b>29</b>
3.1. Las competencias profesionales .....	29
3.1.1. El concepto de competencia.....	29
3.1.2. Clasificaciones de las competencias .....	32
3.1.3. Competencias del Maestro de Educación Inicial.....	35
3.1.4. Primer acercamiento a la competencia corporal .....	38
3.2. El cuerpo.....	41
3.2.1 Concepto de cuerpo .....	41
3.2.2. La expresividad psicomotriz .....	45
3.2.3. Los mediadores corporales .....	49
3.3. El maestro de Educación Inicial .....	64
3.3.1. La Educación Inicial en nuestro país y la formación de Maestros en Primera Infancia .....	64
3.3.2. El rol del maestro de Educación Inicial .....	67
3.3.3. El cuerpo del maestro de educación inicial .....	70
<b>Capítulo 4: Diseño metodológico .....</b>	<b>86</b>
4.1. Definiciones Metodológicas.....	86
4.2. Herramientas de investigación .....	87
4.2.1. Reseña bibliográfica y análisis documental .....	87
4.2.2. Entrevista a informantes calificados.....	87
4.2.3. Observaciones no participantes a maestros durante la jornada escolar .....	88
4.2.4. Entrevistas semiestructuradas a maestros observados .....	90

4.3. La selección de centros educativos y maestros participantes .....	91
4.4. Etapas del análisis de la información .....	94
4.5 Consideraciones éticas .....	96
<b>Capítulo 5: Concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño del rol profesional .....</b>	<b>99</b>
5.1. Relevancia del cuerpo del maestro para la Educación Inicial .....	99
5.2. Finalidades del cuerpo del maestro en su desempeño cotidiano .....	103
5.3. Desde la intervención a la no intervención corporal de los maestros con los niños .....	105
5.4. El despliegue corporal reconocido: desde la intuición a la reflexión .....	106
5.5. El recorrido de la formación corporal de los maestros: desde la formación curricular a la formación personal .....	109
5.6. Aspectos que los maestros consideran deben ser abordados durante una formación corporal específica .....	111
<b>Capítulo 6: Los mediadores corporales del maestro de Educación Inicial .....</b>	<b>114</b>
6.1. La voz: el mediador principal .....	114
6.2 La mirada .....	120
6.3. Gestos y Expresiones del rostro .....	123
6.4. El contacto corporal: el mediador más cuidado .....	128
6.5. La postura y la posición .....	132
<b>Capítulo 7: El rol del maestro en el despliegue corporal .....</b>	<b>135</b>
7.1. Despliegue corporal para el sostén, el acompañamiento y la provocación .....	136
7.1.1. El despliegue corporal en la contención .....	137
7.1.2. El despliegue corporal en las devoluciones .....	138
7.1.3. El despliegue corporal como guía .....	140
7.2. Despliegue corporal expresivo y comunicativo .....	142
7.3. Despliegue corporal para el disciplinamiento .....	147
7.3.1. Despliegue corporal para el disciplinamiento grupal .....	148
7.3.2. Despliegue corporal para el disciplinamiento individual .....	149
<b>Capítulo 8: Las emociones del maestro en su despliegue corporal .....</b>	<b>154</b>
8.1. “Soy casi humana”: reconocimiento de las emociones .....	155
8.2. La brecha entre el mensaje verbal y el despliegue corporal .....	159
8.3. Los desbordes naturalizados .....	161
8.3.1. Los desbordes en el hacer .....	162
8.3.2. El cuerpo que evade: la fuga al hacer con los niños .....	165
8.4. El cuerpo lugar de los cansancios profesionales .....	167
<b>Capítulo 9: Consideraciones finales .....</b>	<b>171</b>
9.1. El despliegue corporal de los maestros de EI de los Centros de EI Públicos de Montevideo .....	171
9.1.1. Concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño de su rol profesional .....	171
9.1.2. Los mediadores corporales del maestro de EI .....	175

9.1.3. El rol del maestro en el despliegue corporal .....	179
9.1.4 Las emociones del maestro en su despliegue corporal .....	182
9.2. La competencia corporal.....	187
9.2.1 Concepto de competencia corporal para el maestro de EI.....	187
9.2.2. Componentes de la competencia corporal.....	189
9.3. Posibles líneas futuras de investigación.....	191
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo I: Cuadro comparativo por autores de competencias del maestro/docente/educador de Educación Inicial.....</b>	<b>208</b>
<b>Anexo II: Guía de entrevista a maestros observados.....</b>	<b>215</b>
<b>Anexo III: Hoja de información para informantes calificados y participantes de la investigación .....</b>	<b>216</b>
<b>Anexo IV: Consentimiento informado para informantes calificados y maestros observados. ....</b>	<b>218</b>

## Lista de tablas

Tabla 1	Antecedentes de investigación organizados por ejes temáticos .....	15
Tabla 2	Competencias de los maestros/educadores de EI .....	37
Tabla 3	Comparación competencias: “Expresividad Psicomotriz (Camps et al., 2011) y “Acompañar al niño en el desarrollo de su juego (Forcadell, 2014).....	48
Tabla 4	Información general de los Informantes calificados .....	88
Tabla 5	Jardín Q5: información general de los maestros participantes .....	92
Tabla 6	Jardín Q3: información general de los maestros participantes .....	92
Tabla 7	Jardín Q1: información general de los maestros participantes .....	93
Tabla 8	Formaciones y año de egreso de todos los maestros participantes .....	93
Tabla 9	Temas centrales de análisis identificados .....	96
Tabla 10	Categorías y dimensiones de las concepciones sobre cuerpo del maestro en el desempeño del rol profesional.....	99
Tabla 11	Categorías de los mediadores corporales del maestro de EI .....	114
Tabla 12	Categorías y dimensiones sobre el rol del maestro en el despliegue corporal.....	135
Tabla 13	Categorías y dimensiones sobre las emociones del maestro en su despliegue corporal.....	155
Tabla 14	Componentes de la competencia corporal .....	190

## Lista de abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay)
ATPI	Asistente Técnico en Primera Infancia (Uruguay)
CAIF	Centro de Atención a la Infancia y a la familia (Uruguay)
CCEPI	Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (Uruguay)
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria (Uruguay)
CFE	Consejo de Formación en Educación (Uruguay)
COLEF	Consejo General de Profesionales de la Educación Física y el Deporte (España)
EI	Educación Inicial
FRPTC	Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal (UdelaR, Uruguay)
IEC	Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para Niños y niñas de 0 a 3 años.
IFS	Instituto de Formación en Servicio
IPES	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Uruguay)
INAU	Instituto del niño y del adolescente de Uruguay
INEEd	Instituto de Evaluación Educativa (Uruguay)
MC	Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años (Uruguay)
MEC	Ministerio de Educación y Cultura (Uruguay)
MPI	Maestros en Primera Infancia (Uruguay)
PAPEU	Proyecto de Apoyo a la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (Uruguay)
SC	Sistema de Cuidados (Uruguay)
SNEP	Sistema Nacional de Educación Pública (Uruguay)
SNIC	Sistema Nacional Integrado de Cuidados (Uruguay)
UdelaR	Universidad de la República Oriental del Uruguay
UCC	Uruguay Crece Contigo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## Agradecimientos

A mis tutores, Juan Mila y Cecilia Pereda, por compartir su invaluable experiencia y conocimiento.

A las maestras, equipos directores y entrevistados que accedieron a participar en la investigación, apoyando con interés y dedicación mi proyecto.

A mis queridos compañeros de Paso a paso, especialmente a Majo, quien con su sostén inquebrantable me permite seguir pensando y creciendo como persona y profesional.

A Mauricio por habernos encontrado y seguir juntos en este camino.

A Deluvina y Rubén por apoyarme, creer y potenciar cada emprendimiento de mi vida.

A Ana por estar presente en forma continua e incondicional en todos los momentos.

A Lara, Alina y Juan por esperar y entender mis pasiones.

## Introducción

El presente trabajo fue desarrollado en el marco de la Maestría de Psicología y Educación dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (UdelaR) para la obtención del título de Magister. La elección temática es producto de inquietudes que surgen durante mi ejercicio de la docencia en la Licenciatura en Psicomotricidad (Escuela de Tecnología Médica - Facultad de Medicina - UdelaR), inicialmente como Asistente del área de Educación Psicomotriz (prácticas en el Jardín N° 213 Enriqueta Compte y Riqué, Montevideo) y actualmente como Asistente del área de Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo corporal (FRPTC). Desde ambos espacios formativos se lleva a cabo un sostenido trabajo de profundización centrado en el estudio de la formación corporal específica para el rol profesional.

Como integrante del equipo del mencionado Jardín N° 213, desarrollamos un trabajo conjunto y coordinado con maestros, lo que nos permitió interiorizarnos sobre distintos aspectos relacionados con el desempeño profesional de los maestros de educación inicial (EI). El cuerpo constituye nuestro centro de interés desde la perspectiva psicomotriz, y una de las líneas de trabajo con los maestros consiste en la reflexión y revalorización del cuerpo en el espacio educativo. Hemos observado que por más que los maestros logran progresivamente pensar y trabajar con los niños desde una concepción de mayor globalidad del individuo, reconociendo que los aprendizajes significativos van a tener su base en la experiencia corporal, el cuerpo del maestro continúa estando escasamente integrado en forma reflexiva en referencia al desempeño profesional. A estas observaciones se suma el hecho de que, a partir de la participación de los docentes en las sesiones de educación psicomotriz, surgen inquietudes y cuestionamientos acerca del lugar del cuerpo en el vínculo con el niño y en la necesidad de autoconocimiento y formación a este nivel. Por lo tanto, la temática de este trabajo surge a partir de la actividad dentro de los Centros de Educación Inicial y de una inquietud compartida con los maestros de EI.

La primera infancia y la Educación Inicial han sido temas relevantes en la agenda pública de nuestro país durante las últimas décadas. En tal sentido, destacamos algunos hitos significativos para la presente investigación:

- Ley General de Educación N° 18.437 de 2008. En su artículo 38 describe la especificidad y relevancia de la Educación en la Primera Infancia y reconoce a la EI como la primera etapa educativa. Esta ley también crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI) con la intención de fortalecer el trabajo colaborativo intersectorial e interinstitucional y aspirando a mejorar la calidad de la atención y la educación de los niños de 0 a 6 años.

- *Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030: bases para su implementación* (2008), en donde se fijan bases conceptuales y estratégicas para una mirada de mediano y largo plazo.

- *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años* (MC). Elaborado en el año 2014 a partir de un emprendimiento intersectorial del CCEPI, Uruguay Crece Contigo (UCC), Ministerio de Educación y Cultura (MEC), entre otros (MEC, et al. 2014).

- Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC) en 2015, Ley N° 19.353, cuya creación busca modificar la matriz de protección social, reconociendo el cuidado de las personas dependientes como un derecho y una función social. Una de las poblaciones objetivos es la primera infancia, con un especial énfasis en la capacitación de los adultos a cargo.

- Carrera de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI) se crea en el año 2013 y posteriormente, en 2017, se crea la Carrera de Maestros en Primera Infancia (MPI), mientras que el ATPI queda como titulación intermedia. La Carrera de MPI se define como una carrera de grado de nivel universitario, con cuatro años de duración (Grupo de trabajo ad hoc., 2016), dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

- *Indicadores de evaluación de calidad de centros de educación y cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años* (IEC). A partir del trabajo intersectorial (Sistema Cuidados [SC], Ministerio de Educación y Cultura, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU], Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] y ANEP) se construye en 2019 una herramienta que permite establecer estándares de calidad para los centros de educación y cuidado de niños y niñas de 0 a 3 años a nivel nacional.

- *Estudio sobre salud ocupacional de los docentes*, llevado a cabo por el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd), publicado en el corriente año 2020.

Todos estos documentos y programas evidencian un cambio de paradigma en lo que se concibe como primera infancia y en la importancia de generar espacios de investigación en este sentido. También cobra especial relevancia la formación y la profesionalización de los maestros a cargo como parte de este proceso.

El adulto referente, en este caso, el maestro, cumple un papel fundamental en el desarrollo del niño, donde el cuerpo de ambos cobra especial relevancia, tal como describe el MC:

La educación para estas edades ha de generar condiciones de posibilidad en el plano del sentir, del pensar y del actuar aplicando una metodología activa, lúdica y constructiva. El juego, el cuerpo y la expresión son los canales de comunicación

esenciales en esta etapa de la vida. El propio cuerpo y el cuerpo del otro constituyen para niños y niñas el primer objeto de exploración, descubrimiento y conocimiento. Este lugar de jerarquía otorgado al cuerpo en los aprendizajes y en las formas de aprender es una característica que se mantiene a lo largo de la etapa (MEC et al., 2014, p. 63).

El cuerpo del maestro es especialmente relevante durante esta etapa de la vida ya que, tal como lo destacan diversos autores (Calmels, 2009; Páez, 2008), va a cumplir la función de co-constructor del cuerpo del niño.

El hecho de que seamos cuerpo provoca la naturalización de su hacer y estar en todo momento, haciéndonos la idea de que tenemos un conocimiento naturalizado sobre el mismo. Obviamente, esto nos garantiza un saber desde nuestras experiencias y prácticas cotidianas; sin embargo, no nos garantiza el saber necesario para el ejercicio profesional. En este sentido, consideramos relevante e innovadora nuestra investigación, ya que no se trata únicamente de conocer e indagar acerca de cómo los maestros de EI despliegan sus recursos corporales, sino que se trata también de poder conceptualizar y pensar este despliegue desde una perspectiva profesionalizante.

Tal como destaca la investigación sobre *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia. Un aporte desde los centros CAIF* (Billorou y Iannino, 2017), poder pensar en perfiles por competencias favorece la profesionalización de los recursos humanos.

Consideramos que investigar sobre el despliegue corporal de los maestros va a permitir conceptualizar la competencia corporal, logrando que se visibilice esta dimensión del rol docente, escasamente estudiado, favoreciendo así su profesionalización y su consecuente reconocimiento y necesidad de formación específica.

En consecuencia, como objetivos generales nos proponemos comprender el despliegue corporal de los maestros de educación inicial y conceptualizar su competencia corporal en relación al desempeño de su rol profesional en los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo (Uruguay).

Se adoptó para la misma un modelo cualitativo del tipo descriptivo y comprensivo. Para que este trabajo fuera viable, se optó por concertar la mirada en Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) dependientes de la ANEP de la ciudad de Montevideo. Se trabajó con una muestra teórica de 3 jardines con características poblacionales distintas (se seleccionaron 3 centros con distintos niveles de contexto, surgidos del Relevamiento de características socioculturales de las Escuelas Públicas del CEIP del año 2015) donde se observó y se entrevistó a maestros de distintos niveles (un total de 11 maestros).

La estructura de este trabajo se presenta de la siguiente forma:

En el capítulo 1, «Antecedentes», dada la ausencia de investigaciones en la materia a nivel nacional e internacional, se definen cuatro ejes temáticos para la búsqueda y organización de los antecedentes, a saber: estudios centrados en el cuerpo del maestro; estudios en relación con las competencias del maestro de EI; estudios sobre competencias profesionales de disciplinas centradas en el cuerpo y relacionadas con la EI; y por último estudios sobre la competencia corporal.

En el capítulo 2 se plantea el problema de investigación así como las preguntas y objetivos planteados.

El capítulo 3 corresponde al «Marco teórico», y está organizado en tres partes. Una primera parte enfocada en las competencias profesionales, donde se trabaja sobre su recorrido histórico, conceptualizaciones así como también clasificaciones. Luego se desarrollan las competencias del maestro de EI a partir de diversos autores, para finalizar profundizando en relación con la literatura existente respecto a la competencia corporal. La segunda parte se centra en el estudio del cuerpo, comenzando por conceptualizarlo para luego pasar a analizar los mediadores corporales. En la tercera parte nos dedicamos a contextualizar tanto la EI en nuestro país como la actual formación de Maestro en Primera Infancia. También se trabaja sobre el rol del maestro y se profundiza con relación al lugar del cuerpo, el uso de los mediadores corporales y el despliegue corporal de las distintas funciones que desempeñan. Finalizamos analizando desde la perspectiva corporal la salud ocupacional del docente.

Durante el capítulo 4 se desarrolla el «Diseño metodológico». A lo largo del capítulo se describen las opciones metodológicas adoptadas, así como las diversas herramientas y la forma en que fueron implementadas. También se expone la muestra teórica obtenida así como los principales lineamientos del análisis. Se finaliza este capítulo explicitando las consideraciones éticas que transversalizan todo el proceso de investigación.

En los capítulos 5, 6, 7 y 8 se desarrolla el análisis y discusión de los temas centrales identificados en la presente investigación: Concepciones sobre el cuerpo del maestro durante el desempeño profesional; Los mediadores corporales del maestro de EI; El rol del maestro en el despliegue corporal; y por último Las emociones del maestro en su despliegue corporal. A lo largo de cada capítulo se irá triangulando la información obtenida durante el trabajo de campo (entrevistas y observaciones) con el marco teórico y las entrevistas a informantes calificados.

El último capítulo de nuestro trabajo, el capítulo 9, corresponde a las «Consideraciones finales», donde se realiza una síntesis de los capítulos de análisis y discusión integrando sugerencias surgidas durante el proceso de investigación. Luego se confrontan los hallazgos en cuanto al despliegue corporal del maestro con el marco teórico sobre competencias para conceptualizar la competencia corporal y sus componentes. Finalizamos este capítulo

proponiendo nuevas líneas de investigación que permitan continuar y profundizar esta temática.

Por razones de economía lingüística y de indispensable concordancia gramatical, el presente trabajo se redacta siguiendo lo que la Real Academia Española denomina el "masculino genérico", sin que ello implique ningún tipo de discriminación.

## Capítulo 1: Antecedentes

Durante la revisión de antecedentes en relación con la competencia corporal de los maestros de EI se constató que no existen estudios ni investigaciones tanto a nivel nacional como internacional. Por tal razón, se procuró realizar una selección de antecedentes con cierto grado de relación a la temática, definiendo para ello cuatro ejes de búsqueda que se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1

### *Antecedentes de investigación organizados por ejes temáticos*

Eje temático	Autores <sup>a</sup>	Año y país de publicación
I. Estudios centrados en el cuerpo del maestro	1. Rodríguez, Arias y Uría	2014 - Argentina
	2. Villalba	2015 - Colombia
	3. Benzer	2012 - Turquía
	4. Martínez Álvarez y González Calvo	2016 - España
II. Estudios en relación a las competencias del maestro de EI	1. Billorou y Iannino	2017 - Uruguay
	2. Briceño	2017 - Venezuela
	3. González-Fernández, Zabalza, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla	2016 - España
	4. Pérez López	2016 - España
III. Estudios sobre competencias profesionales de disciplinas centradas en el cuerpo y relacionadas con la EI: Psicomotricidad y Educación Física	1. Páez y Hurtado	2018 - Chile
	2. Mila	2018 - España
	3. Forcadell	2014 - España
IV. Estudios sobre la competencia corporal	1. Pérez Pueyo, Pedraz y Hortigüela	2019 - España

*Nota:* elaboración propia

<sup>a</sup> Los trabajos se presentan manteniendo el criterio de aparición en el texto de los antecedentes desarrollados a continuación.

### 1.1. Estudios centrados en el cuerpo del maestro

Dentro de este primer eje hemos observado que por más que abunda la literatura acerca de esta temática, son escasas las que corresponden a investigaciones. Se seleccionaron cuatro investigaciones internacionales, que por más que abordan el cuerpo del docente, sus perspectivas de análisis son diferentes. Las dos primeras se centran en el análisis del cuerpo del docente durante el ejercicio profesional, la segunda está enfocada a la formación reivindicando la presencia del cuerpo durante los procesos formativos docentes y la última se refiere al lenguaje corporal de los docentes.

El estudio que se considera como el antecedente más cercano a la temática de la presente tesis es el denominado *El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal* (Rodríguez, Arias, y Uría, 2014), llevado a cabo en la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina, Bs. As) durante los años 2014-2015. El mismo se trata de un proyecto de investigación que se plantea como objetivo general “estudiar la categoría de análisis “disponibilidad corporal” referido a una de las dimensiones del cuerpo del docente de nivel inicial” (Rodríguez et al., 2014, p. 5). Fundamenta su relevancia en que por más que es reconocida la corporalidad del adulto como una de las variables intervinientes en la interacción niño-adulto, es pertinente su exploración conceptual y su conocimiento al interior de las prácticas pedagógicas en nivel inicial. En primera instancia realizan un relevamiento bibliográfico sobre el concepto de disponibilidad y disponibilidad corporal desde diferentes vertientes disciplinares (psicomotricidad, psicología, pedagogía) así como también desarrollan una revisión de la categoría disponibilidad en el diseño curricular de nivel inicial. Identifican indicadores para la categoría de análisis “disponibilidad corporal”, con el fin de diseñar un instrumento de observación. Estos son: capacidad de receptividad, capacidad de escuchar, capacidad para observar, expresión de la mirada, expresión de la voz, uso de la palabra, gestualidad, resonancias tónico-emocionales. Adoptan para su trabajo un enfoque cualitativo y el método etnográfico. Utilizan como técnicas de recolección de datos la observación participante en los jardines seleccionados, encuesta de sondeo a docentes y directivos y entrevistas grupales o individuales semi-estructuradas a docentes y directivos. Dentro de los resultados parciales del estudio advierten que tanto en la formación docente como en el diseño curricular es muy escasa la presencia del cuerpo del maestro como lugar de mediación en la relación pedagógica y afectiva. Asimismo, destacan que los antecedentes vinculados a la formación profesional y a la historia personal corporal del maestro tienen influencia en su disponibilidad corporal.

En Colombia (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá) encontramos la Tesis de Maestría de Raimundo Villalba, *Corporrelatos del docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo* (2015). El autor toma como punto de partida su condición como docente de una institución educativa y desarrolla una investigación sobre el

cuerpo del docente a partir del reconocimiento de las marcas que esta experiencia deja en su cuerpo. La metodología adoptada es la narrativa autoetnográfica a partir del corporrelato (relato desde el cuerpo) de las realidades de su experiencia como docente. La tesis presenta un muy interesante y variado material tanto en cuanto a las narrativas poéticas presentadas por el autor como a nivel de las diversas representaciones gráficas, que evidencian las diversas presencias del cuerpo del docente en la escuela.

En España, en la Universidad de Valladolid, Lucio Martínez Álvarez y Gustavo González Calvo (2016) desarrollan una investigación con la intención de redimensionar la importancia de las experiencias corporales en los futuros docentes así como evidenciar las interconexiones que estas experiencias tienen entre sí y con el desarrollo de la identidad personal. Fundamentan su investigación en que existe muy escasa literatura e investigación con respecto al cuerpo del docente, en la necesidad de una mayor atención a la dimensión corporal de la enseñanza y también la necesidad de formación del profesorado en este sentido. Para ello desarrollan una investigación narrativa en la que a partir de las autobiografías corporales y los diarios corporales docentes indagan con relación a las huellas corporales que inciden en la forma en que los docentes se implican y reconceptualizan la docencia. Entienden al cuerpo como una construcción social condicionada e imbricada en una trayectoria personal y las circunstancias culturales y sociales. Es en este sentido que profundizan la conceptualización sobre huellas y huellas corporales como forma de poder comprender el proceso de construcción corporal y formación profesional. A partir de esto, identifican cuatro grandes categorías interdependientes en las que la dimensión corporal docente está presente: salud y energía, emociones, comunicación y relaciones y la imagen corporal docente. Desarrollan y ejemplifican cada una de las categorías y cierran su estudio con tres temas de reflexión surgidos a partir del análisis de las categorías. El primero se ocupa de cómo y cuál debe ser la presencia corporal del educador, la segunda refiere a cómo se debe desarrollar el contacto y las manifestaciones de afecto, y por último reflexionan sobre cómo el docente tolera, acepta y habilita la motricidad en el aula.

Al incorporar en nuestra búsqueda la denominación "lenguaje corporal", encontramos el estudio de Ahmet Benzer (2012), Universidad de Marmara (Turquía), quien examina el lenguaje corporal como herramienta de comunicación no verbal y analiza la opinión que tienen los docentes con respecto a su importancia y relevancia. Define al lenguaje corporal como una herramienta de comprensión y comunicación a través de movimientos físicos que muestran los sentimientos, pensamientos y actitudes de una persona. Considera que esta comunicación no verbal apoya, amplifica y/o refuerza la comunicación verbal. Utiliza el análisis de contenido para evaluar las respuestas recibidas de una encuesta diseñada con ocho preguntas semiabiertas. La misma se realiza a 100 docentes de educación primaria y secundaria de diversas asignaturas y los datos obtenidos se describen y analizan por el

enfoque de inducción, así como también se determinan las tasas porcentuales. En relación con los resultados obtenidos, frente a la pregunta de qué es el lenguaje corporal, gran parte de los docentes lo definen como los gestos faciales (48%), otros lo definen como los movimientos del cuerpo en general (30%) y el resto de los docentes como los movimientos de brazos y piernas. El 100% de los docentes reconoce la importancia del lenguaje corporal en la educación. Sin embargo, las fundamentaciones a esta afirmación son variadas. La mayoría considera que su relevancia radica en ser soporte comunicativo, por otro lado, los maestros de primaria hacen énfasis en su importancia para mantener la atención de los niños y el interés en las temáticas abordadas. Únicamente un 6% reconoce su importancia para la construcción de un vínculo de confianza y expresión de las emociones. Estos resultados se contraponen en forma significativa con lo expuesto a nivel teórico por la investigadora, quien hace énfasis, a partir de diferentes fuentes teóricas, en que el lenguaje corporal es la vía fundamental para expresar los afectos docentes y generar un vínculo afectivo con sus alumnos. En cuanto a con qué objetivos usan el lenguaje corporal, surgen de los datos que los docentes lo utilizan para concretar las emociones, revivir el conocimiento en mente, aumentar el interés, atraer la atención, eliminar la monotonía y aumentar la motivación. Asimismo, resulta que los maestros no reciben ninguna capacitación en lenguaje corporal durante la educación universitaria, por lo que procuran solventar esta falta a partir de la lectura de libros o participando en talleres. Por último realiza un análisis de cuáles son los gestos más utilizados y considerados más efectivos, dentro de los que se destaca la mirada en primer lugar, aportando relevante información descriptiva sistematizada de los componentes dentro de lo que considera el lenguaje corporal.

Los antecedentes (Benzer, 2012; Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Rodríguez et al. 2014; Villalba, 2015) del eje de investigaciones centradas en el cuerpo del maestro, nos permiten acercarnos a diversas perspectivas adoptadas para el estudio sobre el cuerpo del docente, evidenciado su interés y actualidad. Consideramos que estas investigaciones aportan a nuestra propia investigación debido a las diversas perspectivas adoptadas, así como también debido a sus conceptualizaciones teóricas de interés y diseños metodológicos.

## **1.2. Estudios en relación con las competencias de los maestros de Educación Inicial**

A diferencia del eje anterior, en este eje encontramos mayor cantidad de investigaciones publicadas. Consideramos que el interés en profundizar sobre esta temática, surge a partir de un contexto internacional donde la EI cobra especial relevancia como etapa educativa con características particulares y específicas. Consecuentemente, se revaloriza la formación específica de los maestros para esta franja etaria, tal como se especifica en las metas 2 y 10 de *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura

[UNESCO], 2016). Asimismo, a partir de la creación del *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje* (Parlamento Europeo y del Consejo de abril de 2008), se comienzan a generar importantes cambios a nivel de los sistemas educativos, así como también el diseño de perfiles profesionales y sus formaciones desde la perspectiva de competencias.

Por esta razón, la selección de investigaciones antecedentes del presente trabajo corresponden a producciones entre los años 2016 a 2019, es decir a los últimos 4 años. Se seleccionaron dos investigaciones realizadas a nivel de Sudamérica y dos de España.

La primera investigación corresponde a la desarrollada por Nina Billorou y Ximena Iannino, en el año 2017, denominada *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia. Un aporte desde los centros CAIF*. La misma tiene como objetivo la construcción e implementación de perfiles por competencia de los recursos humanos de las organizaciones enfocadas al cuidado de la primera infancia, en el marco del Sistema de Cuidados. Sostienen que la gestión humana por competencias favorece la profesionalización de los recursos humanos, así como también se constituye en una herramienta para gestionar el desarrollo de los aprendizajes de las personas y las organizaciones. Desarrollan su investigación en los centros de primera infancia del Plan CAIF y adoptan una línea de investigación-acción que apunta a una transformación de aspectos de la realidad existente, así como a construir conocimiento y nuevas prácticas a partir de los actores involucrados. Se sistematiza una propuesta en la que se identifican seis competencias actitudinales transversales, que implican a todos los integrantes del equipo con diferentes niveles de desarrollo, y seis competencias técnicas funcionales a cada rol. Para nuestra investigación, consideramos de interés las competencias identificadas para el maestro coordinador, así como para el educador. Éstas serán abordadas más adelante en el apartado acerca de las competencias del maestro/educador de educación inicial (apartado 3.1.3.).

La segunda investigación que forma parte de los antecedentes, fue llevada a cabo por Ana Briceño, del Instituto Pedagógico de Caracas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. La misma se llama "Modelo teórico de formación docente, basado en competencias, para el nivel de educación inicial" y fue publicada en la Revista *Educación Superior y Sociedad* (UNESCO) en el año 2017. El objetivo de la investigación es construir un modelo teórico de formación de los docentes de Educación Inicial basado en competencias. La misma es de carácter cualitativo y se enmarca en un paradigma interpretativo. Se trabaja a partir del método de Teoría Fundamentada y las técnicas utilizadas fueron la entrevista en Profundidad y Análisis de Contenido. Como método y técnica para el análisis e interpretación de la información se utilizaron el Método Comparativo Continuo y Triangulación. Las entrevistas fueron realizadas a docentes de los cursos de práctica profesional de la formación y docentes en servicio. A partir de las categorías y subcategorías, emerge la construcción de un modelo teórico que se sustenta en una fundamentación teórico-

legal con relación a principios generales y básicos: autonomía, flexibilidad, calidad, relevancia, diversidad, entre otros. Asimismo, establece las siguientes categorías: intencionalidad pedagógica, emocionalidad, fase maternal desde la preconcepción, la familia, comunidad y la escuela y la escuela de valores, que permiten y favorecen el desarrollo de una formación del docente de EI basada en competencias.

En España se desarrolla una investigación en relación con el eje temático que nos ocupa denominada “Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación” (González-Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla, 2019). Se plantea como objetivos: determinar la principales competencias y creencias en las que se debe formar a los docentes de educación infantil; conocer los métodos y recursos más adecuados para la capacitación en este sentido y por último identificar las buenas prácticas docentes del profesorado universitario que tienen mayor incidencia en el desarrollo de las competencias y creencias identificadas. La presente investigación resulta interesante, ya que articula tres dimensiones en los procesos formativos docentes como son las competencias, las creencias y las prácticas docentes. Desarrollan una investigación de carácter descriptivo con una metodología mixta. Para la misma diseñan un cuestionario donde una primera parte está integrada por preguntas cerradas (escala Likert) a través de las cuales se valoran las competencias y las creencias que se consideran necesarias para el docente de EI. La segunda parte se refiere a aspectos formativos del docente y está integrada por preguntas abiertas. Este cuestionario fue validado por expertos previo a su utilización. Se recogieron un total de 104 cuestionarios que se procesaron en forma diferenciada: la primera parte (preguntas cerradas) se procesó estadísticamente y la segunda (preguntas abiertas) se procesó a través del Atlas.ti. Con los resultados obtenidos de los cuestionarios, se pasa a la segunda fase de la investigación, donde se realizan grupos de discusión con expertos internacionales con el objetivo de profundizar y ampliar los resultados. Dentro de las conclusiones más relevantes destacamos la cercanía observada entre la necesidad de empatía, aspectos emocionales y comunicación y el gran desafío para los docentes en capacitar en forma integrada este conjunto de competencias. Destacan a su vez que se favorece el desarrollo de las mismas mediante una interrelación, a nivel de las prácticas, de los estudiantes con las familias en instituciones educativas. También se plantea la relevancia de consolidar en los futuros profesionales el reconocimiento de los seres humanos como individuos complejos y diversos. Destacan como los métodos más favorecedores para el desarrollo de las competencias y la emergencia de creencias, aquellas actividades reflexivo colaborativas, casos prácticos, trabajo en equipo y una intensa reflexión sobre las prácticas. Por lo tanto, se apuesta a que la formación de los futuros docentes de EI logre una profunda integración entre el desarrollo de conocimientos teóricos con experiencias

prácticas de calidad, con la intención de generar un compromiso profesional profundo que es lo que consideran caracteriza una práctica altamente eficiente.

Por último, destacamos la Tesis doctoral *Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación. Las competencias del maestro de Educación Infantil* (2016) de Concepción Pérez López, Universidad Complutense de Madrid (España). Se plantea cuatro objetivos centrales en la investigación. El primero consiste en conocer la valoración del profesorado sobre las competencias específicas del maestro de educación infantil. El segundo se propone averiguar si el alumnado de magisterio recibe la formación adecuada para desarrollar sus funciones en los centros, el tercero busca analizar qué factores pueden influir (edad, ciclo en el que se ejerce, tipo de centro, etc.) en la valoración de las competencias docentes. El último objetivo busca averiguar si las necesidades formativas de los docentes de educación infantil cambian a lo largo del ejercicio profesional. La motivación principal del estudio consiste en realizar propuestas que permitan adecuar la formación del profesorado a las exigencias de la sociedad actual. El principal cometido de estas propuestas es la mejora de la calidad de la docencia, lo que evidentemente va a repercutir en la mejora de la formación de los niños de educación infantil. Para cumplir con los objetivos planteados se adoptan los enfoques cuantitativo y cualitativo. En el caso del enfoque cualitativo se recogen datos a partir de dos herramientas: entrevistas semiestructuradas a expertos y un anecdotario basado en la observación en aula. En la parte cuantitativa se utiliza un cuestionario que se envía a 80 Centros de la Comunidad de Madrid. Dentro de las conclusiones más relevantes del estudio podemos rescatar que tanto a nivel de la revisión teórica, como la práctica (observaciones) y los aportes de los docentes, muestran que el perfil del maestro de educación infantil debe incluir competencias relacionadas con aspectos emocionales, habilidades sociales y trabajo en equipo, así como una reflexión constante sobre su labor. La necesidad de reflexión de los maestros sobre las prácticas es especialmente valorada por los maestros de la presente investigación, lo que se evidencia porque surge como la competencia más valorada. La investigadora contrasta este resultado con la valoración del profesorado universitario de educación infantil, donde la categoría del “saber” es la más valorada. También a lo largo de los resultados se evidencia en los docentes una preocupación con respecto a los sentimientos y la inteligencia emocional, aspecto considerado fundamental debido a las características de los niños con los que se trabaja. En este sentido se evidencia la necesidad de completar la formación técnica y profesional con una sólida formación personal: autoconocimiento, autoestima, actitud solidaria y democrática. Por último, destacamos como otro centro de interés que surge de la investigación, la atención a la diversidad, enfatizando la necesidad de atender y responder en forma singular a las necesidades de cada alumno.

En el presente eje temático referido a los estudios sobre las competencias de los maestros de educación inicial (Billorou y Iannino, 2017; Briceño, 2017; González et al., 2016;

Pérez López, 2016) se evidencia que el cuerpo no aparece en forma explícita dentro de las diversas competencias enumeradas para el maestro de EI de los distintos estudios seleccionados (ver tabla 2 y Anexo I sobre las competencias del maestro de EI). Estas investigaciones junto a otros trabajos académicos, serán el punto de partida para poder pensar el lugar del cuerpo del maestro en relación con las diversas competencias identificadas.

### **1.3. Estudios sobre competencias profesionales de disciplinas centradas en el cuerpo y relacionadas con la Educación Inicial: Psicomotricidad y Educación Física**

Tomamos para el presente eje de antecedentes aquellas investigaciones que desarrollan el estudio sobre las competencias tanto del Psicomotricista como del Profesor de Educación Física. Se decide acotar la búsqueda a estas profesiones ya que ambas tienen inserción en Instituciones de EI y además su desempeño se centra en el trabajo corporal.

Se seleccionan 3 investigaciones, una investigación sobre las competencias de los profesores de Educación Física y dos sobre las competencias de los psicomotricistas.

La primera investigación a la que nos referiremos es la desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) por Jacqueline Páez y Juan Hurtado. Se denomina “Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo” (2019). El objetivo de la misma consiste en establecer, a partir de las consideraciones del medio educativo, las competencias específicas necesarias del Profesor de Educación Física para desempeñarse en las instituciones escolares. Esta investigación surge a partir de la preocupación por asegurar la calidad en los procesos de formación profesional debido a la importancia que se le asigna a la calidad del desempeño docente, como determinante fundamental de los logros de los estudiantes. Se diseña una investigación descriptiva de carácter mixto, donde se utiliza un modelo de levantamiento de competencias «Desarrollo Curricular» (DACUM). El mismo comprende 3 fases: fase uno, levantamiento de las competencias específicas (etapa de definición); fase dos, determinar las competencias específicas (etapa de construcción) y fase tres, la validación. Se realizan en la fase uno 39 entrevistas a directores y docentes que se analizan a partir de la técnica de análisis de contenido. En la segunda fase, de jerarquización, se aplica un cuestionario a 801 directores, docentes y estudiantes de las Comunas de Viña del Mar y Valparaíso, esta información se analiza con estadística descriptiva. Surge de este procesamiento la organización y jerarquización de las competencias del Profesor de Educación Física a partir del medio educativo, las que organizan de la siguiente manera: 7 en el área del saber, 5 en el área del hacer y 5 en el área del ser. Las competencias del área del saber incluyen las competencias referidas a saberes corporales como es el desarrollo motriz, aplicar fundamentos biológicos y fisiológicos con relación al cuerpo humano, dominio de

fundamentos técnicos y teóricos de deportes, entre otras. Sin embargo, las competencias disciplinares más valoradas se encuentran en el área del hacer y del ser. Dentro del hacer se destacan aquellas capacidades relacionadas con el diseñar, implementar y liderar el proceso educativo. La competencia que presenta mayor jerarquía es la del área del ser «Actúa con liderazgo pedagógico motivando a sus estudiantes a participar en el desarrollo de actividades dentro de su comunidad educativa» (Páez y Hurtado, 2019, p. 63), estrechamente relacionada con otra de esta misma área referida a la comunicación de las ideas en forma oral, escrita y corporal logrando el entendimiento de los estudiantes. Se evidencia que estas dos áreas, hacer y ser, son más valoradas que las propias del saber, jerarquizando de manera notoria el desempeño del educador y su actuar en la comunidad.

En relación con las investigaciones tomadas como antecedente en el área de Psicomotricidad encontramos dos tesis Doctorales. La primera es de la autoría de Juan Mila Demarchi y fue realizada en la Universidad de Murcia (2018). Su título es *Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay. Percepción de las competencias sobre Formación Corporal de los estudiantes*. La misma plantea dos objetivos generales. El primero consiste en comprobar la presencia en los Programas de las asignaturas del Plan de Estudios de la Licenciatura de Psicomotricidad (Facultad de Medicina, UdelaR) de las siete competencias de la formación corporal específica del Psicomotricista (FRPTC). El segundo radica en analizar la percepción que tienen los estudiantes que cursan la asignatura FRPTC en relación con las mencionadas competencias. Las siete competencias de la formación corporal específica del psicomotricista que se referencian en ambos objetivos surgen a partir de una investigación anterior publicada en el año 2011 (Camps, Mila, García, Peceli y Tomás, 2011). La misma fue realizada por el Grupo de Trabajo, Investigación y Docencia en la Formación Corporal y Personal de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España) y la UdelaR (Montevideo, Uruguay). Los autores, Cori Camps, Juan Mila, Lola García, Mariela Peceli e Inés Tomás, investigan acerca de la formación corporal del psicomotricista e identifican a lo largo de su trabajo siete competencias nucleares de esta formación. Estas son: expresividad psicomotriz, cuerpo en relación, disponibilidad para el trabajo en grupo, gestión emocional, articulación teórica y articulación práctica. El diseño metodológico adoptado para la investigación de la tesis doctoral, consiste en una investigación descriptiva cuantitativa. Para el primer objetivo se elabora y aplica, a las diversas asignaturas técnico-profesionales de la Licenciatura, un instrumento de registro con siete bloques independientes correspondientes cada uno con una categoría de análisis relacionada con las siete competencias. Para el segundo objetivo, se diseña una encuesta, la que se valida a través de jueces calificados previo a su administración a los estudiantes de una cohorte de la carrera. Como conclusiones generales se plantea que no existe y no está planteado en el Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Psicomotricidad (UdelaR) la enseñanza y el aprendizaje

por competencias. Sin embargo, se rescata que por más que sucede esto, a nivel de ciertas asignaturas (especialmente las técnico profesionales) se observa la presencia transversal de contenidos teóricos que corresponden a algunos de los componentes de las competencias analizadas. También se comprueba estadísticamente la validez y fiabilidad del Cuestionario de Percepción de los Estudiantes de Psicomotricidad de la Facultad de Medicina sobre las competencias de la FRPTC. Esto implica un aporte para las futuras investigaciones en este sentido, así como también para favorecer procesos de auto-evaluación del aprendizaje por competencias que tiene el grupo de alumnos. También se constata que no existen diferencias significativas en los resultados de la percepción de los estudiantes de cada una de las siete competencias de la formación corporal, aspecto que podría referirse a la existencia de una coherencia entre el planteamiento pedagógico y las propuestas didácticas implementadas.

También corresponde como antecedente en este eje de búsqueda la tesis denominada *La evaluación de las competencias del psicomotricista en el ámbito educativo para mejorar su desarrollo profesional* de Xavier Forcadell (Universidad de Autónoma de Barcelona, 2014). Como objetivo general se propone concretar un sistema de evaluación de las competencias del psicomotricista en el ámbito educativo, que favorezca la mejora de su desenvolvimiento profesional. Se adopta una metodología de carácter cualitativo donde se realiza una triangulación entre teoría fundamentada e investigación acción. La obtención de datos se realiza a través del relevamiento bibliográfico, la entrevista a expertos en psicomotricidad, cuestionarios a los destinatarios del estudio y entrevistas a expertos en metodología. Como conclusiones generales de su investigación se propone un instrumento para evaluación de las competencias profesionales del psicomotricista en el ámbito educativo. El mismo cuenta con 7 competencias centrales: programar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la psicomotricidad; manejar el dispositivo de la sesión; crear un ambiente seguro, acogedor y flexible; acompañar al niño en el desenvolvimiento de su juego; observar y evaluar al niño; analizar y reflexionar sobre la propia práctica y por último relacionarse con la comunidad educativa y científica. Cada una de estas competencias posee categorías y se describen indicadores.

A lo largo de las tres investigaciones (Forcadell, 2014; Mila, 2018a; Páez y Hurtado, 2019), provenientes de disciplinas en las que el cuerpo tiene un lugar central, el cuerpo cobra un lugar relevante dentro de las competencias profesionales identificadas. En este sentido, estas investigaciones constituyen aportes fundantes para lo que será la descripción y análisis del cuerpo de los maestros de EI, así como la identificación y conceptualización acerca de la competencia corporal.

#### 1.4. Estudios sobre la competencia corporal

Por último, se realiza un relevamiento referente a la competencia corporal específicamente. Encontramos que en España, desde hace varios años, diversos autores discuten con relación a la incorporación al sistema educativo español de una competencia motriz y/o corporal como competencia transversal o específica del área de educación física. La investigación que tomamos como antecedente, denominada “¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física?” (Pérez Pueyo, Pedraz y Hortigüela, 2019) refleja esta controversia. Esta investigación se plantea como objetivo confrontar dos líneas argumentales contrapuestas acerca de esta temática bajo el juicio de dos expertos. Se utiliza una metodología cualitativa a través del análisis del discurso. Ambos expertos de cada una de estas dos líneas argumentales, responden a cuatro preguntas asignadas a dos categorías. La primera integra información correspondiente al aporte que realizan las competencias a la Educación Física y su nivel de integración por parte del profesorado al aula. La segunda refiere al aporte que puede realizar la EF para contribuir a las competencias clave y la necesidad de integrar una competencia corporal. Se desprende del estudio una significativa disparidad de criterios entre ambos expertos condicionada por la discrepancia a nivel de los planteamientos pedagógicos y marco teórico sobre los que se sustenta la Educación Física para cada uno de ellos. En líneas generales, uno de los expertos, situado en la línea de la pedagogía crítica, enfatiza el escaso aporte emancipador que implican las competencias en cuanto a los usos corporales, como también sus posibilidades transformadoras a nivel de los docentes. En el otro extremo encontramos al otro experto que reconoce como algo positivo y enriquecedor la inclusión de las competencias, siempre y cuando las mismas surjan de enfoques deductivos e interdisciplinarios de los centros educativos. Asimismo, destaca la necesidad de integrar una competencia corporal a las denominadas clave, pero rescata que lo corporal debe adquirir una dimensión más social dentro del proceso de aprendizaje.

Esta investigación (Pérez Pueyo et al., 2019), aunque resulta un tanto acotada, nos permite introducirnos a lo que ha sido y continúa siendo, la discusión a nivel de las Universidades Españolas y el Estado Español sobre la posible incorporación de una 8va. Competencia clave al sistema educativo obligatorio español denominada “Competencia corporal para la Salud y Calidad de vida” (Consejo General de Profesionales de la Educación Física y el Deporte [COLEF], 2018).

A modo de cierre de los antecedentes de nuestro trabajo de investigación, destacamos nuevamente la ausencia de antecedentes directos sobre la temática a investigar. Esto nos obligó a generar ejes de búsqueda temática cercanos, que nos permitió identificar insumos

teóricos y metodológicos para nuestra investigación. A modo de síntesis, pudimos rescatar que en el caso del primer eje seleccionado, por más que se aborda el tema del cuerpo del maestro desde el rol profesional, éste no se trabaja desde una perspectiva de competencia profesional. Dentro del segundo eje, específico de las competencias del maestro de EI, por más que se observa la identificación de innumerables competencias que tienen el cuerpo como sustento y como denominador común, no se describen ni identifican competencias corporales específicas para este rol profesional. Este aspecto, a primera vista, se presenta como un vacío sobre el que profundizar e investigar. Dentro de otras disciplinas donde el cuerpo ocupa un lugar central se identifican ciertas competencias corporales que constituyen insumos para pensar y conceptualizar la competencia corporal del maestro de EI. Algo similar ocurre en el caso de la competencia corporal clave propuesta por la última investigación española, la que está pensada para el ciclo educativo español (inicial, primaria y secundaria) dejando por fuera la formación universitaria.

Podemos concluir que a nivel de los diversos ejes temáticos quedan ciertos aspectos sin resolver. Esto nos permite afirmar que, aparentemente, el cuerpo del maestro en su desempeño profesional no logra ser articulado en forma explícita con la conceptualización de competencias, aspectos que procuraremos realizar en la presente investigación.

## Capítulo 2: El problema de investigación

### 2.1. Delimitación del problema de investigación

Este trabajo plantea como problema de investigación el cuerpo del maestro de EI en el desempeño de su rol, con el fin de poder identificar y conceptualizar acerca de la competencia corporal. Desde hace varios años se vienen desarrollando relevantes cambios a nivel tanto de políticas públicas (ver apartado 3.3.1), como en el trabajo directo con los niños, que evidencian un cambio de paradigma en cuanto a lo que se concibe como primera infancia y en la necesidad de una educación específica para esta franja de edad. En este sentido, se ha resignificado la importancia del maestro como el profesional capacitado y responsable de favorecer experiencias motoras, cognitivas, afectivas y socioculturales, que favorezcan su desarrollo integral y contextualizado. Los maestros progresivamente logran pensar y trabajar con los niños desde una concepción de mayor globalidad, reconociendo que los aprendizajes significativos surgen de la experiencia corporal. Este nuevo posicionamiento, donde el cuerpo del niño es protagonista, interpela a los maestros en su propio hacer corporal, fruto de la inmersión en el quehacer con el niño. Por esta razón, consideramos relevante poder cuestionarnos acerca del cuerpo del maestro en su desempeño profesional, que evidentemente trasciende a un saber teórico/práctico. Para el maestro de EI el cuerpo constituye una herramienta central que, frente a cada situación, pondrá en juego desplegando un conjunto de variadas estrategias que lo implican desde diversas dimensiones (personales, formativas, teóricas, prácticas, etc.). Entonces, consideramos pertinente posicionarnos desde la perspectiva de las competencias con el fin de poder comprender e investigar el despliegue corporal de los maestros en educación inicial.

### 2.2. Preguntas de la investigación

La identificación y conceptualización de la competencia corporal implica conocer y comprender el despliegue corporal de los maestros. Creemos que para poder conocer y comprender el despliegue corporal de los maestros durante el ejercicio de su rol es imprescindible la integración de diversas perspectivas teóricas y fuentes de información. En este sentido es que planteamos las siguientes preguntas centrales de esta investigación:

¿Cuál es la competencia corporal del maestro de EI?

¿Cómo es el despliegue corporal de los maestros de EI en el desempeño de su rol profesional en los Jardines de Infantes Públicos de Montevideo?

Proponemos como preguntas secundarias las siguientes:

¿Cómo utilizan los mediadores corporales los maestros durante la jornada escolar con los niños?

¿Cómo integran y utilizan el cuerpo los maestros de EI durante el desempeño de su rol frente al niño?

¿Cuáles es el despliegue corporal que realizan los maestros comúnmente frente a determinadas funciones de su rol?

¿Cuáles son las concepciones que estos mismos maestros de inicial tienen sobre la forma en que integran su cuerpo en el hacer profesional con el niño?

¿Qué diferencias y similitudes hay entre las concepciones de los maestros sobre su cuerpo y el hacer corporal observado en las prácticas cotidianas?

### **2.3. Objetivos de la investigación**

#### Objetivos Generales

Comprender el despliegue corporal de los maestros de Educación Inicial en el desempeño de su rol profesional en los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo (Uruguay), a partir del análisis de sus discursos verbalizados y del hacer corporal exhibido y observado en las prácticas cotidianas.

Conceptualizar la competencia corporal de los maestros de Educación Inicial en los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo, Uruguay.

#### Objetivos específicos:

Describir cómo los maestros de Educación Inicial utilizan los mediadores corporales durante sus prácticas cotidianas.

Identificar cómo son sus despliegues corporales frente a diversas situaciones y funciones durante el desempeño de su rol.

Analizar las concepciones que tienen los maestros en relación con su cuerpo durante el desempeño de su rol.

Comparar las concepciones de los maestros en relación con su desempeño corporal identificado durante las observaciones.

## Capítulo 3: Marco teórico

El marco teórico se divide en tres partes en donde se irán profundizando las líneas teóricas que se consideran relevantes para la presente investigación. Se trata de un marco teórico multireferencial en el que se procuran ir comprendiendo la temática a investigar integrando diversas perspectivas teóricas. Estas son:

3.1. Las competencias profesionales: se comienza con un recorrido con respecto al concepto de competencia para luego abordar las diferentes clasificaciones utilizadas y centrarnos en el tema de las competencias del maestro de EI. Se finaliza abordando el concepto de competencia corporal existente.

3.2. El cuerpo: se realiza una conceptualización sobre el cuerpo, se aborda el concepto de expresividad psicomotriz, para luego profundizar los distintos mediadores corporales.

3.3. El maestro de EI: se comienza con un recorrido contextualizando la EI y la formación de MPI en nuestro país. Luego se profundiza sobre la temática del cuerpo del maestro de EI desde diversas perspectivas: los mediadores corporales, las funciones en su despliegue corporal y la salud ocupacional.

### 3.1. Las competencias profesionales

En este apartado, en primera instancia, se hace un recorrido que aborda el concepto de competencia para luego analizar las diferentes clasificaciones utilizadas. Seguidamente, se aborda el tema de las competencias del maestro de EI para finalizar relevando la existencia de una competencia corporal.

#### 3.1.1. El concepto de competencia

El concepto de competencia es un concepto polisémico que ha tenido un largo recorrido histórico y es utilizado en distintos ámbitos, como ser la lingüística, la enseñanza, la economía, el comercio, con diversas acepciones.

Para el presente trabajo acotamos el análisis del mismo al ámbito educativo en el cual ha tenido diversos enfoques y que continúa generando controversia y debates a nivel académico (Lozano y Herrera, 2013; Tobón, 2007).

Lozano y Herrera (2013) diferencian tres grandes enfoques a lo largo de su trayecto histórico que son: el conductista, el constructivista y el holístico. Tobón (2007) agrega, entre los dos primeros, el enfoque funcionalista. Por otro lado, Maturana y Guzmán (2019) proponen pensar la evolución de este concepto según dos grandes generaciones. A la primera generación la dividen en las orientaciones conductista y funcionalista por un lado y la constructivista por el otro. A la segunda generación la identifica con el enfoque holístico.

Comenzando con el enfoque conductista, conciben las competencias como “las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto” (Mertens, citado por Lozano y Herrera, 2013, p. 24). Por lo tanto, se conciben las competencias como las habilidades que reflejan la capacidad del individuo, o sea lo que éste podría hacer, que no necesariamente tiene que ver con lo que realmente hace (Brunet y Mara, 2016).

Pasando al enfoque funcionalista, las competencias se van a definir en relación con las funciones sustanciales del individuo que aportan en forma significativa a los resultados deseados. Estas competencias surgen a partir de la comparación de diversas dimensiones: por un lado las relaciones establecidas en la organización laboral, por otro los resultados logrados por los trabajadores y por último sus habilidades, conocimientos y actitudes (Brunet y Mara, 2016). Por lo tanto, las competencias y la formación profesional están directamente definidas por y para el desempeño de funciones laborales.

El enfoque o modelo constructivista de las competencias enfatiza en la introducción de metodologías relacionadas con el desarrollo de competencias de alto nivel. Por lo tanto, privilegia el procesamiento intelectual y se refiere a las competencias desarrolladas en la educación superior (Lozano y Herrera, 2013; Tobón, 2007). Lozano y Herrera (2013) destacan que las competencias bajo este enfoque, surgen a partir de los avances de la neurociencias, la psicología social y el constructivismo social de Vigotsky.

Por último, el modelo holístico integra las habilidades, destrezas y conocimientos, los valores y las actitudes. Por lo tanto, una competencia refiere a un saber hacer donde se combinan y movilizan habilidades, recursos externos y actitudes que se aplicarán a situaciones específicas en un contexto profesional desde una perspectiva holística y sistémica (Lozano y Herrera, 2013; Maturana y Guzmán, 2019; Tardif, 2006; Tobón, 2007). En este enfoque de competencias se enfatiza la importancia de que la misma es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. En ellas se integra un saber, un saber hacer y un saber ser, y está relacionada con diversos recursos movilizados para responder a situaciones que demandan un cambio. En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Delors (1996) se plantea que la educación a lo largo de la vida se debe basar en cuatro pilares fundamentales. El correspondiente a las habilidades y destrezas: “saber hacer” el relacionado con las actitudes y valores: “saber ser”, el que implica los conocimientos: “saber conocer” y por último el correspondiente a las habilidades sociales: “saber convivir”.

Uno de los autores referentes con respecto a la conceptualización sobre competencias es Philippe Perrenoud (2001), quien destaca que la competencia, además de implicar el manejo de situaciones y problemas a resolver, también supone la exteriorización y explicitación de esquemas de pensamiento, saberes y capacidades con sus orientaciones

éticas. Enfatiza en la movilización “a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p. 27). Esta movilización de recursos y estructuras va a resignificar, al mismo tiempo, la propia competencia original (Sales, 2015).

Tardif (2008) enfatiza en concebir a las competencias como saberes flexibles y adaptables y no como formas de algoritmos memorizados que deben ser practicados para asegurar su efectividad. El saber hacer no significa aplicar rutinas o un saber imitativo, sino a un saber actuar contextualizado. En este sentido, no se trata por lo tanto de la movilización de todos los recursos disponibles y movilizables, sino que se trata de una movilización apropiada y selectiva en relación con la situación.

Por otro lado, César Coll (2007) destaca la importancia del contexto en el que se adquieren las competencias y dónde se aplicarán posteriormente. Considera que, en un enfoque basado en competencias es imperante la necesidad de que se les enseñe a los estudiantes transferir lo aprendido en una situación concreta, a otras distintas.

Sergio Tobón (2007), analiza las competencias desde la perspectiva del pensamiento complejo y destaca seis aspectos esenciales en las mismas:

- Procesos: las competencias concebidas como algo dinámico, donde se genera un proceso de entrada de información, procesamiento y resultados.

- Complejidad: la implicancia y articulación de diversos saberes y dimensiones de la persona las constituyen como procesos complejos. Tobón (2007) destaca que en toda competencia serán fundamentales las habilidades del pensamiento complejo (metanoia, flexibilidad, la dialógica, la hologramática y la metacognición). Asimismo, su actuación implica afrontar un monto de incertidumbre.

- Desempeño: éstas son desempeños porque siempre implican actuación en problemas identificables. También implican un procesamiento metacognitivo con el fin de lograr la mejora constante.

- Idoneidad: en el sentido de actuar según criterios de calidad preestablecidos. Los mismos desde este enfoque serán acordados y validados sin afectar la flexibilidad, innovación, creatividad.

- Contextos: las competencias se ponen en juego en diversos contextos, por lo que las personas deberán poder afrontar las características particulares, sus significaciones y variaciones.

- Ética: refiere a que en toda competencia debe haber un compromiso ético, o sea que la persona en su actuación sea responsable consigo misma, la sociedad y el ambiente ecológico, tomando como base los valores universales.

Las competencias concebidas como procesos complejos que no son innatas, sino que son adquiridas a través de diversos recursos durante toda la vida, constituyen un desafío para la educación. Trabajar con este enfoque de competencias en los procesos educativos implica un acercamiento e intento de ligar y zanjar las barreras que muchas veces se presentan entre: instituciones educativas y vida cotidiana; trabajo y comunidad. De esta manera se establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico (Beneitone et al., 2007; Protesoni, 2014). En este sentido será muy importante que los docentes profesionales puedan identificar tanto los campos, saberes, como habilidades, procedimientos que en una situación dada se pondrá en juego cierta o ciertas competencias.

Según Echevarría (citado por Yániz, 2008), una persona posee competencia profesional cuando dispone de conocimientos, destrezas y habilidades especializadas para ejercer su actividad laboral. Poder resolver problemas en forma autónoma y creativa utilizando procedimientos adecuados, solucionando los mismos en forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas. Asimismo, implica comunicación y cooperación con el entorno así como la capacidad de asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar frustraciones (Yániz, 2008). Por lo tanto, el desarrollo de competencias profesionales no se limita a adquirir conocimiento ni a hacer, sino que implica un profundo y complejo proceso de formación integral de los individuos.

A modo de cierre, a los efectos de este trabajo concebimos una competencia como un proceso complejo de desempeño en determinados contextos. Implica que la persona sea capaz de movilizar en forma selectiva, pertinente e integrada múltiples saberes, recursos y actitudes. Asimismo, este desempeño implica flexibilidad, creatividad y comprensión dentro de un procesamiento metacognitivo que permite un mejoramiento continuo y una resignificación de la competencia original. También se integra el compromiso ético y la meta de contribuir tanto al desarrollo personal como al cuidado del entorno social y natural (Coll 2007; Perrenoud, 200; Tardif, 2008; Tobón, 2007).

### **3.1.2. Clasificaciones de las competencias**

Son múltiples y variadas las clasificaciones de competencias que se han realizado, siguiendo diversos criterios para las mismas (Beneitone et al., 2007; Forcadell, 2014; Maturana y Guzmán, 2019; Poblet, 2006). A continuación tomaremos algunas de ellas como marco conceptual de nuestro trabajo.

Una de las clasificaciones más utilizada e instrumentada en distintas políticas educativas es la desarrollada por Mertens (1997, citado por Poblete 2006).

La misma clasifica las competencias en:

1. Básicas
2. Transversales o Genéricas

### 3. Específicas

Las competencias básicas corresponden a aquellas competencias fundamentales para vivir en sociedad y también para ejercer cualquier tipo de trabajo (Poblete, 2006). Las mismas se adquieren durante la formación básica y constituyen la base sobre la que se desarrollan las otras competencias.

Estas competencias son las que posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. Están incluidas las competencias comunicativas, matemáticas, de autogestión, de afrontamiento, entre otras. También se identifican como competencias básicas aquellas llamadas de procesamiento de la información que permiten la interpretación de información, la argumentación y la elaboración de hipótesis, explicación de hechos y deducir consecuencias (Forcadell, 2014).

Según Poblete (2006), estas competencias básicas son dejadas de lado en el Proyecto Tuning (2000) en el que se integran 150 Universidades Europeas con la finalidad de orientar el acceso al Espacio Europeo de Educación Superior. En el plan de estudios en educación superior se establecen dos tipos de competencias: genéricas y específicas.

Las competencias transversales o genéricas se refieren a aprendizajes compartidos por cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (Beneitone et al. 2007). Tobón (2007) reconoce como competencias genéricas también aquellas comunes a una rama profesional, como ser salud, ingeniería o educación. Éstas están relacionadas con la formación integral de la persona y refieren a competencias como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, entre otras.

En el Informe final del Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al. 2007) destacan que las competencias genéricas se vuelven muy importantes debido a que, en una sociedad caracterizada por la transformación, las demandas se reformulan en forma constante. Reconocen 27 competencias generales que organizan en 4 factores principales: procesos de aprendizaje, valores sociales, contexto tecnológico e internacional y habilidades interpersonales.

Las competencias específicas son aquellas propias de cada profesión y las que le dan identidad a la ocupación y consistencia a un programa específico (Tobón, 2007, Beneitone et al., 2007). Las mismas están relacionadas con aprendizajes concretos y específicos de las disciplinas que integran la titulación (Pérez et al., 2013). En el Proyecto Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2007) se organizan 12 áreas temáticas diferentes (arquitectura, geología, física, medicina, entre otras), en las que se identifican competencias específicas. En el caso del área educativa, se identifican 27 competencias específicas que abarcan los diversos niveles y tipos de formación.

Díaz Barriga (2014) enfatiza en la importancia de poder identificar y clarificar las competencias genéricas y específicas, ya que esto será fundamental para el desarrollo tanto de la asignatura como de la etapa curricular.

Otras de las clasificaciones utilizadas a nivel académico y laboral las organiza en competencias duras y blandas (Maturana y Guzmán, 2019).

Las competencias duras son aquellas que aluden a conocimientos en relación con la educación y los niveles de experiencia. Hacen referencia a conocimientos técnicos, prácticos, mecánicos, entre otros, específicos para el desempeño de una actividad. Está en relación con el manejo de equipos y sistemas (Maturana y Guzmán, 2019). Algunos ejemplos de las mismas son: matemática, escritura, estadística, utilización de sistemas software, etc.

Las competencias blandas son principalmente las competencias de carácter interpersonal, o sea aquellas cualidades y habilidades no técnicas e intangibles. Hacen referencia a las características de la personalidad del individuo que lo pueden determinar como líder, negociador, mediador, etc. (Maturana y Guzmán, 2019). Es decir, corresponden a una combinación de habilidades sociales, habilidades de comunicación, características personales, formas de acercarse a los demás que las que favorecen y facilitan el relacionamiento y la comunicación efectiva con los demás, por lo que consecuentemente, también el aprendizaje y el desempeño laboral (Maturana y Guzmán, 2019).

Tomando la visión francesa (Perrenoud, 2001; Tobón, 2007) las competencias blandas, corresponden principalmente al saber. En este sentido, cobran especial relevancia ya que las mismas van a ser determinantes tanto para el desarrollo académico, como social como en la posibilidad laboral.

Por más que en forma explícita a nivel de la educación formal no se abordan las competencias blandas, las características de la sociedad actual demanda un desarrollo integral de las personas que egresan. En este sentido, se ha observado que por más que es necesaria la formación en habilidades duras, ésta no es suficiente. A nivel de las demandas para la formación y la enseñanza en el siglo XXI han cobrado especial relevancia las competencias blandas, procurando una complementariedad entre ambas (Maturana y Guzmán, 2019).

A modo de cierre, podríamos sintetizar que se han desarrollado dos grandes tipos de competencias. Unas, denominadas básicas, blandas y transversales que refieren principalmente a aspectos inherentes de la persona como ser aspectos comunicativos, emocionales, relacionales y cognitivos. Por otro lado, están las competencias duras o específicas que refieren específicamente a aquellas competencias correspondientes a la profesión. Sin embargo, consideramos que la relevancia y pertinencia de cada tipo de competencia (blanda o dura), va a estar supeditada a la profesión que corresponda. Con esto nos referimos a que en ciertas profesiones, como en el caso de maestros de EI, ciertas

competencias blandas pueden constituirse en centrales, por lo que su desarrollo y formación se vuelve imprescindible para el desempeño profesional.

### 3.1.3. Competencias del Maestro de Educación Inicial.

Durante estos últimos años se han desarrollado diversos estudios con la intención de abordar e identificar las competencias necesarias del maestro de EI, algunas de estas investigaciones constituyen antecedentes de la presente investigación. Asimismo, se han diseñado programas de formación de maestros basados en competencias, lo que ha implicado profundos cambios tanto a nivel de la concepción del perfil de egreso como de las modalidades pedagógicas, de evaluación, entre otras.

En nuestro país, a nivel público encontramos la Carrera de Maestro de Primera Infancia donde en el *Proyecto de Plan de Estudios* (Grupo de trabajo ad hoc., 2016) se describe el perfil del egresado como:

El Maestro de Primera Infancia es un profesional de la educación con un saber pedagógico y didáctico, y con competencias específicas para el campo educativo de la primera infancia, que desarrolla el ejercicio científico, autónomo, colectivo y ético de la profesión, desde una perspectiva de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico definido. (Grupo de trabajo ad hoc., 2016, pp.12 -13).

Por más que en este perfil se hace mención a un profesional con competencias específicas, las mismas no son descritas en forma clara. Avanzando en el mismo texto, describe las actividades para lo que el maestro resulta competente:

- Responsabilizarse de la calidad de su propuesta educativa, de las oportunidades para el aprendizaje y el disfrute de la niñez.
- Desarrollar estrategias de trabajo colaborativo en la sala, en la institución y con la comunidad.
- Planificar y dirigir el proceso educativo de niños de primera infancia en todas sus dimensiones.
- Evaluar el aprendizaje de los niños, de manera sistemática y continua.
- Planificar y poner en práctica observaciones y seguimientos del desarrollo infantil.
- Evaluar sus propias prácticas y continuar su desarrollo profesional. (Grupo de trabajo ad hoc., 2016, p. 13)

Evidentemente del texto no se desprende que estas actividades identificadas sean las competencias específicas. Asimismo, las enunciadas competencias específicas no son descritas ni conceptualizadas a lo largo del plan de estudios ni tampoco se abordan en el

documento de “Descripción de contenidos de las asignaturas del Plan de estudios de la Carrera de Maestro de Primera Infancia” (ANEP, CFE, 2017). Aparentemente, por más que en el perfil se hace mención al término de competencias, el programa de MPI no está diseñado desde la perspectiva de competencias, ya que carece de las condiciones necesarias para ello. Tal como describe Tardif (2003) en un programa diseñado por competencias se deben identificar las mismas, así como también el grado de desarrollo esperado, la determinación de los recursos a movilizar por las competencias, así como las modalidades pedagógicas, de acompañamiento y evaluación, entre otras. Este aspecto llama especialmente la atención, ya que su inclusión a nivel del perfil, aparentemente resulta vacía de contenido teórico que fundamente el posicionamiento enunciado. Ambos términos saber y competencias son utilizados a lo largo del plan de estudios sin lograr ser definidos.

A nivel del Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños Uruguayos desde el nacimiento a los seis años (MEC et al., 2014) al abordar el tema de los adultos que acompañan a los niños de esta etapa describen:

la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes. (MEC et al., 2014, p. 15)

A pesar de que realizan esta primera enumeración de competencias del adulto responsable, las mismas tampoco son retomadas y desarrolladas en el apartado donde refiere al rol de maestros y educadores (MEC et al., 2014, pp. 66-67). En el mismo describen cualidades y actitudes del maestro y educador, y enumeran situaciones y actividades para lo que debe estar disponible. Podemos afirmar que con respecto al rol del maestro, ambos documentos presentan la misma imprecisión.

Billorou y Iannino (2017) elaboran un perfil de competencias profesionales laborales para el maestro y el educador que integra los equipos de los Centros de Primera Infancia (Plan Caif), antecedente de nuestra investigación. Por más que las competencias identificadas no se refieren a un perfil del maestro o educador en general, sino que está pensadas y contextualizadas para los Centros pertenecientes al Plan Caif, resulta un aporte interesante y organizador de la información.

Por lo tanto, la investigación en relación con el perfil de competencias del maestro y educador del Plan Caif (Billorou y Iannino, 2017) junto a los trabajos de autores de otros países que se centran en la identificación de las competencias de los maestros de EI (Agencia

Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación de España, 2005; Briseño, 2019; Cámara et al., 2011; Mérida Serrano, 2006; Pérez López, 2016), serán insumos para la elaboración de un cuadro donde se presentan en forma unificada y resumida todas las competencias identificadas del maestro/educador de EI (ver anexo I para el cuadro comparativo de competencias del maestro de EI por autores).

La organización del cuadro está inspirada en los cuatro pilares propuestos en el Informe de la UNESCO presidido por Delors (1996). Deseamos aclarar que el criterio adoptado tiene una intención eminentemente organizativa, ya que como desarrollamos anteriormente, la movilización de una competencia supone un proceso complejo donde los cuatro pilares identificados van a estar implicados e imbricados.

Tabla 2

*Competencias de los maestros/educadores de EI*

SABER	SABER HACER	SABER CONVIVIR	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento sobre desarrollo cognitivo, psicomotriz, social y personal en la etapa de 0 a 6 años.</li> <li>• Conocimiento sobre fundamentos nutricionales e higiene infantil.</li> <li>• Conocimientos pedagógicos, didácticos y estrategias metodológicas específicas para favorecer el aprendizaje en esta etapa.</li> <li>• Conocer objetivos, contenidos curriculares y criterios evaluativos de la educación infantil.</li> <li>• Conocimiento sobre las organizaciones educativas de 0 a 6 años y modelos de mejora de los mismos.</li> <li>• Conocimiento de las políticas sociales sobre primera infancia y de Derechos Humanos.</li> <li>• Dominio de lengua y lenguajes expresivos.</li> <li>• Dominio de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de intervenciones destinadas a promover el desarrollo cognitivo, social y personal en esta etapa.</li> <li>• Ser capaz de diseñar, aplicar, evaluar y coordinar estrategias y materiales didácticos para habilitar el desarrollo en la diversidad.</li> <li>• Identificar, analizar y dar respuesta a situaciones-problema desde una mirada interdisciplinaria y comunitaria.</li> <li>• Utilizar el juego como principal recurso didáctico</li> <li>• Saber desarrollar hábitos de autonomía</li> <li>• Promover el conocimiento corporal y el uso de diversos lenguajes expresivos (dibujo, música)</li> <li>• Utilizar la observación como forma de evaluación continua formativa y global</li> <li>• Generar estrategias de intervención con familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de relacionamiento y comunicación y equilibrio emocional frente a las diversas circunstancias de la actividad profesional.</li> <li>• Capacidad para la creación de vínculos educativos con los niños y sus familias.</li> <li>• Capacidad para la construcción colaborativa de reglas de convivencia.</li> <li>• Desarrollar estrategias para la inclusión educativa y social.</li> <li>• Capacidad para el trabajo en equipo y la mejora institucional continua.</li> <li>• Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso ético.</li> <li>• Razonamiento crítico.</li> <li>• Imagen realista de sí mismo, actuando de acuerdo a principios en forma responsable asumiendo resultados.</li> <li>• Compromiso con la calidad del sistema educativo.</li> <li>• Desarrollo profesional continuo.</li> <li>• Utilizar la creatividad y capacidad de innovación para adaptarse a nuevas situaciones.</li> </ul>

*Nota:* Elaboración propia a partir de los siguientes trabajos: Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación de España, 2005; Briseño, 2019; Cámara et al., 2011; Billorou y Iannino, 2017; Mérida Serrano, 2006; Pérez López, 2016.

A partir de la elaboración de la tabla anterior, nos surge la siguiente pregunta: ¿cuál sería y dónde estaría el cuerpo del maestro dentro de los saberes descritos y dentro de las competencias identificadas?

Procurando responder a esta pregunta como primer acercamiento, podemos afirmar que en cada una de las competencias enumeradas están integrados de forma evidente los cuatro pilares enumerados. No se nombra el cuerpo del maestro explícitamente en ninguna de las competencias. Si realizamos una lectura disciplinar psicomotriz, podríamos suponer que para generar empatía, instancias lúdicas y comunicativas (entre otras enumeradas) es necesario poder conceptualizar sobre el cuerpo. Podemos afirmar entonces, que esta no visibilización implica un borramiento del cuerpo desde una perspectiva profesional. Por lo que podemos inferir que el despliegue del mismo en el rol profesional queda supeditado a las capacidades intuitivas y naturales de cada maestro a nivel personal.

Afirmamos que las diversas competencias enumeradas se evidencian y efectivizan a través del despliegue corporal del maestro. Por más que este despliegue corporal no se explicita como una competencia, consideramos que subyace y se vuelve evidente en cada competencia identificada. De esta forma surge la necesidad de cuestionar e investigar sobre lo aparentemente no evidente, pero no por ello ausente. No explicitar, ni reflexionar sobre el despliegue corporal consideramos que implica, en cierta medida, ignorar el cuerpo del maestro como vía fundamental para el desarrollo del acto educativo con los niños. No hablar del cuerpo no supone la no existencia de una concepción del mismo, sino que creemos que el despliegue corporal del maestro es escasamente valorado como componente relevante del rol profesional, por lo tanto también sus espacios de reflexión, formación e investigación.

#### **3.1.4. Primer acercamiento a la competencia corporal**

Tal como se ha destacado en el apartado anterior, la competencia corporal no se encuentra explicitada dentro de las competencias necesarias y específicas de los maestros de EI, dentro de los autores reseñados. En este sentido consideramos pertinente indagar respecto a la presencia de una competencia corporal o similar a nivel de Currículum en EI en nuestro país.

En el Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños Uruguayos desde el nacimiento a los seis años (MEC et al., 2014) se presenta claramente un enfoque por competencias. El mismo tiene como cometido “promover el desarrollo integral y potenciar la construcción de aprendizajes mediante el desarrollo equilibrado de un conjunto de competencias” (MEC et al., 2014, p. 18). Identifica competencias generales y específicas con el fin de promover el desarrollo armónico de los niños y niñas de 0 a 6 años.

En cuanto a las competencias generales refieren a grandes orientaciones con el fin de favorecer el desarrollo y los aprendizajes en los niños. Enfatiza en la necesidad de que las

mismas sean consideradas en forma permanente y en conjunto. Por más que no hay ninguna competencia que lleve directamente la denominación de competencia corporal, varias de ellas hacen referencia tanto al cuerpo como a aspectos del mismo que deben ser desarrollados. Para nombrar algunas donde la presencia del cuerpo es evidente:

- Conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades mediante la integración de experiencias sensorio-perceptivas y motrices en relaciones significativas con el entorno.
- Capacidad de sentir, expresarse y comunicarse mediante distintos lenguajes, disfrutando de situaciones lúdico-creativas.
- Desarrollo de la capacidad de observación y de la actitud exploratoria, investigadora y explicativa acerca de objetos, fenómenos y acontecimientos que forman parte de sus intereses.
- Desarrollo del lenguaje para comprender y ser comprendido, valerse por sí mismo en sus actividades habituales, expresarse y comunicar sus emociones, necesidades e ideas.
- Desarrollo progresivo de habilidades y actitudes que promuevan estilos de vida saludables avanzando desde el cuidado hacia el autocuidado (MEC et al., 2014, p. 14)

La relevancia del cuerpo del niño a nivel de las competencias generales se mantiene también respecto a las competencias específicas, las que se despliegan en torno a ejes temáticos que se organizan en cuatro grandes áreas: conocimiento de sí mismo, comunicación, conocimiento del ambiente y bienestar integral (MEC et al., 2014, p. 13).

La presencia de un MC basado en competencias, en el que es evidente la centralidad del cuerpo del niño integrando las diversas áreas y competencias, va a necesitar de un maestro que pueda trabajar desde esta perspectiva competencial, implicándose también a nivel corporal durante el desempeño de su rol. El mencionado MC no aborda las competencias necesarias de los maestros y educadores, sino que explicita las cualidades y actitudes necesarias para su desempeño y se enumeran situaciones y actividades para las que el maestro/educador debe estar disponible (aspectos que retomaremos en el apartado 3.3.3.2.).

En el ámbito universitario español, desde los años 90 se está transitando un interesante proceso de análisis y discusión tanto sobre las competencias como sobre el lugar del cuerpo en la educación. Tal como lo describimos anteriormente (apartado 1.2.) a partir del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje (Parlamento Europeo y Consejo de abril de 2008), el diseño de los perfiles profesionales y sus formaciones fueron re diseñados y reestructurados a partir de la perspectiva de competencias, aspecto que se fue integrando a nivel de toda la enseñanza obligatoria.

En un inicio, los profesores de Educación Física apuntaron a la integración de una competencia específica en su área, la competencia motriz, lo que finalmente es logrado. Ruiz Pérez (1995) define la misma como la posibilidad de moverse en el espacio en forma fluida armónica y adaptada, mostrando control de los movimientos y gestos, resolviendo problemas motrices así como también el control y el manejo de diversos instrumentos. La incorporación de la competencia motriz en el área específica de Educación Física se realiza previo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (diciembre de 2006, citado en Consejo COLEF, 2018) en el cual se insta a todos los Estados miembros a desarrollar la oferta de competencias clave.

En el año 2013, se aprueba en España la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que, con el fin de ajustarse al marco de referencia europeo nombrado anteriormente, identifican 7 competencias clave que debe haber desarrollado los estudiantes al finalizar la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria). Consideran que estas 7 competencias son lo que toda persona precisa para su desarrollo personal, ciudadanía activa, inclusión social y empleo. A partir de la definición de las mismas, comienza un nuevo movimiento en pos de incluir una octava competencia clave referente al cuerpo. Pérez Pueyo, García, Hortigüela, Aznar y Vidal (2016) destacan que es necesario poder diferenciar lo que refiere a lo específico del campo de la Educación Física —o sea la competencia motriz anteriormente definida e implementada en el currículum— de lo que es la motricidad y el desarrollo personal de toda persona, independientemente de si hace o no actividad física.

En este sentido, el Consejo General de Colegios Profesionales de la Educación Física y el Deporte de España (Consejo COLEF, 2018) considera que el conocimiento corporal, la salud y la calidad de vida son imprescindibles y su enfoque debe ser intencional, imprescindible y transversal a nivel de los currículos. Consideran que si se analizan las competencias clave propuestas, todos los aspectos relacionados con lo corporal, fundamentales para la vida cotidiana y a lo largo de la vida, se encuentran en un segundo plano. Proponen entonces, una octava competencia clave denominada “competencia corporal para la salud y la calidad de vida”.

Definen la misma como “capacidad para utilizar y cuidar nuestro cuerpo de forma adecuada, disfrutar y expresarse con él” (Pérez Pueyo et al., 2016, p. 65). El Consejo COLEF (2018) fundamenta su propuesta tomando los pilares del Informe de la UNESCO presidido por Delors (1996). Considera al cuerpo como fundamental como herramienta de aprendizaje y su relación con el entorno es lo que va a permitir el acceso al “saber”. En relación con “saber hacer” refiere a la posibilidad de adecuación corporal en los diversos contextos y por último el “saber ser” refiere a la presencia del cuerpo para la propia presencia y experiencia.

Dentro de esta competencia identifican 7 dimensiones o subcompetencias para ser abordadas y desarrolladas en forma secuencial en las diversas materias a lo largo de los diversos niveles educativos (COLEF, 2018; Pérez et al., 2016):

1. Educación postural, ergonomía y orientación espacial.
2. Comunicación no verbal.
3. Coordinación en acciones propias y en la manipulación de instrumentos. Precisión.
4. Ritmo corporal.
5. Descanso corporal, relajación, concentración y liberación de tensiones.
6. Estilo de Vida Activo, cuidado y mejora corporal.
7. Educación afectivo-sexual.

Evidentemente, la conceptualización de competencia corporal desarrollada por este colectivo español no es extrapolable a una posible competencia corporal del maestro de EI, objetivo de la presente investigación. La competencia corporal que desde nuestro trabajo se pretende identificar y conceptualizar, refiere a una competencia corporal para el desempeño del rol profesional, por lo tanto, requerirá de una formación específica en este sentido. De todas formas, consideramos que el recorrido conceptual efectuado, así como sus fundamentaciones y las dimensiones identificadas, constituyen un insumo referente y punto de partida para la investigación que nos ocupa.

### **3.2. El cuerpo**

En el presente apartado comenzamos presentando la concepción de cuerpo adoptada para la presente investigación. A continuación se introduce la noción de expresividad psicomotriz y se retoman investigaciones antecedentes de nuestro trabajo, como aportes para pensar la expresividad psicomotriz desde la mirada competencial. Para finalizar, se analiza a nivel teórico cada uno de los mediadores corporales que se consideran relevantes para el desarrollo del trabajo.

#### **3.2.1 Concepto de cuerpo**

Procurar conceptualizar y optar por un concepto de cuerpo, no es una tarea sencilla. La conceptualización y representación del cuerpo ha sido subsidiaria al lugar que ocupa el mismo en los diversos momentos históricos y culturas<sup>1</sup>. Asimismo, durante este último tiempo, el cuerpo ha sido intensamente abordado, lo que ha generado numerosos estudios y debates desde áreas tan diversas como ser la antropología, la medicina, la expresión plástica, la epistemología, la neurociencias, la psicología, la pedagogía, entre otras tantas. En este

---

<sup>1</sup> Esto se evidencia en diversas producciones respecto a la historia del cuerpo, como ser Le Breton (2008) "Antropología del cuerpo y la modernidad"; Corbin, Courtine y Vignarello (2005 – 2006) "Historia del cuerpo" (I, II, III).

sentido, es que hemos optado por pensar al cuerpo desde nuestra disciplina, la psicomotricidad, que por más que está inmersa en los procesos anteriormente enumerados, nos permite organizar y consensuar ciertas premisas para el desarrollo de nuestra investigación.

No es intención en este marco teórico desarrollar el recorrido histórico del concepto de cuerpo dentro de la psicomotricidad, ni la psicomotricidad como disciplina. Sin embargo, debemos destacar que la psicomotricidad surge frente a la necesidad de lograr superar las posturas dualistas propuestas donde el hombre es concebido como mente y cuerpo. Éste dualismo cartesiano (como habitualmente se lo denomina) fue el que determinó que ambos términos adquirieron objetividades independientes (Behares, 2007). En este sentido, Rodríguez Giménez (2012) destaca:

Es esta escisión moderna la que dará origen a la experiencia psicológica del cuerpo, una experiencia que delimitará epistémicamente al cuerpo como un resto, como un conjunto de órganos, aparatos, sistemas definidos anatómicamente y fisiológicamente y que situará —también epistémicamente— a la mente como la instancia privilegiada de conocimiento del mundo. (p.22)

Desde diversas corrientes de pensamiento (fenomenología, psicoanálisis, psicología genética, entre otras) y con distintas miradas sobre el cuerpo se ha procurado religar esta escisión imperante. De Ajuriaguerra (1996) en el *Manual de Psiquiatría del Niño y el adolescente*, procura desarrollar una amplia definición de cuerpo, de la que extraemos las siguientes características:

a. el cuerpo es una entidad física. Desde el sentido material del término, o sea tiene superficie, peso, ocupa un lugar. Su evolución se desenvuelve desde lo automático a lo voluntario y luego vuelven a automatizar ciertas funciones con el fin de economizar y tener mayor libertad de acción.

b. el cuerpo que se descubre y desarrolla a través de la experiencia. A lo largo del desarrollo, el cuerpo se irá transformando en cuanto a las vivencias y experiencias transitadas. En el transcurso de su desarrollo irá logrando mayores niveles de autonomía que le permitirán experimentar y reconocer su cuerpo en relación con su entorno.

c. el cuerpo es receptor y efector de fenómenos emocionales. Las diversas acciones transformadoras experimentadas están imbricadas con diferentes fenómenos emocionales.

d. el cuerpo está situado en el espacio y en el tiempo. La conciencia corporal, la aprehensión del tiempo y del espacio no son funciones separadas, sino que van estrechamente unidas a lo largo del desarrollo del individuo. El cuerpo en acción se desarrolla

en un espacio/tiempo, pero este espacio/tiempo no significa nada sin un cuerpo que actúe en él.

e. el cuerpo es una totalidad. La noción de cuerpo como una totalidad también sufre de un proceso a lo largo del desarrollo. En un inicio, el cuerpo se vivencia como fragmentado, pasando luego a las vivencias de totalidad difusa y posteriormente a la confusión con el otro, y a experimentar su cuerpo y del otro como si fueran él mismo. El niño pasa de vivir sus diversos fragmentos como totalidades a descubrir que cada una de ellas forma parte de una totalidad mayor, que es su cuerpo.

f. el cuerpo es co-formado por el otro. Partiendo de la simbiosis inicial con el otro, el niño prontamente comienza a diferenciar la figura que cumple la función materna de los extraños. Con esta figura materna es con quién desarrolla un diálogo afectivo bidireccional que se establece entre un cuerpo que ofrece y otro, que accede o rechaza.

g. el cuerpo es psicosocial. En relación con el punto anterior, afirma que el cuerpo se constituye en relación con las demandas sociales. O sea, la sociedad exige determinadas formas que se evidencian a nivel corporal (actitudes tonicocorporales, conductas, gestos, modalidades) que a través de procesos de identificación se integrarán.

h. el cuerpo posee distintas modalidades de conocimiento. Desde la perspectiva psicogenética, en un inicio la noción del cuerpo sensoriomotriz (cuerpo vivido) pasando por la preoperatoria (cuerpo sentido, percibido basado en la actividad simbólica) y la operatoria (cuerpo representado).

i. el cuerpo es lenguaje. El desarrollo no depende únicamente de aspectos perceptivos o del desarrollo cognitivo y emocional. De Ajuriaguerra (1996) destaca “la nominación confirma lo que es percibido, reafirma lo que es vivenciado” (p. 347).

Las características enumeradas por De Ajuriaguerra (1996) se encuentran en estrecha relación con el concepto de globalidad que introduce la psicomotricidad para procurar superar la dualidad anteriormente descrita. Entendemos la globalidad como el anudamiento, integración e interrelación entre los registros real, simbólico e imaginario de la persona desde sus distintas dimensiones: motriz, afectiva, cognitiva y social (Rodríguez Ribas, 2017). En el cuerpo es donde tienen asiento las emociones, los conocimientos, las acciones, por lo que no se puede concebir separado del psiquismo. A su vez, debemos tener en cuenta, que la propia existencia humana tiene un carácter provisorio, singular, parcial y en constante transformación, por lo que debemos también concebir la globalidad como una construcción con estas características (Rodríguez Ribas, 2017).

Retomando la característica del cuerpo descrita anteriormente por De Ajuriaguerra (1996) en cuanto a las otras personas como co-formadoras, Pateti (2007), basada en la corriente fenomenológica de Merleau Ponty, amplía lo anteriormente expuesto afirmando que la existencia del ser humano implica la coexistencia. Es decir, considera que el cuerpo es un

fenómeno intersubjetivo y que el otro se constituye en un coautor de la propia existencia, ya que es necesaria su presencia para captar las propias estructuras. El cuerpo como una construcción también social que se imbrica con y en la trayectoria de vida personal (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016).

Wallon (1974) procurando superar la dicotomía individuo-sociedad, hace especial hincapié en la necesidad de las otras personas para hacer posible el desarrollo, incluso afirma “la necesidad del otro está inscrito en lo orgánico” (p.28). Por lo tanto, no se trata de un cuerpo que únicamente es expresivo, sino que el cuerpo también va a ser receptáculo de las palabras y significaciones otorgadas por el otro, que determinarán un modo particular de ser y estar en el mundo (Bergès, 1991). En estrecha unión con lo expuesto anteriormente podemos afirmar que el cuerpo implica un proceso de construcción inacabado, histórico, intrapsíquico y relacional. González (2009) destaca la importancia de este proceso, reconociendo diversas etapas sucesivas que coexisten a lo largo de toda la vida, transformándose y reviviéndose en forma permanente.

Lapierre y Aucouturier (1980), basados en el psicoanálisis, hacen especial hincapié en el cuerpo como lugar de placer y de displacer “reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente, tanto o más que al consciente” (p.11). Por lo tanto, el cuerpo y sus producciones se constituyen en algo en parte conocido y en parte desconocido por cada uno de nosotros y para las otras. La presencia corporal revela parte de lo que somos, no todo, y aquello que se oculta no necesariamente se realiza en forma consciente o deliberada (Martínez Álvarez, 2013).

En relación con las emociones y su imbricación corporal, Wallon (1979) describe “las emociones, esencialmente función de expresión, función plástica, son una formación de origen postural y tienen por material el tono muscular” (p. 161). Afirma que la reacción emocional es una corriente tónica que se propaga como ondas sucesivas y que pueden cambiar su sentido, pasando del placer al sufrimiento. En otras palabras, las emociones refieren a cómo se crea el tono, se consume y se conserva. A las emociones, que se evidencian a través de las actitudes emocionales, Wallon les reconoce una doble función. Por un lado, estas experiencias corporales posibilitan el surgimiento de una primera conciencia global y difusa, que denominó “conciencia subjetiva” (citado por Tran y Thong, 1981, p. 179), que constituyen el esbozo que prepara para la representación. Por otro lado, estas actitudes emocionales tienen una función expresiva, por lo que su orientación hacia el mundo va a permitir que se desarrolle el intercambio interpersonal. “Por la emoción con que he vibrado, el individuo se encuentra virtualmente unido a cualquier otro en el que se hayan producido las mismas reacciones...de este modo la subjetividad de la conciencia se transforma en sociabilidad a través de la expresión emotiva” (citado por Tran y Thong, 1981, p. 180). Por lo

tanto, el espectador de estas actitudes al haberlas vivido previamente, tiene la capacidad simpática para comprenderlas y responder propiciando el intercambio.

Distintos autores acuñan el término corporeidad con la intención de trascender lo que comúnmente denominamos cuerpo, este último generalmente asociado a los aspectos anatomofisiológicos del mismo. Procurando también superar la dualidad, entienden la corporeidad bajo una lógica de conjunción mente/cuerpo-cuerpo /mente, donde no hay una primacía de una sobre la otra (Pateti, 2007). Grasso (2008) aclara que en la corporeidad se integran factores físicos, psíquicos, motrices, afectivos, sociales lo que conforman una entidad única y singular. Describe que aunque el cuerpo físico no esté presente, la corporeidad sí lo puede estar, ya sea a través de producciones y objetos. Nosotros agregaremos que esa corporeidad también puede estar en las imágenes y representaciones que tienen los otros sobre nosotros mismos.

A modo de síntesis, entendemos al cuerpo como una unidad, subjetiva, intransferible, irrepetible y en constante transformación, imbricado en y con un contexto sociocultural e histórico. Concebimos desde una perspectiva global, donde en un proceso de construcción junto a otro se van a ir integrando los registros real, simbólico e imaginario, a través de los diversos planos: motriz, afectivo y cognitivo.

Este proceso inacabado, se muestra y da a ver al mundo desde la forma singular de ser de cada uno, lo que denominamos “expresividad psicomotriz”.

### 3.2.2. La expresividad psicomotriz

Bernard Aucouturier (2004) define el concepto de expresividad motriz<sup>2</sup> como “la manera de que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea” (p. 130). Aclara a su vez, que su manifestación puede variar según su contexto y que la misma evoluciona a lo largo de la vida. Arnaiz, Rabadán y Vives (2008), destacan que la expresividad psicomotriz es la manifestación de la historia profunda del individuo, con relación a sí mismo, al espacio, el tiempo y los demás, en el aquí y ahora. Por más que la misma se mantiene a lo largo de toda la vida, tiene su apogeo antes de los 6 -7 años, período en el que a través del accionar del niño se evidencia el estrecho vínculo existente entre las estructuras sensoriomotriz, afectiva y cognitiva (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). A partir de los 6 -7 años edad el niño progresivamente accede al pensamiento operatorio, lo que implica un cambio tónico emocional y la priorización de otras modalidades expresivas (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2008).

<sup>2</sup> En sus textos y conferencias anteriores (ver Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985) habla de expresividad psicomotriz. En el texto citado *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* (Aucouturier, 2004), aclara que considera redundante hablar de psicomotriz, ya que el concepto de expresión incluye la dimensión proyectiva de los contenidos inconscientes.

La expresividad psicomotriz de cada uno está en estrecha relación con la expresividad psicomotriz de los otros. Esto lo podemos pensar en un doble sentido. Por un lado, tomando el concepto de cuerpo receptáculo (Bergès, 1991), podemos afirmar que la expresividad se construye y es transformable en el intercambio con la expresividad de quienes lo rodean. Por otro lado, tal como describen Soubiran y Coste (1989) “la noción de expresión psicomotriz tienen tanto sentido para el que expresa como para el observador, ya que permite una cierta comprensión del otro” (p. 39). Nosotros agregamos que la comprensión de la expresividad psicomotriz del otro va a estar ligada a las características de la propia expresividad.

Estas conceptualizaciones centradas originalmente en los niños, pueden ser pensadas también para los adultos, y más si son los adultos acompañantes y responsables de favorecer su desarrollo. En este sentido, es que se vuelve relevante reflexionar sobre la expresividad psicomotriz de los maestros de EI, ya que la misma afecta y será afectada—en el sentido de influir y dejar marca—por la de los niños con los que desempeña su rol profesional.

Para poder acceder al análisis y comprensión de la expresividad psicomotriz de una persona, se consideran parámetros como forma de sistematizar su observación. Diversos autores (Aucouturier, 2004; Arnaiz, Ravadán y Vivez, 2008; Berruezo y Adelantado, 2009; Sánchez y Llorca, 2008) hacen hincapié en diferentes aspectos relacionados a la expresividad, supeditando la organización de los parámetros a ello. Sin embargo, identificamos los siguientes parámetros comunes a todos:

- la relación consigo mismo (tono, postura, movimiento)
- la relación con los objetos (elección, manipulación, utilización)
- la relación con los otros (como establece relación con otros, mediadores de comunicación)
- la relación con el espacio (cómo ocupa, recorre, dónde se sitúa, mantiene)
- la relación con el tiempo (ritmo en las actividades, secuenciación)

Algunos de estos parámetros constituirán una herramienta para la observación y el análisis del despliegue corporal de los maestros, haciendo especial énfasis en los mediadores corporales, que serán desarrollados en el apartado 3.2.3.

Camps et al. (2011) toman el concepto de expresividad psicomotriz, junto al de mediadores de comunicación para objetivar una de las competencias profesionales del psicomotricista. También Forcadell (2014), al investigar sobre las competencias del educador en psicomotricidad, analiza la expresividad psicomotriz y los mediadores de comunicación. A continuación analizaremos comparativamente lo planteado en ambas investigaciones.

#### La expresividad psicomotriz desde la mirada competencial

Mila (2018) destaca la relevancia del concepto de expresividad psicomotriz tanto para la comprensión del sujeto desde su singularidad, como su utilización como herramienta de

trabajo dentro de la FRPTC<sup>3</sup>. En efecto, constituye una de las siete competencias básicas identificadas a desarrollar en este espacio formativo (Camps et al., 2011). Describen esta competencia como la “disponibilidad a nivel corporal que se manifiesta a través del tono, la actitud corporal y los mediadores de la comunicación” (p. 65).

Esta competencia, por lo tanto, está estrechamente relacionada con la capacidad del psicomotricista de tomar conciencia de su cuerpo, o sea las diversas dimensiones en el hacer, sentir y pensar sobre el cuerpo propio en un contexto y en relación con los otros. Este conocimiento propio en los diversos niveles pero que se manifiesta a través de los mediadores, permitirá el conocimiento de los demás. Por lo tanto, esta competencia a través de la movilización de sus diversos componentes, permitirá al profesional desempeñarse con su cuerpo como herramienta de intervención en una relación dentro de un ámbito específico. Esta competencia está integrada por 6 componentes con sus respectivos indicadores.

Por otro lado, Forcadell (2014) en su tesis doctoral concreta un sistema de evaluación de las competencias del psicomotricista en el ámbito educativo. Una de las competencias identificadas es “Acompañar al niño en el desarrollo de su juego”. Esta competencia se sustenta en la conceptualización de expresividad psicomotriz anteriormente desarrollada ya que su conocimiento y despliegue es lo que va a permitir el acompañamiento. Esta competencia está integrada por dos categorías, en la primera de ellas, “mediadores de comunicación en la relación con el niño” se describen indicadores similares a los componentes descritos por Camps et al. (2011).

A continuación presentamos una tabla comparativa entre los componentes e indicadores identificados por Camps et al. (2011) para la mencionada competencia de la FRPTC, y los indicadores de la categoría de la competencia mencionada por Forcadell (2014) para su sistema de evaluación.

---

<sup>3</sup> La Formación Corporal del Psicomotricista a través del trabajo Corporal (FRPTC) forma parte de la asignatura Psicomotricidad II, ubicada en el 3er. año de la malla curricular de la Licenciatura en Psicomotricidad (EUTM-UdelaR). Esta formación curricular, dirigida a estudiantes de grado, se plantea como objetivo el desarrollo de las siete competencias específicas (encuadre de trabajo, expresividad psicomotriz, cuerpo en relación, disponibilidad para el trabajo en grupo, gestión emocional, articulación teórica y articulación práctica). A partir de propuestas centradas en la propia experiencia y de trabajo sobre el cuerpo, cada estudiante realizará un proceso formativo y de autoconocimiento con el objetivo de ir adquiriendo las competencias necesarias para el quehacer profesional.

Tabla 3

Comparación competencias: “Expresividad Psicomotriz (Camps et al., 2011) y “Acompañar al niño en el desarrollo de su juego (Forcadell, 2014)

Componentes	Competencia: “Expresividad psicomotriz”	Competencia: “Acompañar al niño en el desarrollo de su juego” <sup>a</sup>
	Indicadores	Indicadores
Tono y actitud corporal	El tono y la actitud corporal son ajustados a las propuestas de trabajo.	Ajusta la postura y el tono muscular de sus acciones a las demandas y características de los niños.
Gestualidad	Muestra capacidad de comunicación a través del cuerpo y la gestualidad facial. Uso de gestos faciales y corporales de forma ajustada a las propuestas y a las situaciones grupales.	Demstrar una gestualidad adecuada a las diferentes situaciones y en consonancia con el lenguaje verbal.
Contacto corporal	Interactúa con los compañeros utilizando el contacto corporal de forma ajustada con relación al otro y a sí mismo.	Utiliza el contacto corporal para comunicarse y sostener aquellos niños.
Uso de la mirada	Utiliza la mirada como instrumento de comunicación.	Utiliza la mirada para comunicarse con el niño y reconocerlo.
Uso del sonido y la voz	Utiliza el sonido y la voz como instrumento de comunicación.	Utiliza un tono de voz adecuado a cada situación.
Uso del lenguaje verbal	Usa el lenguaje verbal para simbolizar y representar las situaciones del trabajo corporal.	Pone palabras de forma ajustada a las acciones y emociones del niño, sin invadirlo con el lenguaje.  Utiliza los objetos como mediadores para relacionarse con los niños que nos requieren.

Nota: elaboración propia.

<sup>a</sup> Categoría: “Mediadores de comunicación para la relación con el niño” (Forcadell, 2014)

Observamos que las propuestas competenciales del psicomotricista de las investigaciones citadas hacen referencia a ámbitos diferentes (el primero refiere a la formación del psicomotricista y el segundo a la evaluación del quehacer profesional en el ámbito educativo), sin embargo, las dos ponen énfasis en los mediadores de comunicación. Por más que en el caso del sistema de evaluación (Forcadell, 2014) se describe y redacta el indicador en relación con uso profesional, podemos inferir que para su utilización y despliegue es necesario que previamente se haya desarrollado. Aspecto que se aborda en la investigación de Camps et al. (2011).

Tal como describimos anteriormente los mediadores mencionados son utilizados en forma intuitiva y constante por todas las personas, ya que integran y forman parte de su expresividad psicomotriz. Ahora bien, la pregunta que cabe plantearnos es, ¿el desarrollo competencial de estos mediadores de comunicación es exclusivo de los psicomotricistas como profesionales que utilizan como mediación el cuerpo?, o ¿podemos pensar en estos dentro del rol del maestro de EI? En el apartado referido a las competencias de los maestros de EI, se enumeraron diversos tipos de competencias pero ninguna de ellas estaba explícitamente planteada desde la dimensión corporal. Creemos que investigar y pensar en relación con los mediadores y su utilización como parte del desempeño profesional nos permitirá ir reconociendo la relevancia del cuerpo de maestro de EI y la importancia de la conceptualización de la competencia corporal.

### **3.2.3. Los mediadores corporales**

Tono, postura, gesto, mirada, voz, contacto corporal y lenguaje, son agrupados bajo diferentes denominaciones por diferentes autores, dependiendo qué aspectos toman en cuenta para su comprensión, organización y análisis.

Tanto Lapierre (1980, 1985) como Aucouturier (1980, 1985, 2004) a lo largo de sus teorizaciones acerca de la práctica psicomotriz, otorgan un lugar especial a los mediadores de comunicación. En líneas generales consideran que los mediadores utilizados en los procesos de mediación, permiten a las personas llenar simbólicamente la distancia que los separa.

André y Anne Lapierre (1985) analizan el proceso de establecimiento del espacio de comunicación y describen que en el recién nacido la comunicación es esencialmente una comunicación de contacto directo. En ausencia de contacto, describen que la sensación imperante en el bebé es de vacío. Entonces, es en la necesidad de mantener este contacto corporal directo que surgen los mediadores de comunicación, ya que “restablecerán una fusionalidad simbólica y compensarán la frustración del contacto” (p. 31). Identifican a la voz, la mirada y el objeto.

En el caso de Sánchez y Llorca (2008), en el proceso de teorización de aspectos del rol del psicomotricista, se refieren a “mediadores corporales en la relación” como sinónimo de los mediadores de comunicación. Destacan que el psicomotricista en su trabajo se ajusta al niño por la vía corporal y a través del lenguaje. La utilización de estos mediadores corporales es evidente en las situaciones de distancia espacial, dado que son las herramientas con las que cuentan para su comunicación. Identifican como los más relevantes: gesto, mímica, voz y mirada.

Por otro lado, Rota (1999) afirma que “el cuerpo del adulto constituye un mediador de comunicación” (p. 43), y que el manejo del mismo es fundamental para lograr demostrar disponibilidad hacia el otro. Enumera como sus componentes al tono, postura, mirada, gesto y tacto.

También, consideramos pertinente pensar a estos mediadores como manifestaciones corporales (Calmels, 2009). Calmels afirma que el cuerpo “es en sus manifestaciones” (p. 18), y ellas son la evidencia de la existencia corporal. Evidentemente, pensar las manifestaciones corporales por separado constituye una abstracción ya que en la vivencia se presentan de manera integrada y generalmente temporalmente coincidente. Entre ellas identifica: escucha, contacto, voz, sabor, rostro, mirada, actitud postural, gesto expresivo, acción-acto-acontecimiento y praxia-gesto.

En síntesis, el fin principal de los mediadores es la expresión y la comunicación de sensaciones, emociones y pensamientos. Para la presente investigación vamos a adoptar el término mediadores corporales. Esta elección tiene que ver con la intención de poner énfasis en la dimensión corporal de los mismos y como forma de hacer presente la conceptualización de cuerpo adoptada. Asimismo, consideramos que la dimensión comunicativa no queda omitida, sino que se encuentra contemplada dentro del concepto y término mediador. Etimológicamente “mediador” proviene de “mediator” que en latín significa “el que trata de encontrar un punto medio que puede ser aceptado por ambas partes”<sup>4</sup>. En el caso de los mediadores corporales, no se trata de una persona, sino que lo que va a mediar van a ser las producciones corporales que habilitan, o no, la comunicación entre los individuos.

Como enunciamos anteriormente, la utilización de los mediadores corporales integra la expresividad psicomotriz de cada uno, resultado de una historia personal ligada al otro y a un contexto socio histórico cultural, por lo que su manifestación y utilización va a ser singular. Podemos pensar en los mediadores corporales desde la perspectiva que Bergès (1991) plantea para comprender la motricidad. Él reconoce cuatro aspectos que se encuentran interrelacionados que son: la estructura (órgano), la función, el funcionamiento y la realización.

4

[http://etimologias.dechile.net/?mediador#:~:text=La%20palabra%20%22mediador%22%20viene%20del,el%20que%20hace%20la%20acci%C3%B3n\).](http://etimologias.dechile.net/?mediador#:~:text=La%20palabra%20%22mediador%22%20viene%20del,el%20que%20hace%20la%20acci%C3%B3n).)

La estructura refiere al equipamiento anatomoneurofisiológico de base que sustenta la función. La función, dependiente del estado y características particulares de su estructura, se encuentra inscrita a nivel del sistema nervioso. A su vez, integra el nivel de funcionamiento que hace referencia a cómo es el despliegue de la función en cada persona. El funcionamiento alude a la historia singular de la función en el sujeto, en donde ubica en un primer momento la palabra materna como calificadora y valorativa de la función, así como el atravesamiento cultural. Por último, hace mención a la realización, que implica el hacer (estructura, función y funcionamiento) en un momento preciso bajo la mirada del otro. En sus propias palabras “de lo que se trata es de que la estructura a medida que sostiene una función, esta función está comprometida en un funcionamiento, que se encuentra puesto a prueba por la mirada en la realización” (Bergès, 1991, p.6).

Consideramos que la teorización realizada por Bergès (1991) enriquece nuestra observación, análisis y comprensión de los mediadores corporales, introduciendo el contexto y una dimensión subjetiva en su utilización supeditada a la presencia de un otro particular.

Tomando un ejemplo concreto: la mirada. La estructura de la misma corresponde al órgano ojo y todo lo que permite el desarrollo de la función: vista. Pero el mirar particular de cada uno corresponde a la historia personal relacionada al cómo fuimos mirados, cómo respondieron a nuestra mirada, así como también a sus atravesamientos socioculturales (funcionamiento). Todo lo anterior llevado a la realización de esa mirada en un momento concreto frente a otra persona, por ejemplo en una instancia de observación (realización). La persona observada estará determinada en su propio mirar (qué, cómo, hacia dónde, etc.) por la instancia de observación que el observador genera. En este sentido, la utilización de los mediadores corporales, desde nuestra conceptualización, está fuertemente enraizada en la situación concreta de utilización y a la presencia y realización de las otras personas.

Desde esta perspectiva analizamos a continuación los mediadores corporales que consideramos más relevantes para el desempeño profesional del maestro de EI. Ellos son: tono-postura, gestualidad, mirada, voz y contacto corporal. Esta diferenciación no implica una división, sino que tiene un fin únicamente analítico y comprensivo, en palabras de Calmels (2009) “sin diferenciar, el análisis y la comprensión del fenómeno corporal sería imposible” (p. 19).

### **3.2.3.1. Tono-postura**

Desde una mirada anatomofisiológica podemos definir al tono como el estado de tensión permanente a nivel de los músculos estriados. El tono se constituye en telón de fondo de las diversas actividades motrices y posturales del individuo.

Henry Wallon (1974), a lo largo de sus investigaciones, rescata la relevancia del tono en el desarrollo del individuo. Trasciende la perspectiva puramente orgánica introduciéndole

valor emocional y fundante de experiencias comunicativas. En el apartado sobre Concepto de cuerpo (apartado 3.2.1) enunciamos cómo las variaciones tónicas junto a las sensibilidades interoceptivas y propioceptivas, son la base de la emoción, y éstas conforman las actitudes del individuo. Éstas actitudes emocionales son las que generan las primeras experiencias globalizantes que permiten al niño tanto la conexión con el entorno, como la incipiente conciencia subjetiva, preámbulo de la representación.

Este mismo autor, describe que las actitudes emocionales tienen una función expresiva mientras que las actitudes motrices y perceptivas tienen una función acomodativa. Las actitudes motrices y perceptivas se encuentran bajo la influencia de la sensorialidad interoceptiva y propioceptiva (motrices) y exteroceptivas (perceptivas). Las actitudes motrices, que permiten el movimiento, tienen en su base las contracciones tónicas y reconoce que existen de dos tipos (Wallon, 1974). Un tipo refiere a las variaciones tónicas que sostienen y acompañan la secuencia de movimientos de los miembros, asegurando su coherencia, precisión y continuidad. El segundo tipo, son las contracciones tónicas que se dan en las partes del cuerpo que no se mueven, éstas son las posturas de equilibrio indispensables para sostener y apoyar el movimiento realizado. La organización de ambos tipos de actitudes motrices van a permitir el desarrollo de un sistema postural que se irá adaptando al medio, y va a permitir a la persona orientarse, desplazarse, conocer y explorar objetos, así como también el desarrollo de una noción unificada de su propio cuerpo (Wallon, 1974). Por lo tanto, las diversas actitudes que se desarrollan, desde su base tónica, van a permitir tanto la interacción interpersonal, como el despliegue motor habilitador del conocimiento del mundo y del propio cuerpo.

De Ajuriaguerra (1986) profundiza las teorizaciones de Wallon e introduce el concepto de “diálogo tónico” que describe como “proceso de asimilación, y sobre todo, de acomodación, entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño” (p. 25). Este diálogo, que sumerge a los sujetos en una comunicación, constituye una fusión afectiva primitiva, que será fundante de los desarrollos posteriores del sujeto y preludio del diálogo verbal posterior (De Ajuriaguerra, 1992). Esta acomodación recíproca implica, tomando conceptos de Bergès (1978), que el cuerpo sea concebido tanto a nivel expresivo como receptáculo, donde las fluctuaciones tónico posturales estarán ligadas a la problemática del acuerdo y la armonización de los ritmos de los implicados.

Por su lado, Franc (2001) destaca la relevancia, a lo largo de la vida, del tono como el “fonema básico del lenguaje no verbal” (p. 29). Éste puede evidenciarse en mínimos gestos, cambios posturales, emisión de sonido, mirada, etc. lo que puede cambiar el contenido del mensaje que estamos intentando transmitir y, a su vez, pueden generar profundos cambios en los otros. Por consiguiente, la coherencia y autenticidad de los mensajes radica en el

acuerdo entre el contenido de lo que decimos y/o hacemos y el fondo tónico que lo sustenta (Franc, 2001). Como describen André y Anne Lapierre (1985):

El tono como el estado de tensión muscular involuntario permanente que acompaña y expresa nuestras tensiones afectivas y emocionales. Éstas se evidenciarán en relación a otro a través del contacto directo o a través de sus actitudes y gestos. Estas modulaciones tónicas dan a la calidad de la relación. (p. 29)

Es evidente que la distribución y regulación del tono muscular va a ser la base para la postura, los gestos y las actitudes, constituyendo una unidad tónico postural, cuyo control, a decir de Berruezo y Adelantado (2009), permitirá canalizar la energía tónica sustento de la acción.

Con respecto a la postura, podemos entenderla como la manera particular del sujeto de sostener su cuerpo y las posiciones relativas de las distintas partes del mismo. Calmels (2009) propone diferenciar postura de posición. Aclara que la posición es la disposición del cuerpo en el espacio, y se define por la cantidad de apoyos que contactan con una superficie y puede ser de pie, sentado, de cúbito, de rodillas. Las posiciones, generalmente, participan de convenios y códigos culturales, más que las posturas, ya que se suelen encontrar posiciones esperadas para determinadas situaciones, como por ejemplo estar sentado en clase. Sin embargo, la determinación y obligatoriedad de determinadas posturas en ciertos momentos históricos, culturas y contextos (por ejemplo, brazos al costado del cuerpo, cabeza en alto) han oficiado como ordenadores disciplinarios, respondiendo a una ideología particular (Calmels, 2009).

La postura está asociada al equilibrio, juntos constituyen el sistema postural (Berruezo y Adelantado, 2009) que es lo que va a posibilitar y mantener tanto las relaciones del propio cuerpo, del cuerpo con el espacio (posiciones) posibilitando diversas actividades, como por ejemplo el aprendizaje.

Calmels (2009), basado en aportes de Wallon, habla de la actitud postural como la preparación para el movimiento. Se ubica en la dimensión de la espera y de la acomodación a lo perceptible. Como desarrollamos anteriormente, las actitudes van a constituir los exponentes de los estados emocionales de la persona, que al ser recibido por el otro generarán la comunicación.

### **3.2.3.2. El gesto**

Tal como hemos desarrollado anteriormente, en la base de la gestualidad humana se encuentra el tono muscular. Las variantes del tono se van a volver evidentes a nivel de señales cinéticas corporales que podrán estar acompañando, o no, el lenguaje verbal. Consideramos

gesto a aquellos movimientos del cuerpo que no implican un desplazamiento y al que se le atribuye un fin expresivo y comunicativo.

Se han realizado una importante cantidad de estudios e investigaciones procurando comprender y clasificar los diversos gestos de la denominada comunicación no verbal. Una de las primeras fue la de Ekman y Friesen (citados por Etchevers, 2008) quienes reconocen las siguientes cinco categorías:

1. Emblemas: son gestos simbólicos codificados utilizados como trasposición oral. Son generalizados en ciertas culturas, aunque existen algunos de uso universal. Generalmente se utilizan cuando no se puede utilizar el lenguaje verbal y tienen una traducción verbal específica conocida y compartida. Por ejemplo: gestos de aprobación o desaprobación con el pulgar, gesto de silencio, fruncir la nariz frente a un mal olor, etc.

2. Ilustradores: son los gestos que acompañan el habla, muestran y apoyan lo verbalizado. Pueden acentuar una palabra, señalar objetos, describir gestualmente tamaños, o representar acciones o sensaciones. Se aprenden socialmente pero su significación no es deliberada como en los anteriores.

3. Muestras de afecto: generalmente se dan a nivel de las expresiones del rostro, pero también pueden referirse a gestos a nivel del cuerpo. Estas pueden darse de acuerdo al discurso verbal, intensificarlo o incluso contradecirlo. Estos autores destacan que este tipo de gestos generalmente son los que escasamente suelen manejarse intencionalmente con el fin de comunicar algo específico.

4. Reguladores: refieren a los gestos que regulan los intercambios entre las personas al hablar. Por ejemplo, gestos con la cabeza o las manos para que se detenga, para que continúen, para pedir la palabra, etc.

5. Adaptadores: estos autores creen que esta categoría de gestos se desarrolla durante la niñez como forma de adaptarse a necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, etc. Éstos son de difícil interpretación y generalmente refieren a gestos sobre nuestro propio cuerpo (tocarse el pelo, la mano a la boca) o manipulando objetos, y están vinculados a la regulación emocional. En el caso de estos gestos, estos autores no reconocen función comunicativa.

Consideramos que esta clasificación resulta esclarecedora para nuestro trabajo, pero creemos pertinente aclarar que los límites entre los diferentes tipos suele ser difuso y confuso. Asimismo, concebimos que todos los gestos en su construcción y desarrollo van a tener un componente singular y personal que los individualiza en su realización contextualizada y no pueden ser desprovistos de su componente tónico-emocional que los sustenta.

Tal como manifestamos anteriormente, los gestos, al igual que las posturas y las fluctuaciones tónicas, son reflejos de estados psicoafectivos que van a ser descifrados por otros, gracias y en referencia a sus propias reacciones psicotónicas (Lapierre y Aucouturier,

1980). Levin (2002) en el mismo sentido, pone especial énfasis en la dimensión significativa del gesto, y aclara que por más que en un origen pueden haber sido conductas reflejas (por ejemplo los reflejos en los primeros meses vida), la significación otorgada por el otro, y el atravesamiento cultural hacen que los mismos pertenezcan a un código de comunicación humana. “El gesto es dado a ver a otro. El movimiento se transforma en gesto en tanto y en cuanto haya otro que capte en ese movimiento una significación” (Levin, 2002, p. 95).

Calmels (2009) propone que los gestos expresivos surgen a partir de la imposibilidad y de la carencia en las primeras etapas del desarrollo. Frente a la limitación del cuerpo para hacer determinada acción (por ejemplo al querer alcanzar algo), surge el gesto que gracias a la comprensión y respuesta del adulto va a cobrar sentido y va a constituirse en un signo. En este sentido, afirma que los gestos surgen de la necesidad, pero en la presencia de otra persona que los signifique y les otorgue sentido.

Al abordar los gestos, y en especial los gestos expresivos, el rostro tiene un lugar predominante por sobre otras partes del cuerpo, por lo que lo analizamos a continuación.

### Expresiones del rostro

Entendemos a las expresiones del rostro como al conjunto de gestos que se despliegan a nivel de la cara en forma concomitante y que tienen una función expresiva y/o comunicativa. Adoptamos el término rostro para diferenciarlo de la cara, la que es asociada a la dimensión orgánica (Calmels, 2009). El rostro, a partir de la cara, es el que se construye en función de la interacción y del condicionamiento del contexto en el que el individuo se encuentra, “al mirar no sólo te conozco sino que me re conozco en vos” (Calmels, 2009, p.50). El rostro junto con la voz y el nombre conforman una potente trilogía identificatoria del sujeto.

El rostro humano es la fuente primaria de afecto, donde la sonrisa, junto con la mirada, constituyen las primeras manifestaciones de expresión emocional y comunicación reconocidas por el otro (Calmels, 2009).

Durante el siglo XX se realizaron muchos estudios en cuanto a la expresión facial de las emociones. En la primera mitad, los estudios de diversos antropólogos (Mead, La Barre) y sociólogos sostenían una mirada culturalista, o sea consideraban que las expresiones faciales eran aprendidas y transmitidas culturalmente. Durante la década de los 60, Paul Ekman (1982), pone en cuestionamiento estas afirmaciones y realiza investigaciones procurando argumentar que algunas emociones, y sus expresiones faciales, son universales e innatas, las que denominó Expresiones Faciales de Emociones Básicas. Las identificadas fueron: ira, alegría, sorpresa, miedo, aversión y tristeza. En un inicio afirmaba que las mismas eran puramente biológicas, pero al avanzar en sus investigaciones reconoce que estas expresiones faciales de emociones básicas pueden ser controladas por el aprendizaje y la cultura.

El rostro también puede ser portador de múltiples emociones que denomina “mezclas afectivas”. Asimismo, destaca que la expresión facial, a diferencia del lenguaje, no puede ser efectuada voluntariamente, o sea que es siempre involuntaria. Sin embargo reconoce “emblemas faciales” (utilizando la clasificación de Ekman y Friesen empleada anteriormente para los gestos) que pueden tener una traducción verbal directa (Ekman, 1982). Respecto a esto, Damasio (2009) sostiene que se puede percibir la diferencia entre una expresión del rostro auténtica (o sea involuntaria producto de una emoción) de una emblemática, ya que tanto el proceso neuronal implicado para el movimiento de los músculos, como la musculatura implicada varía significativamente.

Otro de los aportes interesantes de Ekman (1982) es que enfatiza la importancia de tener información sobre la persona para poder realmente comprender la expresión facial. Aclara que si no se cuenta con información acerca de experiencias pasadas, presentes y contexto concreto donde se despliega la expresión, la misma va a ser escasamente comprendida.

Por lo tanto, uniendo los aportes de ambos autores, vamos a posicionarnos frente a las expresiones del rostro como un conjunto de gestos que por más que presentan un componente básico y universal, va a ser imprescindible, para su comprensión el conocimiento del contexto concreto y del sujeto que las realiza.

Así como el rostro tiene un lugar preponderante frente al resto del cuerpo, podemos afirmar que algo similar sucede en relación con la mirada y el rostro.

### **3.2.3.3. La mirada**

En el inicio de este apartado acerca de los mediadores corporales y su articulación con los conceptos de Bergès (1991), tomamos a la mirada como ejemplo. Por lo tanto la mirada como mediador corporal incluye en forma interrelacionada: ojo (estructura), vista (función), despliegue particular y singular de la función (funcionamiento) y su realización en relación a otra persona (realización).

Calmels (2009) diferencia visión de mirada en el sentido de que la primera es producto de percepciones, discrimina lo visto y predomina lo objetivo. La mirada, en cambio, produce imágenes, incrimina en lugar de discriminar y predomina lo subjetivo. Esta carga subjetiva de la mirada es lo que la ubica en una producción humana muy difícil de reemplazar, producto de una construcción corporal personal, donde lo afectivo juega un rol central. La mirada comienza en épocas muy tempranas y su construcción va a estar en estrecha relación con la función que cumple el otro, su acompañamiento y su respuesta.

Yin (2013) a partir de los aportes de Merleau Ponty afirma que la mirada corresponde a lo ilimitado del límite de nuestro cuerpo y constituye la posibilidad de “ser en el mundo” (p.70). El mirar como un proceso que va desde la búsqueda, la persecución, la fijación y el

aferramiento para luego soltar y abandonar. De Ajuriaguerra (1992) refiere al fenómeno de “atrapamiento” por la mirada como el final de la persecución, donde el sujeto queda ligado a aquello (objeto, sujeto, situación) que mira. Este atrapamiento va a depender de motivaciones, intereses, edad, entre otras. Por lo que mirar es llevar la atención sobre algo.

En este sentido, podemos afirmar que la mirada al entorno, objetos y personas, tiene un sentido informativo, exploratorio, de conocimiento y reconocimiento, por más que siempre se encuentra presente la dimensión emocional. También la mirada al cuerpo propio habilita y permite su conocimiento, lo que determinará el relacionamiento con el mundo y los otros (Sánchez y Llorca, 2008).

Por otro lado, es bien distinta la situación cuando los ojos de una persona se encuentran con los ojos de otra persona, en este momento la mirada pone en relación a dos rostros, generando una instancia de comunicación, de reconocimiento singular. La mirada como captación recíproca, implica el encuentro de dos subjetividades, donde el otro da cuenta de mi propio ser, “que no hay un “yo” aislado, sino un “yo” al verte a ti” (Yin Yin, 2013, p. 76).

El relacionamiento social va a estar eminentemente signado por la mirada. El contacto visual puede mantenerse o perderse por diversas razones (timidez, nerviosismo, desinterés, indiferencia). Por ejemplo, el cerrar nuestros ojos al otro, así como la evitación de la mirada, lleva, generalmente, aparejadas señales negativas que interfieren en la relación.

Sánchez y Llorca (2008) a partir de los aportes de Boscaini, reconocen 3 ejes en el ver. Para el presente trabajo, tomaremos los mismos desde la dimensión de la mirada expuesta anteriormente: mirar, ser mirado y mirarse. Mirar refiere a conectar y explorar el espacio, los objetos y los otros, es crear y existir pero también destruir y devorar. Ser mirado, hace alusión al hecho de ser mirado por otros, contruidos o decontruidos, pero en definitiva marcan la existencia. Por último, el mirarse, refiere a cómo uno mismo logra mirarse a sí mismo, en sus formas, en sus modalidades, tanto a sí mismo directamente como en el otro como espejo de la propia existencia.

Las tres modalidades descritas, que se despliegan en forma concomitante, refieren al resultado de una historia, de una construcción permanente junto a otro, dentro de un contexto, que va a determinar la manera en el aquí y ahora, pero que va a ser susceptible a transformaciones a partir de las experiencias y vivencias transitadas.

#### **3.2.3.4. La voz y el lenguaje**

Cuando decimos voz, generalmente y casi automáticamente nos surge pensar en el lenguaje hablado. En instancias donde se impide la utilización del lenguaje verbal, esta interdicción es asumida como el impedimento de la utilización de la voz. Debido a esta fuerte asociación nos vemos en la necesidad de pensar en la voz como el mediador corporal y en lenguaje como una de sus acepciones y utilizaciones.

El surgimiento de la voz deviene mucho antes que la palabra. En los primeros momentos de la vida de la persona, la voz es lanzada sin una intención y es recibida por otro que la significa y responde. Es durante estas experiencias que la voz comienza a construirse como un mediador corporal. La presencia del otro que recibe, escucha, comprende y que devuelve a través de su propia voz, hace que la voz se signifique y tenga sentido como mediador (Calmels, 2009).

La voz, al igual que el rostro y el nombre, da cuenta de una identidad. Una identidad, que al igual que sucede con la mirada, no está únicamente determinada por un sistema fonatorio, sino que se irá definiendo en correspondencia e integración con un contexto sociocultural, a respuestas, habilitaciones e invitaciones a conocer y experimentar, que hacen que la voz se desarrolle y sea parte de la expresividad psicomotriz de la persona. Entonces, el acceso a la palabra será determinado, también, por la posibilidad de un proceso de construcción corporal, en el que se haya propiciado la experimentación y la apropiación de la voz como mediador corporal.

Entonces, voz y lenguaje en momentos pueden amalgamarse, es decir, transmitir el mismo mensaje que el oyente recibe de manera armónica e imperceptible. Sin embargo, puede suceder que voz y lenguaje no transmitan el mismo mensaje, incluso pueden presentarse como contradictorios, generando una distorsión a nivel comunicativo. Calmels (2009) describe que la voz puede solidarizarse con el grito, con el canto, con el puro significante, pero no con la palabra.

Otra característica particular de este mediador constituye que para que surja la voz, debe haber una necesidad, un deseo y posteriormente una intención. A su vez, la voz llega a la otra persona independiente de su intención o deseo de recibir, los oídos no tienen párpados o movimientos que impidan totalmente la escucha. Podemos evitar la mirada, podemos evitar el contacto, podemos evitar ver una postura, pero no podremos, en la mayoría de las situaciones, evitar escuchar la voz del otro. Esta característica permite a su vez que la voz permita la presencia en la ausencia. El mediador corporal voz permite una distancia física mayor que los otros mediadores.

Si pensamos en relación con la voz de los otros, éstas nos llegan también de forma única y particular, provocando en nosotros variaciones tónicas posturales y emocionales específicas. La forma en que experimentamos la voz de las otras personas —ya sea como una experiencia placentera o displacentera— condiciona en cierta medida la disposición que adoptamos para establecer una relación (Fostel, 2005). Para la escucha de la voz del otro, es imprescindible una disposición y escucha “La disponibilidad corporal es una condición necesaria para que la inasible consistencia de la voz pueda ser “agarrada” y conducida hacia los sucesos de la vida psíquica” (Calmels, 2009, p. 23)

Entonces, podemos afirmar que en la mayoría de los casos la voz busca a otro que la reciba, tiende ser direccional hacia un rostro, una mirada que la guíe y que de indicios de su recibimiento. Calmels (2009) plantea como excepciones el secreto y el murmullo, donde la cercanía y la disponibilidad a la trasmisión ya constituyen una respuesta.

Procurando organizar los componentes de la voz, podemos identificar:

1 - Cualidades de la voz: volumen (fuerza al emitir sonidos, refiere a la amplitud de la onda de sonido); timbre (modo propio de producción de la voz); duración (tiempo en emitir sonidos, relacionado con el ritmo); Tono (altura de la voz, refiere a las vibraciones de la onda de sonido) y articulación (movimientos de la boca que modifican la voz)

2 - Vocalizaciones: dentro de las mismas encontramos:

a. Caracterizadores vocales, que son la risa, el llanto, suspiros, bostezo, estornudo, ronquido, etc.

b. Cualificadores vocales, refiere a variantes importantes, ya sea de volumen o de altura o de ritmo.

c. Segregaciones vocales, que son las identificadas como onomatopeyas e interjecciones (Etchevers, 2008).

Tanto las cualidades de la voz, como las vocalizaciones evidencian en forma intencional o no las emociones de las personas. Se han realizado interesantes estudios sobre la voz y la emoción, Klaus Scherer es de sus máximos exponentes<sup>5</sup>, y sostiene que las señales vocales de las emociones también son universales (similar a lo que sucede con las expresiones faciales de Ekman, 1982) y ha estudiado los cambios vocales que se identifican con cada emoción (Etchevers, 2008).

Si pensamos en la voz como mediador corporal, en la que los estados tónico-emocionales van a mostrarse, es evidente que también a nivel de la voz se puedan identificar aspectos comunes y ciertamente universales. Sin embargo, desde nuestra concepción, por más manifestaciones vocales universales que se identifiquen, siempre va a haber una impronta de las condiciones concretas de existencias del individuo que hacen a su funcionamiento y realización.

## El lenguaje

Dentro de la voz, merece un apartado específico el lenguaje, ya que es necesario poder enmarcar desde qué perspectiva será abordado en el presente trabajo. Como destaca

---

<sup>5</sup> Klaus Rainer Scherer (1943) es profesor de psicología y director del Centro Suizo de Ciencias afectivas en Ginebra. Investigador en temas de psicoacústica o de la conducta no verbal no vocal. Ha desarrollado investigaciones sobre el análisis psicológico de la voz y de las relaciones entre personalidad y los sistemas vocales no verbales de la comunicación.

Lapierre y Lapierre (1985), “consiste en una producción del cuerpo para el otro, pero se modela en una codificación social” (p.135).

En la Figura 1, se reproduce parte del esquema propuesto por Lyons (citado por Aucouturier et al., 1985, p. 157) para el comportamiento lingüístico:



Figura 1. Comportamiento lingüístico. Lyons citado por Aucouturier et al., 1985, p. 157

Primeramente se distinguen los comportamientos verbales de los no verbales. Dentro de los primeros se reconocen los signos lingüísticos y la entonación discriminativa. En los elementos no verbales encontramos los vocales, que se dividen a su vez en prosódicos (entonación y acentuación) y los no prosódicos (timbre, ritmo, intensidad, tonalidad). Por último encontramos los elementos no verbales y no vocales, que hacen referencias a la expresión del rostro, gestos, posturas y posiciones adoptadas durante el comportamiento.

Los elementos no prosódicos y los no vocales son los denominados rasgos paralingüísticos del comportamiento lingüístico. Estos rasgos paralingüísticos constituyen los elementos centrales del proceso de “imitación alienante” (Bergès, 1978). Este proceso consiste en que el niño pequeño al verse fascinado por ciertas actitudes del adulto (posturas, emisión de la voz, lenguaje, etc.) las reproduce. Pero esta reproducción no es la imitación que implica la representación, sino que el niño fijará formas globales desprovistas de valor discriminativo. Consideramos este concepto muy importante ya que tal como describe Bergès (1978) “la palabra en acto es anterior al acto; forma parte de la imitación alienante, es decir del campo de la postura” (p. 7). Estos comportamientos se desarrollan y despliegan dentro de un contexto, que los forma y conforma, y en el marco de la presente investigación cobran relevancia.

Volviendo al tema del lenguaje, adherimos a la perspectiva de Wittgenstein, quien sostiene que el lenguaje depende de su uso y el mismo está siempre ligado al contexto (Schlak, 2005). Hace énfasis en que las referencias significativas provienen de los usos

compartidos, pasando de lo semántico a lo pragmático, del sujeto particular al social, considerando al lenguaje como una forma de vida (Micolich, 2005). Denomina “juegos de lenguaje” al acto de comunicar algo a alguien. En este sentido, introduce la noción de juego, enfatizando su carácter social, compartido, con un trasfondo de interpretaciones y convenciones sobre cómo actuar. Asimismo, al igual que sucede con el juego, el lenguaje se aprende usándolo y éste va a depender de las personas implicadas, los modos de uso según sus necesidades, y según estas necesidades se van a establecer las normas de acción y su validez intersubjetiva (Micolich, 2005; Schlack, 2005).

Por lo tanto, el lenguaje se va a constituir en una forma de expresión espontánea en el que se van a reflejar diferentes niveles de experiencia, que suelen trascender a su significado literal. Desde esta teoría, la dimensión pragmática del lenguaje cobra especial relevancia. Esta dimensión va a ser fundamental para poder explicar y conocer el verdadero significado de los mensajes, sus efectos, las partes de una interacción, entre otros.

En este sentido, enfatizamos la necesidad de lograr comprender el lenguaje verbal y el no verbal (corporal) unidos en el acto comunicativo. Calmels (1998) destaca “el cuerpo es una producción humana impensable sin la palabra. La palabra es inasible sin cuerpo, sin cuerpos” (p. 20). Por lo tanto, el acto comunicativo entendido desde una perspectiva global del sujeto, en quien todos los mediadores estarán implicados y su sentido y cometido solo podrán ser comprendidos en un contexto y en la relación con otras personas.

### **3.2.3.5. El contacto corporal**

Para el presente trabajo concebimos al contacto desde su sentido de proximidad táctil entre dos cuerpos, ya sea piel a piel o mediatizada a través de la ropa. El tacto y la piel serán los protagonistas centrales de este mediador corporal que denominaremos contacto corporal.

Al referirnos al contacto corporal estamos haciendo alusión a la primera forma de relación interpersonal que se establece: el tacto. En el bebé la sensibilidad cenestésica y el tono, tal como lo desarrollamos en el apartado sobre el tono, son las formas privilegiadas de relacionamiento y comunicación con el mundo exterior. El tacto es una percepción sensorial que permite recibir sensaciones desde el exterior y para ello el organismo presenta receptores ubicados específicamente en los órganos de los sentidos, los que favorecen el conocimiento del mundo y del propio cuerpo. La piel es el órgano sensorial que posibilita el sentido del tacto, y en ella existen receptores que procesan diversos tipos de estímulos como ser calor, frío, presiones, dolor, etc. (Montagu, 2004).

La piel, ha sido centro de estudio y de reflexión de diversas disciplinas y autores. Anzieu (1998) sostiene que la piel y el tacto tienen una primacía estructural sobre los otros sentidos ya que: es el único sentido que recubre todo el cuerpo; a su vez la piel tiene en sí misma diversos sentidos (capacidad de recibir diversos estímulos, presión, calor, dolor, etc.);

es el único sentido que posé una reciprocidad en su realización (dos sensaciones, ya que al tocar se es tocado) lo que denomina estructura reflexiva. Esta primacía estructural es lo que permite afirmar a Anzieu (1998) la relevancia de la piel en el desarrollo del psiquismo de la persona. Con y a través de la piel también nos mostramos al mundo, en nuestras reacciones hacia el otro y en nuestras emociones.

Camps (2012) sintetiza dos funciones centrales de la piel a partir de las funciones descritas por diversos autores (Golse, Oiberman, Spitz, Potel, Anzieu). Reconoce a la piel como:

1. Sostén, Contención e Interacciones recíprocas. En un inicio, el contacto del bebé es indisociable del porte, a través del sostén y transporte. Sostén y transporte en los que se despliega el diálogo tónico postural (De Ajuriaguerra, 1992), donde la piel juega un papel fundamental de unión, separación, barrera e intercambio. A medida que el niño va creciendo, paulatinamente, el tocar y ser tocado se disocia de la función de porte. Sin embargo, la manera en que el niño genera y/o acepta situaciones de contacto o propicia instancias de tacto (exploración) va a estar estrechamente vinculada con la relación materna aseguradora, consoladora y protectora establecida previamente. Asimismo, la figura materna, se irá adecuando y ajustando corporalmente en forma permanente en relación con el desarrollo del niño y sus características singulares (Potel, 2008).

2. Individuación. La piel como frontera que separa al sujeto del mundo exterior, permitiendo tener un intercambio con él. El sentido de ser único y de concebirse a sí mismo como una unidad (Camps, 2012).

Por lo tanto, el tocar/establecer contacto, al igual que los otros mediadores corporales, remite a la historia subjetiva y personal, determinando en este caso su utilización y su recepción, “tocamos como hemos sido tocados, tocamos y somos tocados” (Camps, 2012, p. 19).

El tocar, como la acción y ejercicio del sentido del tacto, implica siempre una reciprocidad, lo que detenta una complejidad y una bipolaridad actividad/pasividad (Potel, 2008). El que toca es al mismo tiempo tocado, llevando a ambos intervinientes a dimensiones comunicativas que trascienden lo específicamente sensorial. De todas maneras, el tocar, aunque sea siempre bidireccional, se desplegará de diversas maneras, con distintos grados de implicancia según la intención, la motivación y el objetivo propuesto. No es lo mismo el tocar de un médico realizando una exploración, que el de una madre acariciando a su hijo, o el de una maestra guiando a un niño en una actividad.

Potel (2008) aporta a la reflexión sobre el tocar y lleva la atención a diversos aspectos que se ponen en juego en el despliegue de este acto. Estos son:

- el tocar en la cultura. Es innegable que el valor y el lugar del tocar son distintos según la cultura, pasando por aquellas en que constituye un medio privilegiado de comunicación hasta otras en donde es algo prohibido.

- el tocar a lo largo del ciclo vital. Es reconocida la importancia de la estimulación táctil para el desarrollo del individuo. Sin embargo, las formas, contextos y situaciones donde se despliega van a ir variando según la edad. Desde el niño pequeño, tal como lo describimos anteriormente, donde el contacto es el modo de relacionamiento más natural, luego progresivamente se va planteando un distanciamiento donde la palabra toma un lugar privilegiado como modalidad comunicativa. En los adultos, este tocar y las situaciones de contacto van a estar contextualizadas en una cultura y en las experiencias transitadas durante su vida.

- el tocar ligado a los sentimientos. Diversos sentimientos están asociados a la búsqueda de situaciones de contacto. En el caso de sentimientos amorosos, el contacto y la proximidad esta estrechamente vinculados. Pero debemos pensar que las manifestaciones de amor se refieren a cierto tipo de modalidades de contacto, también sentimientos como el odio o la violencia se manifiestan a través del contacto directo, como pueden ser los golpes, sacudidas, etc.

- el tocar tiene un valor sexual. Esta autora enfatiza que el tocar vehiculiza la identidad sexual de cada uno. Según la misma no toca igual y tampoco es tocado de la misma manera, un hombre, que una mujer, etc. Esta identidad, como construcción social y personal, define las modalidades de contacto.

- el tocar es siempre recíproco. Como enunciamos anteriormente, siempre se presenta esta doble función del tocar y ser tocado. La mano toca, pero al mismo tiempo es tocada.

Esta misma autora destaca que al tocar se atraviesa el espacio personal y de protección de cada uno, generando de esta forma niveles de mayor intimidad. El tocar, desde esta perspectiva, no es neutro, sino que revela las emociones tanto del que toca como del que es tocado (Camps, 2012).

Calmels (2009) al referirse a la caricia, por ejemplo, la ubica en la dimensión de la búsqueda del encuentro con otro y no en el campo racional. Su relevancia se despliega como fundante del cuerpo, de sus límites, de su existencia. También habla de la fríega, especialmente en el vínculo con los niños donde la misma tiene la intención principalmente de aliviar el dolor “el dolor se toca” (Calmels, 2009, p. 28), y al tocarlo se le da un significado, atenuando su presencia.

Considerar al contacto corporal como un mediador corporal, implica reconocer la complejidad de este acto y la inevitable implicancia de ambos participantes. Camps (2012) destaca que pensar el tocar en este sentido invita y obliga a cuestionarse respecto a las prohibiciones, los límites, las significaciones y los sentimientos que implica.

Para cerrar este apartado sobre los mediadores corporales se desea enfatizar que en la observación, comprensión y análisis de los mismos se debe procurar comprender la realidad comunicativa desde una perspectiva global y contextualizada. Generalmente se tiende a transferir la modalidad lineal y secuencial que presenta el lenguaje verbal al entendimiento de los mediadores corporales. En el caso del lenguaje, no podemos emitir dos sonidos al mismo tiempo, por lo que se establece una única línea, asimilable a lo que sería la dimensión melódica en el discurso musical. En cambio en los mediadores corporales abordados, continuando con la comparación con los componentes musicales, la presentación se despliega desde una perspectiva también armónica, donde la simultaneidad de ambas dimensiones los caracteriza.

Asimismo, cada uno de ellos va a variar y van a ir variando conjuntamente según el contexto donde se desarrollen, y a quién va dirigido y recibe el mensaje (Calmels, 2009).

Por lo tanto, es necesaria una lectura multidimensional que abarque lo melódico de cada mediador en interacción con un discurso armónico general, integrado al ritmo y a la presencia de silencios, en un contexto y como resultado de una historia singular. Resultando una composición comunicativa corporal global a ser recibida, comprendida y analizada.

### **3.3. El maestro de Educación Inicial**

En el presente apartado se trabaja sobre el Maestro de EI, comenzando con una contextualización de la EI en nuestro país y la formación actual de los Maestros de EI. Seguidamente, se aborda el tema del rol del maestro para luego profundizar en relación con la presencia del cuerpo del maestro en la institución educativa. Luego, se realiza un análisis de los mediadores corporales así como también del despliegue corporal desde una perspectiva profesional. También se analiza el lugar de las emociones en el cuerpo de los maestros para finalizar realizando un acercamiento a la salud ocupacional de los mismos.

#### **3.3.1. La Educación Inicial en nuestro país y la formación de Maestros en Primera Infancia**

Podemos afirmar que la EI en nuestro país ha tenido un largo recorrido que se inicia en el siglo XIX. Durante este recorrido es posible identificar momentos en los que se implementan cambios determinantes evidenciando, en esas circunstancias, su prioridad en la agenda pública.

En 1892 Enriqueta Compte y Riqué funda el primer Jardín de Infantes Público-estatal de Latinoamérica. Dentro del proceso de la reforma Vareliana, Compte y Riqué comienza a

implementar nuevos métodos pedagógicos y psicológicos inspirados en la Escuela Nueva Europea, así como también se dedicó a la formación específica de maestras, generando cursos preparatorios.

Etchebehere et al. (2008) describen que luego de este primer impulso con respecto a la EI, se debe esperar hasta finales del siglo XX e inicio del XXI para que se vuelvan a generar cambios relevantes y para que las políticas educativas se focalicen nuevamente en esta etapa. En la década de los 90 se despliega una reforma educativa y a través de la ley 17.015/1998, se universaliza la EI a partir de los cinco años, entre otros cambios. Esta reforma fue criticada por diferentes actores tanto por su perfil prioritariamente asistencialista como por haber ligado la EI a las escuelas primarias desde el punto de vista locativo (Etchebehere et al., 2008). En el año 2007, a través de la Ley 18154/2007, se establece la obligatoriedad desde Nivel 4 años.

Como fue enunciado durante la introducción, en el año 2008 se promulga la Ley General de Educación (N° 18.437/2008), en la que se describe la especificidad y relevancia de la Educación en la Primera Infancia y reconoce a la EI como la primera etapa educativa. Esta Ley también crea el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI), que establece entre sus prioridades contribuir a la profesionalización de los educadores y elaborar indicadores de calidad para la educación en primera infancia. En el año 2014 el CCEPI elabora el *Marco Curricular para la Atención y Educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento hasta los seis años* (MEC et al., 2014).

En el año 2019, a partir de un trabajo intersectorial se crea una herramienta que permite establecer estándares de calidad para los centros de educación y cuidado de niños y niñas de 0 a 3 años a nivel nacional: *Indicadores de evaluación de calidad de centros de Educación y Cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años* (SC, 2019). Estos indicadores permiten monitorear la calidad de atención a nivel de centros públicos y privados de primera infancia a nivel nacional. Abarcan cuatro grandes dimensiones: calidad de estructura; calidad de procesos interactivos; calidad de la atención integral involucrando familias y comunidades; calidad de gestión<sup>6</sup>. En la dimensión calidad de los procesos interactivos pone especial atención a la formación de los referentes educativos, así como a la calidad de las relaciones comunicativas que se establecen entre éstos y los niños.

La ANEP y el CEIP, en marzo del 2019 elabora un documento en el que enumera las siguientes 10 Claves educativas del siglo XXI: expansión de la EI, inclusión, extensión del tiempo pedagógico, integralidad, incorporación de tecnología y uso de la información, desarrollo curricular y evaluación, promoción de experiencias de campamentos y Programa

---

<sup>6</sup> A su vez, estas dimensiones se componen de 14 subdimensiones integradas por 59 indicadores (SC, 2019, p. 22).

Educativo de Verano, formación permanente de docentes, especificidad de la Educación para el medio Rural y fortalecimiento de la continuidad educativa (ANEP, CEIP, 2019, p. 5). En el mencionado documento describen los avances en cada una de las claves mencionadas, así como sus proyecciones.

En este mismo documento destacan que “en función de los logros alcanzados en la cobertura, la preocupación por la calidad se ha incorporado con centralidad en la agenda de debate, abordando la formación, especialización y profesionalización de los docentes.” (ANEP, CEIP, 2019, p. 22). En este sentido, es que consideramos relevante el tema de nuestra investigación, ya que como fue mencionado anteriormente, investigar sobre el cuerpo del maestro de EI aporta a la formación, especialización y profesionalización de los implicados.

Con relación a la formación docente, la integración de la misma al ámbito universitario tiene un largo recorrido que aún, a pesar de que es uno de los aspectos remarcados en la Ley General de Educación (N° 18.437/2008), no ha sido resuelto. En el *Informe Final del Congreso Nacional de Educación “Enriqueta Compte y Riqué”* (Sistema Nacional de Educación Pública [SNEP], 2018), se enfatiza, a través de varios de sus plenarios, lo impostergable de la creación de la Universidad Nacional de Educación. Consideran que el carácter universitario revalorizaría académicamente la carrera docente, promoviendo la profesionalización a través de la formación de docentes críticos, reflexivos, con pensamiento autónomo, además de investigadores con posibilidad de continuar a otros niveles su desarrollo académico (SNEP, 2018).

A pesar de que la Universidad Nacional de Educación no se ha concretado aún, en el año 2017 se crea la carrera de Maestros en Primera Infancia (MPI), la cual se define como una carrera de grado, de nivel universitario, de cuatro años de duración, con una titulación intermedia de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). La carrera se sustenta en una estructura donde se evidencian tres ejes nucleares articulados entre sí. El primero se refiere a ciencias de la educación, el segundo a campos del conocimiento que remiten a los componentes específicos del tramo etario y el tercero en cuanto a la didáctica/práctica docente (Grupo de trabajo ad hoc., 2016). Asimismo, estos núcleos centrales formativos son complementados por espacios de trayectorias flexibles donde los estudiantes pueden elegir entre unidades curriculares optativas y electivas, actividades de extensión e investigación. En el cuarto año de carrera los estudiantes deben realizar una monografía. Las unidades curriculares están creditizadas, debiendo lograr el estudiante un total de 350 créditos. Gran parte del trayecto didáctico práctico se realiza en escuelas y jardines dependientes del CEIP, bajo la supervisión de maestros adscriptores. Los maestros adscriptores consolidan su formación a través de los cursos que imparte el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Con el objetivo de formar a maestros de educación común en la especificidad del área de EI, se ofrece el curso de perfeccionamiento en servicio, que tiene una duración de dos años. La Ley General de Educación (N° 18.437/2008) también hace énfasis en la necesidad de perfeccionamiento y estudios de posgrado de los docentes. En respuesta a ello, se crea el Instituto de Formación en Servicio (IFS), que junto al Proyecto de Apoyo a la Educación Inicial y Primaria en Uruguay (PAPEU), ofrecen formación en servicio a los maestros de todo el país.

El PAPEU, desde el año 2015 ha puesto especial interés en la EI, con el objetivo de fortalecer las competencias docentes (ANEP, 2020, p. 55). Implementan diversas acciones como ser publicaciones, congresos y cursos. Los cursos de formación propuestos para maestros de EI tienen como objetivo revalorizar la formación permanente así como generar ámbitos de reflexión sobre la práctica docente. Dos de los cursos que actualmente se desarrollan, “La educación inicial desde una mirada integradora” y “Hacia una mirada integradora de la EI desde el rol del supervisor”, están integrados por cuatro módulos temáticos que abordan los temas centrales del desarrollo infantil y la EI al día de hoy. Uno de estos módulos, denominado “El cuerpo en movimiento”, focaliza su interés en el lugar del cuerpo, con la intención de revisar y actualizar los saberes respecto al mismo situados en la sociedad actual. Asimismo, en este módulo plantean como principal objetivo “Desnaturalizar y resignificar la función corporizante del maestro como parte activa en el proceso de construcción de la corporeidad del niño” (ANEP, 2020, p. 56).

Este módulo de trabajo dentro de un curso de formación en servicio, nos ratifica el interés y la necesidad de espacios de formación y reflexión en relación con la temática del cuerpo del maestro en el desempeño de su rol. Brindar espacios formativos da la posibilidad de cuestionar, desarrollar, experimentar conocimientos teórico-prácticos asegurando la profesionalización continua de los maestros.

### **3.3.2. El rol del maestro de Educación Inicial**

Al referirnos al término y concepto de rol, evocamos formas de hacer y actuar de una persona en un contexto determinado. Pero este hacer y actuar en un momento determinado, da cuenta de un proceso de construcción, complejo e inacabado que no depende únicamente del individuo, sino que se va generando a partir del intercambio y del entramado con otras personas, la cultura y la sociedad. Siguiendo a Zupiría (2000) para poder comprender de qué se trata un rol profesional se deben plantear las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hace? y ¿cómo lo hace?

Este mismo autor reconoce tres niveles al hablar del rol:

1. Rol prescrito. Adjudicado por el contexto social histórico e institucional. Es lo que el contexto espera del rol. Se puede diferenciar un rol prescrito general, o sea el presente en la

sociedad y otro rol prescrito que tiene que ver con los miembros de la profesión. Este último tiene especial influencia durante la formación de futuros profesionales.

2. Rol subjetivo. Refiere a la concepción particular que cada individuo tiene de su rol. Y se basa en las expectativas y percepciones.

3. Rol actuado. Hace referencia a lo que efectivamente realiza la persona en el ejercicio de su rol en interacción con otros.

El reconocimiento de estos tres niveles, implica reconocer la existencia de tensiones y conflictos. Por ejemplo, en el caso de que una profesión intente cambiar sus paradigmas de intervención, puede encontrar tensión entre las viejas concepciones sociales con relación al rol (rol prescrito generalizado) y las nuevas a imponerse por los profesionales (rol prescrito profesional). Otro ejemplo de tensión es la que se puede generar entre el rol subjetivo, o sea lo que la persona piensa con relación a cómo debe llevar a cabo su rol y el rol actuado, que es lo que efectivamente hace.

Tal como describimos al inicio, el rol profesional se construye y reconstruye a partir de demandas y revisiones profesionales y personales. Sin embargo, cuando el rol está establecido con claridad es cuando se pueden determinar las habilidades, actitudes o competencias que debe tener el profesional (Zupiría, 2000).

Con relación al rol del maestro, su recorrido histórico no es ingenuo y ha sido determinante en su presentación y despliegue corporal. Tal como destacan Guédez (1980), el rol del educador “no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, un proyecto histórico que lo sostenga y de una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto” (citado por Zapata y Ceballos, 2010, p. 1072).

Históricamente la docencia en Nivel Inicial se ha desarrollado a partir de un modelo femenino, que se caracterizó por la exaltación de un ideal maternal sustentado en el disciplinamiento, la afectividad y el altruismo. La capacidad educadora de las mujeres ejercida en el hogar a partir de sus cualidades maternas, se traslada y extiende a la función docente, constituyendo la figura de la maestra como “segunda madre” (Cambón y De León, 2008; Malajovich, 2006; Vergara, 2014).

La tarea docente, anudada a las cualidades maternas, se tornaba en una entrega desinteresada, una especie de apostolado que encontraba su reconocimiento a nivel de la valoración social. Cambón y De León (2008) describen que los docentes han portado estos mitos, los que se encuentra en forma subrepticia en el desempeño diario de los maestros: “esta valoración, producto del imaginario, opera como una suerte de sobreexigencia, renuncia y sacrificio, justificada en la “vocación”” (p. 25). Vocación que justifica y permite comprender horas dedicadas fuera del horario laboral, bajos salarios, falta de autonomía (Abero, 2018). Según Vergara (2014) esta vocación, socialmente valorada, crea una relación entre magisterio, naturaleza femenina y amor a la infancia. De esta forma se retroalimentan mitos

sociales con respecto a la imagen de la maestra de jardinera como un deber “ser: alegre, feliz, joven, linda y dulce” (Bromberg citado por Vergara, 2014, p.112).

Esta misma autora, estudia la construcción de la Identidad del docente de Educación Infantil y reconoce la misma como “el resultado de un proceso de creación de símbolos, imágenes, memorias, narrativas y mitos que cimientan la unidad de un grupo” (Vergara, 2014, p. 113). Entonces, el maestro de EI va a ser integrante de un grupo que se identifica con formas de saber, hacer y ser comunes, que se van perpetuando en los distintos niveles del rol profesional (Zupiría, 2000).

Este rol del maestro de EI no está exento de tensiones y conflictos. En el *Estudio de Salud Ocupacional Docente* (INEEd, 2020a, 2020b), se identifica que los maestros de EI y Primaria Pública son los que presentan mayores problemas en este sentido. Los resultados evidencian que por más que los docentes tienen conocimiento de su rol docente, existe una percepción de realizar tareas que exceden al mismo, evidenciando un desajuste entre el rol prescripto y el actuado (Zupiría, 2000). Asimismo, los resultados demuestran que los maestros de este subsistema presentan conflictivas a nivel del rol en cuanto a demandas incompatibles (INEEd, 2020a). Consideramos que esta información es relevante, ya que este tipo de problemática va a incidir en el desempeño del rol y su consiguiente despliegue corporal.

Este recorrido evidencia la complejidad de la profesionalización del rol docente, donde tanto a nivel de las representaciones sociales, como la propia identidad docente, se perpetúan tensiones que inciden en su real asunción. En el *Congreso Nacional de Educación “Enriqueta Compte y Riqué”* (2018), se aborda esta temática, y los docentes destacan que perciben un constante cuestionamiento y desvalorización de la función docente y así como un escaso reconocimiento de su desempeño. Reconocen la existencia de que hay un exceso de responsabilidad depositada en ellos, aspecto que no es valorado socialmente ni retribuido económicamente. Consideran que el carácter universitario podría revalorizar académicamente la carrera docente facilitando y promoviendo su profesionalización, así como ampliando horizontes laborales y de investigación (SNEP, 2018).

La vocación docente, tan valorada socialmente, ha sido contrapuesta a las posibilidades de profesionalización. Con el fin de superar este antagonismo Tenti Fanfani (citado por Abero, 2018) procura redimensionar el concepto de vocación entendiéndola como el compromiso por el bienestar de las nuevas generaciones. De esta manera la vocación se vuelve aliada de la profesionalización.

Vergara (2014) y Malajovich (2017) hacen especial hincapié en que los cambios para la profesionalización docente se deben generar a nivel de la formación. Destacan que la formación profesionalizante debe imbricar aspectos teóricos y prácticos a nivel de las Instituciones de Educación, y que a partir de estos espacios se debe generar una mirada

autocrítica y reflexiva. Los dispositivos de reflexión e intercambio sobre la práctica, constituyen el camino para la profesionalización docente, ya que permiten la producción de conocimiento, trascendiendo el hacer y transmitir.

### **3.3.3. El cuerpo del maestro de educación inicial**

El cuerpo del maestro, re pensado desde la concepción de cuerpo adoptada para el presente trabajo (ver apartado 3.1.1. Concepto de cuerpo), evidentemente también va a ser producto de su desempeño profesional.

En el caso del maestro de EI pensar sobre y en el cuerpo como una de las dimensiones del rol profesional pasa a ser relevante debido a las características de la población con la que trabaja. Tal como describe Calmels (2009), todo adulto participa en forma consciente o no de la construcción del cuerpo del niño, desde su función corporizante. Debido a esto, dentro de las instituciones educativas no se debe delegar la dimensión corporal de los niños exclusivamente a ciertos profesionales (psicomotricista, profesor de educación física, profesor de expresión corporal). Todos los adultos están involucrados en este proceso y especialmente aquellos, como es el caso de los maestros, que están la mayor parte del tiempo con los niños.

Diversos autores (González, 2009; Martínez y González, 2016; Scharagrodsky, 2007; Tarruella y Rodríguez, 2008), comparten que el cuerpo está silenciado en la Institución escolar, sin embargo y a pesar de ello, consideran que existe una concepción subyacente del mismo que se evidencia en el hacer de los maestros y de los niños. Tal como afirma Scharagrodsky (2007), cualquier proceso o situación que se niega o reprime, en este caso el cuerpo, tiene una instancia afirmativa y productiva. Para este autor, tomando aportes de Foucault (1992), es en y a través de los cuerpos donde se da el ejercicio de poder. Tarruella y Rodríguez (2008) identifican, a través de una investigación, determinados rituales corporales específicos inherentes al rol docente tendientes a mantener un orden y disciplinamiento preestablecido. Disposición espacial, gestos, posturas, uso y distribución del tiempo, según las mencionadas autoras aparentan ser resguardo de la reproducción de un saber y poder que sujeta a cada participante en el rol que le corresponde, alumno – maestro, generando así el borramiento del cuerpo expresivo y subjetivo de ambos.

Tomando aportes de Le Breton (2000), la educación va a generar las condiciones para que los niños vayan interiorizando el orden simbólico en función de la cultura corporal del grupo al que pertenecen y los maestros desde su despliegue corporal serán agentes fundamentales de este proceso. La proxemia, posiciones y posturas adoptadas, modalidades de utilizar los diversos mediadores corporales, las percepciones sensoriales, la sexualidad, son todos comportamientos, que según Le Breton (2000), escapan a la conciencia, interiorizándose en forma imperceptible, pasando de generación en generación. Tanto los

maestros en sus formas corporales de desplegar su rol, como en lo que se espera que logren los niños, se filtra esta dimensión oculta, y no tanto, de lo educativo.

Pero concomitantemente al proceso de construcción corporal del niño está la construcción del cuerpo del maestro. En la escuela y en el ejercicio de su rol, el maestro transcurre gran parte de su vida, por lo que este tiempo y espacio van a incidir en su propia construcción corporal (Villalba, 2016). Construcción corporal que se va tejiendo también en el sentido de cómo sentir y percibir su propio cuerpo. El cuerpo del maestro generalmente se vuelve presente y evidente cuando está desbordado, visiblemente cansado o acusa algún dolor (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Cuerpo que en su silencio y en su presencialidad, al ser olvidado, genera formas de volverse presente. Villalba (2016) propone trascender la idea de docente como ente abstracto del discurso pedagógico, para pensar en un docente encarnado, o sea pensar su rol, su experiencia a partir de la carnalidad de su propia existencia.

El cuerpo visibilizado del maestro va a ser el primer medio de vinculación con el niño, va a ser el lugar de recepción y respuesta a las necesidades y demandas de los mismos. En este sentido, Rodríguez et al. (2014), enfatizan que la corporeidad del educador en nivel inicial está más ligada a expresividad del cuerpo que a su receptividad, y que estas dimensiones, a su vez, muchas veces se encuentran desvinculadas. Quizás esta falta de receptividad pueda estar asociada a la escasa reflexión sobre el propio cuerpo, que en su constante hacer queda imposibilitado para la pausa y el recibimiento. Estas actitudes del docente tendrán especial valor ya que la posibilidad y el deseo de expresión y comunicación del niño va a depender en gran parte de cómo el adulto lo recibe, lo comprende y lo valora en su hacer.

Legitimar la presencia del cuerpo tanto del maestro como del alumno en el ámbito escolar, es reconocer que ambos son portadores de sentido y partícipes fundamentales del proceso de aprendizaje, otorgándole de esta manera un valor transversal (González, 2009; Pateti, 2007). Este auto-empoderamiento de su cuerpo, va a favorecer que también los niños realicen este proceso. El maestro a través de gestos mínimos corporales, como son la mirada, la sonrisa, etc., y de un cuerpo que se muestra en su hacer, se constituirá en modelo de realización, disfrute, receptividad y expresividad, así como también de modos de interacción en sus diversas modalidades de comunicación (Bentancourt, López y Nocetti, 2016; Pitluk, 2012).

Pero esta implicancia reflexiva del cuerpo no es sencilla. Poner el cuerpo de manera intencional durante el acto educativo también implica poner en juego sentimientos, miedos y vivencias corporales personales (Bentancourt et al. 2016). Tal como destacan Martínez Álvarez y González Calvo (2016) el cuerpo que cada uno es, es decisivo en su modo de vida personal y profesional. Entonces, las relaciones que el maestro tiene con su propio cuerpo (concepción, presencia, aspectos vinculados a la salud, integración, entre otras) va a

condicionar, y en muchos casos determinar, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, estos mismos autores plantean la relevancia de un espacio formativo donde los maestros puedan reflexionar e indagar acerca de la importancia de su propio cuerpo en el despliegue de su rol profesional (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Tal como rescata Sassano (2013) no hay posibilidad de trabajo sobre el cuerpo del niño si no lo hay sobre el propio cuerpo del maestro.

### **3.3.3.1. Los mediadores corporales en el rol del maestro de Educación Inicial**

Iremos recorriendo, a partir del aporte de diversos autores, los mediadores corporales previamente abordados (apartado 3.2.3.) con la intención de articularlos con el rol de maestro de EI.

A nivel de los diversos textos consultados en relación con el lenguaje corporal de los docentes (Martínez y Álvarez; 2013; Rodríguez, 2018; Yin Yin, 2013) los mismos hacen especial énfasis en que el maestro debe tener especial cuidado en lograr una coherencia entre los mediadores corporales utilizados y el contenido del lenguaje. Esto es uno de los aspectos que destacan como determinante para lograr que el mensaje emitido llegue al niño. Tal como rescatamos anteriormente, el niño cuanto más pequeño es, recibe y comprende los mensajes en forma global, por lo que la coherencia entre las diversas dimensiones del mismo son fundamentales tanto para su comprensión como para constituirse en modelos comunicativos (concepto de imitación alienante de J. Bergès, apartado 3.2.3.4.). Por ello, la importancia de que los maestro puedan manejar con intencionalidad los diversos mediadores, ya que su expresividad debe ser adecuada a la edad y características de los niños con los que está trabajando.

La gestualidad va a tomar especial protagonismo en los maestros de EI. Los gestos, tal como describimos anteriormente, implican la exteriorización de una idea y/o emoción. La utilización de una gestualidad contextualizada y coherente con un discurso verbal, permite la integración, por parte del niño, del contenido por la vía visual y auditiva en forma concomitante. Gaythwaite (2005) realiza una investigación en la que revela que cuando hay un conflicto o desajuste entre el gesto y la verbalización, el 80% de los niños confiarán más en el mensaje emitido por el gesto.

Las expresiones del rostro, como fue desarrollado anteriormente, son el lugar privilegiado para la expresividad y la gestualidad. Dentro las expresiones del rostro del docente, Calmels (2009) hace especial énfasis en la sonrisa. Describe que la misma puede ser pensada como una intervención corporal del docente, ya que constituye una forma de aprobación y reafirmación del niño, de lo que dice y/o hace. También destaca su valor como forma de invitación para mirarse y generar un encuentro.

Pasando a analizar la mirada, el contacto visual directo a los ojos entre maestro y alumno tiene características particulares. Mientras la voz y la gestualidad pueden ser dirigidas al grupo, la mirada directa va a dirigirse a un niño en particular. Yin Yin (2013) afirma que la mirada del maestro genera una sensación de unicidad, y que el mirarse directamente a los ojos es relevante por el significado implícito que puede llegar a generar. Por esta razón, el maestro debe procurar saber por qué y para qué realizar o no un contacto directo a través de la mirada, ya que la misma, al igual que sucede con la sonrisa, constituye una intervención.

La mirada, puede tener diversas modalidades. La observación, por ejemplo, constituye una herramienta fundamental para la labor docente. Ésta, como un mirar interesado, desde un marco conceptual definido y con una intención, va a permitir establecer las estrategias pedagógicas y didácticas a implementar con el grupo e individualmente.

En la investigación realizada por Tarruella y Rodríguez (2008) con respecto a la mirada en la organización corporal del docente, destacan que la mayoría de los docentes participantes reconocen el sentido de la vista como el dominante en la enseñanza, ya que permite tener un panorama de lo que sucede. Además de reconocer la importancia para la observación, destacan que la mirada constituye un aspecto de la vigilancia. Las autoras afirman que esta función de la mirada es legitimada y naturalizada por los docentes: "El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona, por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas, que permiten ver, inducen efectos de poder a aquellos a quienes va dirigido." (Tarruella y Rodríguez, 2008, p.3). Asimismo, destacan que en las instituciones educativas los maestros a su vez son observados y controlados por directores, inspectores y familias.

En relación con la voz y el lenguaje, podemos afirmar que el cuerpo y la palabra en los niños de EI son inseparables. La voz, en todas sus manifestaciones y experimentaciones va a ser una vía fundamental para el conocimiento y la construcción de su propio cuerpo. En este sentido, el maestro en su capacidad de recibir, imitar y facilitar, a través de diversas propuestas vocales (más allá del lenguaje), pone en juego la voz, con la que invita a los niños a experimentar, conocer y apropiarse como parte de la tarea profesional. Es sumamente importante que el maestro pueda pensar sobre el uso de los parámetros de la voz. Su variabilidad, contextualizada y en acuerdo al contenido transmitido, va a facilitar la comunicación, así como también podrá constituirse en un modelo de comunicación. La voz permite presencia en la ausencia, aunque el maestro no esté visible, su voz puede estarlo, ya sea en un sentido de acompañamiento, control y/o contención.

El contacto corporal y las manifestaciones de cariño por parte de los maestros actualmente son un tema controversial. Martínez Álvarez y González Calvo (2016) destacan que en algunos países con el objetivo de proteger a la infancia se ha prohibido drásticamente el contacto corporal. Estos autores sostienen la importancia de desarrollar la autonomía y seguridad de los niños pero no a partir de la idea de vivir en un mundo de potenciales

agresores, generando la huida del contacto. Reconocen la relevancia del contacto y las manifestaciones de cariño hacia los niños en ciertas situaciones por parte de los maestros. Sin embargo consideran que es muy importante que se reflexione acerca de las mismas. Esta reflexión implica una doble vía, por un lado pensar el posible efecto en el niño de esas manifestaciones, y por otro en el reconocimiento de lo que el niño genera en el maestro. Cada niño genera emociones singulares y específicas en los maestros, ser conscientes de ellas permite regularlas y graduarlas, convirtiendo así las manifestaciones de cariño en intervenciones profesionales. Pensar que una caricia, una mano en la espalda, o ayudar al niño con la propia mano en una actividad, constituye una intervención intencional que supone encuadrar el contacto del maestro en el ámbito profesional.

Por lo tanto, todos los mediadores corporales deberán ser pensados y contextualizados en su utilización con relación a los niños con los que se trabaja y también con respecto al rol profesional que los maestros desempeñan. Por más que los mismos son el resultado de una construcción personal, deben poder ser redimensionados desde una perspectiva profesional para poder lograr utilizarlos de manera segura y efectiva.

### ***3.3.3.2. El despliegue corporal desde el rol profesional***

Los diversos mediadores corporales analizados anteriormente se integran en el despliegue corporal del maestro para el desempeño de su rol. El Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2001), define despliegue como “acción y efecto de desplegar. Exhibición, demostración” (p. 800). Desplegar es definido como la manifestación de una cualidad, pero también como el hecho de hacer patente algo que era inteligible (RAE, 2001). En este sentido es que acuñamos para el presente trabajo este término, ya que el maestro, a través de sus mediadores corporales evidencia, demuestra y muestra su disponibilidad, expresividad y formas de vincularse, entre otras. También queremos rescatar, en cuanto a la utilización del término despliegue, la dimensión de lo oculto en aquello que se encuentra plegado, de lo no conocido, ya que como hemos trabajado anteriormente, el despliegue corporal del maestro incluye una dimensión de lo no conocido, fruto de su historia personal. Por lo tanto, la unión de ambos términos implica un posicionamiento desde donde se analiza lo observable del cuerpo del maestro durante el desempeño de su rol, tomando en cuenta para su comprensión tanto lo evidentemente visible como aquello que inevitablemente lo subyace.

Este despliegue corporal profesional del maestro integra y forma parte de la expresividad psicomotriz de la persona. Con esto deseamos aclarar que no tomamos como sinónimos expresividad psicomotriz y despliegue corporal ya que el despliegue corporal del maestro se refiere únicamente a su desempeño profesional, en cambio la expresividad alude a la forma de ser y estar del individuo que trasciende lo específico del desempeño profesional.

De todas formas ambos conceptos se interrelacionan y se retroalimentan en su construcción, en otras palabras, el despliegue corporal del maestro será definido por su expresividad psicomotriz, pero la expresividad psicomotriz estará signada por el despliegue corporal profesional cotidiano.

Entonces, podemos afirmar que el despliegue corporal del maestro va a dar cuenta de sus cualidades y actitudes. En el MC (MEC et al., 2014), se describen cualidades y actitudes humanas que deben estar presentes en los maestros y educadores de primera infancia: “la curiosidad intelectual, la criticidad, la responsabilidad, la iniciativa, la madurez, la sensibilidad, la afectividad, la estabilidad emocional, el respeto, la disponibilidad hacia el otro, la flexibilidad, la empatía en la comunicación.” (p. 66). En el mismo documento, continuando con la idea de desarrollar estas actitudes y capacidades, pormenoriza un listado de actividades y acciones para las que el educador y maestro debe estar disponible. Algunas de ellas son: desarrollar una observación atenta y escucha activa; utilizar el lenguaje como proyección del vínculo; generar situaciones de aprendizaje gratas; despertar nuevos intereses, entre otras (pp. 66-67).

De lo descrito en el MC se desprende que la disponibilidad constituye una cualidad central para el desempeño del rol y la misma es definida a partir de aquello que se espera que realice el maestro y educador. La disponibilidad del adulto referente, también es uno de los indicadores dentro de los *Indicadores de evaluación de centros de Educación y cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años* (S.C., 2019). Se identifican tres niveles de calidad en este indicador, con un puntaje que va de 0 a 4. Se describe como alta calidad (puntaje 4) cuando:

El referente educativo distribuye la atención equitativamente entre todos los niños (por ejemplo, usa el nombre de cada niño o niña directamente hacia él o ella amablemente, o tiene un contacto físico agradable con cada niño, al menos una vez durante la observación). (p. 54)

En el extremo opuesto, se describe como disponibilidad inadecuada (puntaje 0) cuando:

El referente educativo no está disponible, ya sea física o emocionalmente (por ejemplo, los niños no pueden hablar o tener contacto físico con el referente educativo porque se encuentra frecuentemente en otra sala o está ocupada con otras actividades como trabajando en una computadora, hablando por teléfono, etc.). (p. 54)

Podemos inferir que el concepto de disponibilidad que subyace en ambas fuentes refiere a una manera, forma de estar y vincularse con los niños, que implica un despliegue

corporal específico por parte de los maestros: presencia interesada, existencia de contacto corporal, atención individual, entre otras.

Diversos autores (Pitluck, 2012; Rodríguez et al., 2015; Ross, 2003; Tabak, 2018) utilizan el término de disponibilidad corporal al referirse a una de las cualidades del maestro o educador de EI. Tabak (2018) enfatiza que en la EI es imprescindible que el maestro disponga de su cuerpo (movimientos, posturas) como soporte para favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños. Tal como afirma Páez (2008) “Una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños” (p. 138).

Para lograr esta disponibilidad corporal, Tabak (2018), puntualiza que es imprescindible la plasticidad y flexibilidad en las actitudes de los maestros, así como un trabajo sobre la dimensión emocional que le facilite tomar distancia de lo propio, posibilitando la escucha de lo manifestado por los niños. Una escucha de los niños, en el sentido de comprender realmente lo que están comunicando y necesitando a través de sus diversos mediadores corporales. Este concepto de escucha por parte del maestro, se encuentra en estrecha relación con el concepto de cuerpo receptáculo (Bergès, 1991), planteado anteriormente. El maestro debe poder recibir y comprender lo manifestado por el niño y a partir de ello, lograr adecuar su despliegue corporal, volviéndose evidente su disponibilidad corporal. Anteriormente, nos referimos a que el cuerpo del maestro de inicial está más ligado a la expresividad que a la receptividad del niño (Rodríguez et al., 2015). Incluso estas mismas autoras describen que “la invisibilización del cuerpo de la recepción, así como la prevalencia de la rigidez en los ideales y representaciones respecto del rol, dándose a ver en actitudes posturales, uso de la voz y gestualidad estereotipadas.” (p. 4)

Esta escucha al niño es la que facilitará la intervención, la respuesta adecuada, respetuosa, que tal como describe Fusca (2019) “permitirá recuperar la dimensión subjetiva no solo de quién aprende, sino también de quien enseña” (p. 109).

Por lo tanto, también la función expresiva del maestro está en estrecha relación con la escucha y recepción de los mensajes generados por el niño. La expresividad y la capacidad comunicativa del maestro se muestran a través del despliegue corporal, evidenciando flexibilidad a nivel de sus diversos mediadores. Calmels (2009), destaca que desde su función corporizante (el maestro incidiendo en el proceso de construcción corporal del niño), la expresividad corporal funciona como captadora de la atención. La variabilidad, flexibilidad y riqueza contextualizada de los diversos mediadores corporales va a interesar al niño constituyendo y manteniendo un centro de interés. Esta atención, puesta sobre el cuerpo del maestro, constituirá el punto de partida para realizar diversas actividades o llevar la atención del niño sobre otros centros de interés.

La expresión corporal del maestro, entendida como “todas aquellas manifestaciones, producciones o exteriorizaciones de mensajes que genera el cuerpo para comunicar”

(Rodríguez, 2018, p. 38), también va a constituirse en modelo para los niños. Sin embargo, el maestro debe tener presente que su expresividad no va a ser recibida por todos los niños de igual manera. En este sentido, la importancia de una escucha y observación permanente de los niños, como forma de que el maestro vaya corroborando si su expresividad favorece la actividad, la comunicación o la intervención que pretende realizar.

Ros (2000) introduce el concepto de “expresión corporal cotidiana”, y describe la misma como la conducta gestual espontánea de todo ser humano, se refiere a lo paralingüístico del lenguaje y surge de la esfera de lo intuitivo. Esta expresión corporal cotidiana constituirá el punto de partida de la formación de los maestros, ya que estas posturas, gestos y expresiones son las que van a ser redimensionadas y repensadas desde un espacio educativo profesional específico. Nuestro interés no es oponer la presencia de la intuición a la posibilidad de profesionalización del despliegue corporal. Reconocemos que la intuición, tal como describe Calmels (2009), se sustenta sobre la experiencia acumulada. Sin embargo, cuando las respuestas corporales intuitivas se vuelven escasamente flexibles, cuestionadas y reflexionadas, hay altas posibilidades de que las mismas se vuelvan descontextualizadas y/o inadecuadas en relación con la demanda o necesidad del niño.

La expresión corporal del maestro, por lo tanto, se encuentra estrechamente vinculada con la función comunicativa. La comunicación y el lenguaje es un indicador de calidad dentro de la dimensión “calidad de los procesos interactivos” (SC, 2019). Este indicador es considerado de alta calidad cuando el referente educativo favorece el diálogo desde iniciativas verbales y no verbales. Lo describen como inadecuado cuando las instancias comunicativas no son favorecidas o se exige permanentemente el silencio (p. 59).

La competencia comunicativa es una de las competencias identificadas del maestro de EI por los diferentes autores abordados durante el apartado 3.1.3 (ver Tabla 2). Balaguer, Fuentes y Paul (2015) describen que las habilidades comunicativas constituyen un instrumento fundamental de los maestros tanto para la transmisión de conocimientos específicos como para el surgimiento de aprendizajes en los niños. Comunicación que abarca, al igual que la expresividad corporal, diversas dimensiones que van desde el lenguaje verbal propiamente dicho a lo no verbal. Estos mismos autores destaca que el maestro a partir de su propia interacción con los alumnos, irá modelando y desarrollando, en forma inductiva, las formas de interacción, de diálogo, de espera y escucha en los niños (Balaguer et al., 2015).

Skliar (2018) destaca el valor de los espacios de conversación dentro del ámbito educativo como un gesto pedagógico. Rescata la conversación como aquellos espacios donde se trasciende el contenido específico de la palabra y cada mensaje expresado por el niño es recibido e impacta en el maestro. La respuesta del maestro al niño a través de su expresividad, que trasciende lo explícitamente verbal, constituyen los gestos mínimos que van

posibilitando y favoreciendo que el niño se apodere del mundo. Estos momentos de conversación van a permitir que cada niño desde “su lugar” sea considerado y respetado.

Estos espacios de conversación son espacios de acompañamiento y reafirmación para cada uno de los niños. El acompañamiento, junto al sostén y la provocación constituyen las denominadas funciones de crianza (Calmels, 2001). Las mismas son acciones que lleva a cabo el adulto referente y favorecen la construcción del cuerpo del niño (función corporizante). Estas acciones, en el caso de los padres, están estrechamente ligadas al saber, no tanto al conocer, ya que para su realización recurren a su propia experiencia corporal. En el caso de las maestras de EI, consideramos que las mismas deben estar presentes, pero desde una perspectiva de intervención profesional, aspecto que profundizaremos más adelante.

Calmels (2001) diferencia estas funciones según la predominancia de una forma específica de contacto corporal; sostén de pecho y brazo; sostén de mano (acompañamiento) y sostén de la mirada (provocación). Evidentemente, las distintas funciones se van presentando en forma encadenada pero la incorporación de una nueva función no supone la anulación de la anterior. Define al sostén como “Este ámbito material y corpóreo es la base de sustentación provisoria que le permite al niño explorar sus capacidades funcionales en procura de un funcionamiento autónomo” (Calmels, 2001, p. 17). El primer sostén constituye el de pecho y brazo donde el contacto es continuo, donde hay una asimetría extrema y máxima dependencia. Cuando el niño logra mayor autonomía aparece el sostén de mano o acompañamiento. En este sostén de mano, hay mayor complementariedad, aparece otro apoyo (piso, objetos) y el contacto no es permanente. En el acompañamiento, la capacidad de complementar lo que el niño no logra realizar por sí solo es lo que va a generar el placer y el logro de sus acciones. La mano tiene un rol fundamental en este tipo de funciones, ya que implica la prolongación de las primeras experiencias de sostén. Este tipo de acompañamiento va a perdurar durante toda la vida. Acompañar es permitir que el otro haga, experimente, pero estando atento y a la escucha para poder sostener cuando es necesario, desde esta acción complementaria.

En el acompañamiento el adulto evitará la anticipación y el hacer por el niño, pero podrá introducir, en forma progresiva, la función provocativa. Esta función constituye una invitación al niño a probar, experimentar lo nuevo, asumiendo mayor autonomía y responsabilidad. Calmels (2001) diferencia la posición del adulto durante la función de provocación con respecto a las otras funciones de la siguiente manera: “Ya no hace por él (sostén), ni hace con él (acompañamiento) sino que hace junto a él” (p. 73). La provocación implica un pedido por parte del adulto, y un posible rechazo por parte del niño, por lo que implica un desafío en cuanto a la tolerancia de las frustraciones. En este caso cobra especial relevancia la mirada como mediadora de la función.

En relación con esta función de provocación, encontramos el concepto de “participación guiada” introducido por Rogoff (2003). Este concepto resulta interesante, ya que valoriza la importancia para el desarrollo y aprendizaje del niño de su participación en situaciones que implican valores, habilidades y prácticas de la comunidad sin una instrucción intencional. Los participantes ajustan sus roles entre sí y se van ajustando a las nuevas situaciones. Rogoff (2003) a través de sus diversas investigaciones, sostiene que el aprendizaje constituye un proceso de cambio en la participación de actividades comunitarias, donde el niño va asumiendo nuevos roles y responsabilidades. El aporte fundamental de este concepto es la participación mutua donde muchas acciones que despliega el cuerpo del adulto necesitan del acuerdo de ambos para el desarrollo de los aprendizajes.

Martínez Álvarez y González Calvo (2016) destacan que tanto en la Educación Física como en la EI, las intervenciones de contacto y moldeado corporal son vistas y concebidas como estrategias docentes. Rogoff (2003) destaca la presencia activa de los adultos, ya que considera que fomentan la atención, la exploración y la destreza, especialmente cuando es contingente y complementaria al esfuerzo infantil.

Tal como desarrollamos anteriormente, el cuerpo del maestro también va a ejercer una función normalizadora y de disciplinamiento durante su desempeño profesional. Se espera que el niño en el transcurso de su EI logre, integre y refuerce hábitos, praxias (vestirse, comer, manejar diversos instrumentos), así como también maneras de ser y estar en el ámbito escolar. En este sentido el maestro irá moldeando a través de su propio despliegue corporal las manifestaciones corporales del niño. El maestro marcará límites, guiará acciones, manejará y canalizará frustraciones de tal manera que el niño vaya gradualmente integrando estas maneras y formas esperadas por todos en el ámbito institucional y familiar. Páez (2008) refiere al cuerpo del maestro como cuerpo normalizador, ya que es quién, en el ámbito de la escuela, va a indicar el cómo y cuándo de varias de las acciones que lleva a cabo el niño.

Dentro de los *Indicadores de Evaluación de Centros de Educación y Cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años* (S.C., 2019), encontramos un indicador denominado “Disciplina sensible”. A través de la disciplina sensible, basado en la corriente de educación positiva, se procura conciliar la actitud sensible del adulto a cargo con el respeto y firmeza de las reglas disciplinarias (Barone, 2019). Desde esta conceptualización, la sensibilidad se concibe desde una doble vertiente donde el adulto debe escuchar y comprender al niño desde sus diversos discursos comunicacionales y también responder en forma rápida y adecuada. La disciplina, se la concibe como el conjunto de reglas, prohibiciones y exigencias que utilizan los adultos referentes para con los niños. Por lo tanto, la disciplina sensible como indicador de calidad (SC, 2019), va a considerarse inadecuada (puntaje 0) cuando el adulto referente “no pone límites o reglas, estas no son claras o son demasiado elaboradas, o usa métodos severos o

incongruentes” (p.59). Se describe este indicador como de alta calidad (puntaje 3 y 4) cuando el educador referente

desalienta la conducta no deseada en los niños distrayéndolos o ignorando las conductas negativas...cuando el niño o la niña se siente mal por algo que pasó, y no quiere que lo consuelen, el referente educativo es respetuoso de esto...el referente educativo se anticipa a los problemas o necesidades, de y entre los niños, interviniendo para dar respuesta o gestionar los conflictos que se presenten rápidamente (p.59)

Tal como se viene desarrollando en este apartado, el despliegue corporal de los maestros durante su desempeño profesional se va a efectivizar con los niños a través de diversas intervenciones corporales. Por más que muchas de las intervenciones realizadas por los maestros se refieren a funciones de crianza, éstas van a tener otras características que hacen que las mismas adquieran una dimensión profesional. Esta dimensión está dada porque los maestros van a conciliar el saber personal con el saber profesional. Un saber profesional que refiere a conocimientos acerca de contenidos específicos pedagógicos, psicológicos de los niños pero también un saber personal imprescindible en relación con su propia corporeidad que les permita la regulación intencional de sus acciones. Por más que cada maestro va a mantener un estilo personal en el hacer (evitando la mecanización y el estereotipo tal como describen Rodríguez et al., 2015) estas intervenciones deben cumplir con ciertas condiciones. Calmels (2009) describe que las intervenciones del maestro deben ser: hipotéticas, direccionales y contextuales.

El maestro a partir de la escucha del niño genera una hipótesis en la que se conjugan sus saberes. Asimismo, la intervención tiene una dirección, o sea, el maestro al intervenir pretende lograr algo. También es contextualizada, corresponde a un grupo de niños en una situación y momento determinado. Por lo tanto, cuando el maestro interviene (o decide en forma intencional no intervenir a través de una acción corporal) supone un saber hacer, un cómo hacer y un por qué se hace, que trasciende el campo de realización intuitiva.

Sin embargo, la posibilidad de generar estas intervenciones profesionales, tal como describimos anteriormente, implica un autoconocimiento profundo por parte de los maestros, donde la dimensión emocional y su despliegue corporal cobran especial relevancia. Aspecto que abordaremos a continuación.

### **3.3.3.3. El cuerpo del maestro y las emociones**

Tal como lo describimos en el capítulo anterior, las emociones están imbricadas en el cuerpo, por lo que resulta de nuestro interés poder pensar ciertos aspectos de las mismas desde el rol docente.

Badia (2014), se refiere a la dimensión afectiva de la docencia como “el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales, que se asocian con la actividad docente del profesor” (p. 67). Dentro de esta dimensión afectiva diferencia, los sentimientos docentes y la emoción docente. Los sentimientos docentes se refieren al afecto como atributo del sentir docente y se prolonga en el tiempo. Desde la perspectiva de Damasio (2009), son las experiencias mentales de las emociones, que representadas en forma permanente en el sistema cognitivo, constituyen los sentimientos.

La emoción docente corresponde al afecto en una situación concreta y contextualizada. Badia (2014) identifica 5 componentes en la misma, que son: el componente neurofisiológico, el componente cognitivo, el componente de la experiencia subjetiva, el componente motriz y el componente motivacional<sup>7</sup>. Evidentemente todos estos componentes hacen a la emoción, pero se dan a ver en el componente motriz. Por lo tanto, este componente motriz se refiere a las expresiones corporales externas y manifiestas que dan cuenta del tipo de emociones que está experimentando el maestro. El tono muscular imbricado con la emoción, van a constituirse en la base actitudinal de las personas, moldeando sus posturas, movimientos y expresividad. Asimismo, Badia (2014) destaca que existe una retroalimentación entre los estados emocionales docentes, los procesos de pensamiento y motivación, constituyendo bucles recursivos subjetivos. Estos bucles son los que conforman la competencia de autorregulación emocional.

Los maestros poseen diversas creencias en relación con las formas de regulación de sus propias emociones, con qué emociones pueden ser experimentadas en las situaciones educativas y cuáles de ellas pueden ser compartidas y transmitidas a los alumnos.

La autorregulación de las emociones docentes es un tema clave tanto para el establecimiento de las relaciones con los niños como para la salud del profesional. En el MC (MEC et al., 2014) describe a la “estabilidad emocional” (p. 66) como una de las cualidades necesarias para los maestros y educadores. En las competencias docentes del maestro de EI abordadas en el apartado 3.1.3. (Tabla 2), está presente el equilibrio emocional como una de ellas. Sin embargo, Badia (2014) describe que la autorregulación emocional del docente a nivel de las competencias, generalmente está asociada a la gestión de la clase, al control de las emociones negativas y a la disciplina. Este autor, destaca la importancia de que se haga más énfasis en la autorregulación de las emociones del propio docente en relación con la enseñanza, con la intención de influir tanto en el contexto como en los procesos y resultados de los aprendizajes. Reconoce los escasos espacios formativos a nivel de los diversos

---

<sup>7</sup> Componente neurológico: regula grado de estimulación física, Componente cognitivo: consiste en la evaluación e interpretación por parte del docente del suceso en términos de relevancia, objetivos, etc. Componente de experiencia subjetiva de la emoción: supervisa el mundo interno de la persona y la interacción con el entorno. Corresponde a sensaciones privadas, las que son accesibles a través de la propia conciencia, la reflexión, etc. Componente motivacional: es la tendencia y disposición para la acción (Badia, 2014, p. 66)

currículos en Europa en este sentido y manifiesta la necesidad de formar a los docentes en los aspectos emocionales de la docencia, pero a partir de la experiencia y reconocimiento de las propias emociones.

Martínez Álvarez y González Calvo (2016), coincidiendo con lo expuesto anteriormente, hacen especial énfasis en que el maestro debe llevar su atención a aquello que lo emociona, reconociendo las circunstancias así como las manifestaciones corporales generadas. Por esta razón, consideran a la emoción como una de las dimensiones del cuerpo que debe estar presente a nivel de la formación, junto con la salud y energía, la comunicación y la imagen corporal.

Mesa y Gómez (2015) consideran que la actitud de los niños en clase está en estrecha relación con la percepción emocional que tenga el maestro y la respuesta que realice. Debido a ello, es fundamental que el maestro de EI desarrolle su capacidad de mentalización<sup>8</sup>, ya que esto va a permitir el uso creativo y contextualizado de las diversas estrategias de intervención en favor de los niños. Hacen hincapié en que la formación de los maestros tendría que poner el énfasis en el desarrollo personal, más que en el entrenamiento casi exclusivo de técnicas pedagógicas.

De modo que, podemos afirmar que el maestro en su despliegue corporal cotidiano evidencia de qué manera logra regular y manifestar sus emociones. El hecho de poder reflexionar sobre sus reacciones emocionales, favoreciendo la mentalización, le permitirá reconocer las situaciones que las generan y así evitar las respuestas automáticas e intuitivas que pueden resultar inadecuadas y descontextualizadas. Asimismo, el reconocimiento y el trabajo sobre su capacidad de autorregulación emocional durante su desempeño profesional, constituye un aspecto para salvaguardar la salud y cuidado personal.

#### **3.3.3.4. La salud ocupacional desde el cuerpo del maestro**

Pensar en el cuerpo del maestro desde la perspectiva de la salud, nos lleva a reflexionar y articular diferentes dimensiones del contexto docente, su formación profesional y personal. Tal como destaca Páez (2008) “Lo interesante, y a veces arriesgado, es que con el cuerpo, afectado o no, las maestras de preescolar entran en relación con los pequeños, construyen vínculos vitales con ellos.” (p. 138). Es en este sentido, es que la salud ocupacional es de interés para nuestra investigación.

Uno de los ejes de análisis planteados por la reciente investigación acerca de Salud Ocupacional de los docentes realizada por el INEEd (2020a), refiere a los efectos del Trabajo en la salud y el bienestar docente. En el mismo, analizan los aspectos objetivos de la salud

---

<sup>8</sup> Mentalización: capacidad que permite el reconocimiento de estados mentales en sí mismo y en los demás en términos de pensamientos, emociones, deseos e intenciones. Implica poder diferenciar el comportamiento visible y las posibles motivaciones o estados mentales que subyacen al mismo (Allen y Fonagy, 2006, citado por Masa y Gómez, 2015, p.120).

(síntomas y enfermedades) y por otra parte aquellos subjetivos que refieren al bienestar. Éste último fue medido a partir de tres constructos: la dedicación y el entusiasmo, los síntomas de estrés y el síndrome de “burnout” (INEEd, 2020a, p.109).

Con relación al constructo dedicación y entusiasmo (sentirse con energía y compenetración con el trabajo), surge que los maestros de inicial y primaria pública son los que presentan puntajes más bajos con respecto a los otros subsistemas (educación privada, docentes de secundaria). En relación con los síntomas de estrés, describen que su cronicidad puede evidenciar somatizaciones o la presencia de ansiedad. También los maestros de EI y primaria pública son los que presentan un mayor puntaje en el índice de síntomas de estrés. En este sentido Cordié (2008) identifica a la escuela como un espacio generador de posible angustia docente. Las situaciones de estrés que deben enfrentar los maestros, puede generar ausentismo prolongado e incluso lo que denomina, “fobia escolar docente” (p. 25).

El “burnout”, definido como síndrome, es un conjunto de signos y síntomas que dan cuenta de un estado de salud o enfermedad. Está asociado al agotamiento, e ineficiencia en el trabajo, lo que se evidencia de diversas maneras en el desempeño profesional. Los resultados obtenidos a través de un cuestionario específico para la temática, permiten clasificar entre docentes que no los padecen, lo que lo padecen y no sienten culpa, y el “burnout” llamado crítico que se refiere a aquellos que lo padecen y sienten culpa. Los resultados más desfavorables se encuentran en los maestros de EI y primaria pública, en quienes un 10% de los encuestados padece el síndrome y un 2% más se desprende con un “burnout” crítico (INEEd, 2020a, p. 117).

En estrecha relación con lo anteriormente planteado, también a nivel de los maestros de EI y primaria pública, es en donde se identifica la mayor prevalencia de alteraciones a nivel de la voz, trastornos a nivel de la columna y gastrointestinales. Por lo tanto, de los resultados anteriormente descritos resulta que este subsistema es donde se encuentra la mayor cantidad de docentes con un nivel de bienestar bajo (33%).

Villalba (2015) en su tesis de maestría, describe al “Cuerpo Desgastado” como una de las condiciones corporales identificadas<sup>9</sup> a partir de su propia experiencia como maestro en una escuela. Esta condición se refiere al conjunto de marcas causadas por las labores cotidianas propias del desempeño profesional las que coinciden con las descritas por el INEEEd (2020a). Este autor plantea una interesante paradoja, ya que reconoce que el docente logra tolerar su condición de cuerpo desgastado en pos del logro pedagógico y profesional. Este desgaste incluso puede llegar al extremo del dolor y la incapacidad, reforzando la imagen de docente sacrificado, docente apóstol y vocacional abordada anteriormente.

---

<sup>9</sup> Identifica seis condiciones corporales: Cuerpo desgastado, Cuerpo vulnerable, Cuerpo autoritario, Cuerpo silenciado, Cuerpo creativo, Cuerpo cuidador (Villalba, 2015, p. 182)

Otro factor de interés para el análisis de la salud ocupacional constituye la percepción docente sobre las demandas. Cordié (2008), reconoce a la docencia como una actividad no neutra, ya que la misma conlleva una implicancia afectiva y la presencia de fenómenos inconscientes en todos los actos de aprendizaje. Destaca a su vez, que la relación que el maestro va a establecer con el niño supone una movilización de posiciones subjetivas que muchas veces son ignoradas y que están en estrecha relación con su propia infancia. En este sentido nos parece relevante poder pensar cómo los maestros de EI perciben y responden en relación con la demanda de los niños en un contexto institucional. Estas múltiples demandas, experimentadas en momentos como agresiones por parte de los docentes, pueden generar diversas respuestas dirigidas a la institución escolar (por ejemplo ausentismo, conflictos, etc.) o hacia el trato y vínculo que se establece con los niños (Cordié, 2008).

En la investigación del INEEd (2020a) se analizan cinco constructos acerca de la valoración de las demandas: sobrecarga cognitiva, sobrecarga cuantitativa, sobrecarga emocional, disonancia emocional y problemas de rol<sup>10</sup> (p. 52). Es de destacar, que los maestros de EI y primaria pública de Montevideo presentan mayor sobrecarga (cognitiva, cuantitativa y emocional), disonancia emocional y problemas de rol que los otros subsistemas. A su vez, éstas aumentan con la edad y antigüedad (hasta el tramo de 20 a 24 años de trabajo), y luego comienza a descender. Otro de los aspectos que se debe tener en cuenta con respecto a la valoración de la demanda, es que, tal como lo describimos anteriormente, la gran mayoría son maestras, por lo que estos mayores índices de sobrecarga pueden estar también asociados con el trabajo no remunerado de cuidado y tareas en el hogar realizado prioritariamente por mujeres.

Todo lo anteriormente expuesto, evidencia que los maestros de EI pública son la población más vulnerable en cuanto a su salud ocupacional. Investigar sobre su despliegue corporal profesional, desde diversas dimensiones, proporcionará información para poder realizar políticas tanto preventivas como implementar dispositivos formativos que permitan revertir algunos de los resultados anteriormente descritos.

Reflexionar sobre el autocuidado docente, tal como lo describe Villalba (2015) en su condición de cuerpo cuidador, puede constituirse en un factor de protección:

Cuidar de sí es la necesidad de provocar experiencias gratas en la cotidianidad para resignificar su condición corporal y encontrar otros sentidos para habitar la escuela.

Las marcas que acontecen en estas búsquedas permiten reconfigurar las de desgaste

---

<sup>10</sup> Demanda cognitiva: exigencia de concentración, precisión, atención varias tareas al mismo tiempo y recordarlas. Sobrecarga cuantitativa: refiere a la medida de la cantidad de trabajo que sobrepasa a la persona, ya sea por exceso de tareas, falta de tiempo o ambas razones. Sobrecarga emocional: tener que poner en juego la empatía y habilidades de convencimiento. Disonancia emocional: refiere a que hay ciertas emociones que no puede expresar en un determinado contexto, contribuye a la configuración del "burnout" (INEEd, 2020a).

y vulnerabilidad, por marcas afectivas, sensibles y creativas que resignifican las dinámicas de concepción, valoración y representación de los modos de habitar el espacio escolar. (p. 178)

## Capítulo 4: Diseño metodológico

### 4.1. Definiciones Metodológicas

Esta investigación se apoya en un modelo cualitativo, que tal como describen Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) “la investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.” (p. 364). En este sentido, afirmamos que este trabajo tiene un carácter descriptivo - comprensivo pero también exploratorio. Al no haber encontrado antecedentes directos en relación con la temática propuesta se apuntó, a lo largo de las diversas etapas de la investigación, a comprender y desentrañar —desde diversas perspectivas— el despliegue corporal de los maestros en el desempeño de su rol, para la identificación y conceptualización de la competencia corporal.

La metodología cualitativa nos permitió adoptar un diseño flexible de investigación. Esto implicó cierta recursividad en las diferentes etapas, que nos habilitó a integrar emergentes del trabajo de campo no previstos inicialmente, incidiendo en forma significativa en el desarrollo total de la investigación.

Habermas (citado por Cisterna, 2005) enfatiza que no existe neutralidad política ni ideológica en los modelos científicos. Describe que existe una relación entre el interés y el conocimiento que constituye la guía de todo trabajo. Según como se plantea esta relación reconoce tres tipos de intereses (técnico, práctico y emancipatorio o crítico)<sup>11</sup>. Consideramos que nuestra investigación se aproximó a un interés de tipo práctico, por más que también nos hemos visto influenciados por intereses críticos. Una postura crítica desde nuestra temática implicaría redimensionar el despliegue corporal de los maestros, incidiendo en sus representaciones, conceptualizaciones y acciones. Creemos que durante el trabajo de campo, a través de la visibilización de la temática y los espacios reflexivos y críticos propiciados por las entrevistas, se logró que en cierta medida los maestros movilizaran y cuestionaran aspectos de su despliegue corporal. En este sentido, reconocemos la dimensión crítica en nuestra investigación.

---

<sup>11</sup> Cada uno de estos tipos de interés se expresa en tipos determinados de paradigmas y éstos, a su vez, en determinadas metodologías investigativas. Así, el interés técnico da origen al paradigma neo-positivista que se expresa en las ciencias empírico-analíticas, de naturaleza esencialmente cuantitativa; el interés práctico da origen a las ciencias histórico hermenéuticas, de naturaleza cualitativa, y el interés emancipatorio da origen a las ciencias socio-críticas, que metodológicamente utilizan herramientas y procedimientos cualitativos (Cisterna, 2005, pp. 65-66).

## **4.2. Herramientas de investigación**

Para alcanzar los objetivos planteados y con la intención de favorecer mayor riqueza, amplitud y profundidad, se utilizaron diferentes fuentes y técnicas para la obtención de información. Las herramientas utilizadas fueron:

- la reseña bibliográfica y el análisis documental
  - entrevistas a informantes calificados
  - observaciones no participantes a maestros durante la jornada escolar
  - entrevistas semiestructuradas a los maestros observados

### **4.2.1. Reseña bibliográfica y análisis documental**

La revisión bibliográfica fue mantenida durante el desarrollo de todo el proceso investigativo. El modelo de investigación adoptado nos permitió una revisión constante de los aspectos teóricos referenciados, logrando delimitarlos y profundizar a partir de emergentes surgidos del trabajo de campo y del análisis de la información recogida. Asimismo, debido a las características del tema y la inexistencia de antecedentes directos, se desarrolló un marco multireferencial que nos permitió comprender y analizar la temática desde diversas perspectivas disciplinares (psicología, psicomotricidad, pedagogía, neurociencias, entre otras).

El análisis documental se dirigió especialmente a documentos nacionales e internacionales que nos proporcionaron información relativa al perfil profesional del maestro de EI. También se utilizó documentación de diversos organismos del estado Uruguayo acerca de la situación actual de los maestros de EI (formación, contexto, salud ocupacional), lo que nos permitió comprender y cotejar con la información obtenida en el trabajo de campo.

### **4.2.2. Entrevista a informantes calificados**

Se concertaron un total de cuatro entrevistas con informantes calificados. Dada su formación y área de desempeño profesional aportaron información relevante para el desarrollo temático de la presente investigación. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado, en modalidad presencial y fueron grabadas digitalmente para su posterior transcripción. El guion de las mismas fue elaborado en función de las características formativas y profesionales de cada uno de los entrevistados. Los entrevistados se enumeran en la siguiente tabla.

Tabla 4

*Información general de los Informantes calificados*

Nombre	Profesión/es	Fecha entrevista
Xavi Forcadell	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor de Educación Física</li> <li>• Psicomotricista</li> <li>• Doctor en Didáctica de la Educación Física, de las Artes Visuales, de la Música y de la voz (Universidad Autónoma de Barcelona, España)</li> </ul>	12 Setiembre 2019
Bettina Rodríguez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestra de EI</li> <li>• Directora del Jardín N° 252</li> </ul>	24 Octubre 2019
Gabriela Badaracco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestra común</li> <li>• Lic. en Psicomotricidad</li> <li>• Docente en Montevideo de la carrera de Maestro en Primera Infancia</li> <li>•</li> </ul>	27 de Noviembre 2019
Patricia Alberti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maestra de EI</li> <li>• Directora del Jardín N°213</li> <li>• Docente en Montevideo de la carrera de Maestro en Primera Infancia</li> </ul>	26 de Febrero 2020

*Nota:* elaboración propia.

#### **4.2.3. Observaciones no participantes a maestros durante la jornada escolar**

Se llevaron a cabo un total de 32 observaciones en distintas instancias de la jornada escolar a 11 maestros de EI de niveles 3, 4 y 5 de tres Instituciones diferentes. Se realizaron durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019 y cada observación tuvo una duración aproximada de 45 minutos, realizándose un registro únicamente escrito. Se optó por no realizar un registro grabado dadas las resistencias que podría generar y atendiendo a las consideraciones éticas que implica filmar instancias en que están presentes niños y niñas (además de que los mismos no son los protagonistas centrales de la presente investigación).

El tipo de observación que se realizó es no participante. Tomando a Campos y Lule (2012), ellos definen la observación no participante como aquella observación en la que el observador no realiza intervención alguna dentro de la situación y no establece relación alguna con los sujetos participantes. El observador funciona como un espectador que se limita a sacar nota de lo observado. Sin embargo, por más que se logró mantener un rol no participante durante las observaciones, fue necesario implementar visitas previas a las instancias de observación propiamente dichas, para lograr que tanto maestros como niños se habituaran a la presencia del observador, sin alterar el funcionamiento cotidiano del grupo.

Reconocemos que toda observación implica un grado de subjetividad inevitable, y adherimos a lo planteado por Cyrulnik (2005), quien afirma que al observar, se está observando también los efectos que lo observado genera en el observador. En este sentido cobra relevancia el marco teórico del observador, pero también su historia, las reflexiones y emociones que surgen durante la observación, dimensiones que fueron pensadas y analizadas en el transcurso de la investigación.

Por lo tanto, el proceso de observación implicó para el investigador un trabajo previo de preparación y posterior de análisis y reflexión acerca de lo sucedido durante cada instancia de observación desde distintas miradas. De esta manera se pudo focalizar y mantener el centro de interés de la presente investigación, pero siendo permeable a los emergentes que surgían durante las mismas.

Durante la instancia de observación se llevó la atención tanto al despliegue corporal del maestro en detalle, como a las situaciones en las que este despliegue se desarrollaba. Esto implicó una actitud respetuosa y cuidada por parte del observador, evitando generar con su presencia interferencias en el despliegue corporal del maestro y del grupo de niños, asegurando su rol no participante. Para lograr lo señalado, se tuvo presente los siguientes aspectos:

- ubicación espacial del observador. Se procuró mantener una distancia prudencial, que permitiera observar el despliegue corporal del maestro pero evitando quedar integrado al grupo.

- modalidad y dirección de la mirada del observador. Se trató de graduar la mirada directa y sostenida al cuerpo del maestro, con el fin de evitar ser intrusivo o de generar en el maestro malestar o incomodidad.

- posición y postura adoptada por el observador. Se varió la postura y posición tanto para poder mantener la observación, como para no distorsionar y acompañar, con distancia, la dinámica grupal

- expresividad del rostro del observador. Se procuró mantener cierta neutralidad en la expresividad, pero acompañando mínimamente lo que sucedía en el grupo. Se intentó evitar responder a las demandas gestuales de niños o de los maestros.

- evitar intercambios verbales, gestuales o visuales directos durante el tiempo de la observación con niños y maestros.

- evitar respuestas frente a situaciones de demanda de parte de los niños o maestros.

Previo a las observaciones se elaboró una guía básica de observación. Esta guía fue organizada en cuatro bloques temáticos, lo que nos permitió mantener focalizada nuestra observación en el tema de investigación. Los bloques fueron:

- I. información general: fecha, horario de comienzo y finalización, maestra, n° de niños, espacio donde se realiza la observación.

II. actividad que se está desarrollando: tipo de actividad, modo de organización, ubicación espacial del maestro en el salón y con respecto a los niños, manejo del tiempo.

III. despliegue corporal global del maestro en la actividad desarrollada

IV. utilización de mediadores de comunicación: observación desglosada y pormenorizada de la utilización de los diferentes mediadores en la situación desarrollada.

Esta guía básica de observación se utilizó en forma flexible, lo que nos permitió ir integrando, en cada uno de los bloques, aspectos que no habían sido considerados en su elaboración y que durante el trabajo de campo se evidenciaron como relevantes. En este sentido es que identificamos nuestra modalidad de observación como semisistemática, siguiendo la clasificación de Delgado (citado por Medina y Delgado, 1999).

A pesar de utilizar y tener presente la guía básica de observación, durante el desarrollo de las mismas se optó por registrar las observaciones en un formato de notas de campo. Este formato nos resultó más ajustado, ya que nos permitió ir describiendo el despliegue corporal de los maestros respetando la dimensión temporal y situacional, aspecto fundamental para su posterior análisis y comprensión. Asimismo, se incluyeron otras anotaciones como ser interpretativas, temáticas y personales (Hernández Sampieri et al., 2010) que nos permitieron la revisión sostenida de aspectos metodológicos y conceptualizaciones teóricas.

#### **4.2.4. Entrevistas semiestructuradas a maestros observados**

Se realizaron 11 entrevistas que corresponden a los 11 maestros observados, durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019. Las entrevistas fueron coordinadas con cada maestro una vez finalizadas las instancias de observación. La elección de esta secuencia en el trabajo de campo (primero las observaciones y luego la entrevista) se debió a que consideramos que las preguntas planteadas y las reflexiones suscitadas durante las entrevistas podrían haber generado cambios o incidido en el desempeño corporal cotidiano de los maestros.

Se eligió la entrevista semiestructurada como la técnica más ajustada a la realidad de los maestros debido al escaso tiempo con el que disponen durante la jornada escolar. La gran mayoría de las entrevistas se desarrollaron durante la jornada escolar en los momentos en que el grupo de niños se encontraba en el recreo, Educación Física o Música. La entrevista semiestructurada, se caracteriza porque el entrevistador mantiene la conversación enfocada en los temas a tratar a partir de un guion preestablecido, pero proporcionándole al entrevistado cierta libertad y espacio para poder definir los contenidos de la discusión (Vela, 2001). Asimismo, si el entrevistador lo considera pertinente puede añadir nuevas preguntas en el transcurso de la entrevista.

El guion de las entrevistas a los maestros (anexo II) se elaboró a partir de las preguntas planteadas inicialmente para la investigación, el estudio del material bibliográfico, análisis de

documentos y de la información surgida a partir de las observaciones realizadas. Este guion contó con tres bloques temáticos, que fueron los siguientes:

- I. Información general: datos del entrevistado, edad, formación, años de trabajo
- II. Concepciones en relación con cuerpo del maestro en el desempeño de su rol: importancia del cuerpo, utilización, situaciones en que se utiliza
- III. Formación con respecto al despliegue corporal: formación curricular, no curricular, etc.

Este guion se siguió con flexibilidad, ya que por momentos se añadieron preguntas espontáneas con el fin de contrastar las visiones de los entrevistados con algunas de las observaciones recogidas.

Las entrevistas tuvieron una duración entre 30 y 45 minutos y fueron registradas en audio que luego fue desgrabado.

#### **4.3. La selección de centros educativos y maestros participantes**

Para la presente investigación se adoptó un muestreo de tipo teórico. En las investigaciones de carácter cualitativo la muestra no es importante desde la perspectiva probabilística, ya que la intención no es la generalización de los resultados sino una indagación en profundidad (Hernández Sampieri et al., 2010). En este sentido nos pareció necesario poder observar distintas situaciones y contextos del despliegue corporal de los maestros de EI, por lo que se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- selección de Jardines de Educación Inicial Pública con distinto nivel de contexto sociocultural
- participación de maestros de los 3 niveles de EI (Nivel 3, 4 y 5 años)
- participación de maestros de diversas edades, años de experiencia, género y formación.

Se comenzó con la selección de las Instituciones. Para asegurar su diversidad, se optó por tomar como referencia los Niveles de contexto surgidos del Relevamiento de características socioculturales de las Escuelas Públicas del CEIP del año 2015<sup>12</sup> (ANEP, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2016). Se seleccionaron 3 Jardines de EI: uno de quintil 5, otro de quintil 3 y uno de quintil 1. Se optó por introducir en la muestra jardines de estos quintiles bajo el supuesto de que las características socio económicas de la población de niños pudiera incidir en el despliegue corporal de los maestro durante el desempeño del rol profesional. Los jardines se seleccionaron previo a iniciar el trabajo de campo ya que era

---

<sup>12</sup> Los niveles de contexto reflejan la agrupación de todas las Escuelas Públicas de Uruguay en cinco grupos de igual número (quintiles) que se ordenan según el Índice de Contexto Sociocultural (CSC). El mismo surge a partir del relevamiento de la población de las escuelas teniendo en cuenta 3 dimensiones conceptuales: nivel educativo del hogar de los alumnos, nivel socioeconómico y nivel de integración social (ANEP y Dirección sectorial de Planificación Educativa, 2016).

necesario obtener la autorización por parte del CEIP para su ingreso. Preservamos su anonimato denominándolos por su Quintil.

Se realizaron observaciones y entrevistas a maestros de los tres niveles de EI, ya que se consideró que las características propias de la edad de cada Nivel generarían situaciones y demandas diferentes a nivel corporal por parte de los maestros.

Tomando en cuenta que las instancias de observación podrían generar cierta incomodidad para algunos maestros interfiriendo tanto en su trabajo con los niños como en el desarrollo de la investigación, se optó por realizar una muestra autoseleccionada. Esto refiere a que los maestros respondieron si deseaban o no participar de la investigación a partir de una invitación realizada por el investigador (Hernández Sampieri et al., 2010).

Una vez que se obtuvo el aval del proyecto y la autorización por parte del CEIP para realizar el trabajo de campo en las Instituciones propuestas, se llevaron a cabo reuniones con los maestros y directores de cada Jardín, donde se presentó el proyecto de investigación y se invitó a los maestros a participar del mismo. Debido a esto, no se pudo controlar la variabilidad con respecto a la edad, años de experiencia, formación y género, quedando conformada la muestra para nuestra investigación como se exponen en las tablas a continuación (Tablas 5, 6, 7 y 8). Con la intención de preservar la identidad de los maestros participantes se presentan bajo seudónimos elegidos por los propios maestros participantes.

Tabla 5

*Jardín Q5: información general de los maestros participantes*

Seudónimo	Nivel	Género	Edad	Años de trabajo
Cachi	N3	F	58	37
Voltaire	N4	M	42	20
Alegría	N5	F	48	25

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 6

*Jardín Q3: información general de los maestros participantes*

Seudónimo	Nivel	Género	Edad	Años de trabajo
María	N3	F	46	17
Federica	N4	F	48	20
Lulisas	N5	F	42	20
Mariné	N3	F	43	6
Roma	N4	F	43	6
Kata	N5	F	49	7

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 7

*Jardín Q1: información general de los maestros participantes*

Seudónimo	Nivel	Género	Edad	Años de trabajo
Maggi	N4	F	66	24
Sol	N5	F	41	7

*Nota:* elaboración propia.

Tabla 8

*Formaciones y año de egreso de todos los maestros participantes*

Formación	Seudónimo	Año de egreso
Maestra común y Especialización Educación Inicial en Instituto Magisterial Superior, 1 año. (IMS)	Cachi	1987
	Maggi	1990
Maestro común y un año de especialización en Inicial. Plan 92.	Alegría	1993
	Federica	1997
	Lulisas	1998
	Mariné	1998
	Voltaire	1999
Tronco común 2 años, 3ro optan común o inicial. Realizan los dos. Plan 92.	María	2003
	Roma	2011
Inicial y luego común. 2000 reformulado	Sol	2012
Maestra común. No cuenta con especialización en Inicial	Kata	1993

*Nota:* elaboración propia.

En cuanto a los maestros participantes, tal como se desprende de los cuadros presentados, podemos afirmar que todos los docentes tienen más de 40 años de edad. A su vez, 5 maestros presentan entre 31 y 45 años, y el resto (6) entre 46 y 60. En los datos sobre cantidad de docentes del CEIP por grupos de edad (2015-2018), se observa que la gran mayoría de los maestros están dentro de la primera franja de edad, 11352 maestros entre 31 y 45 años, bajando significativamente en la segunda, 7526 maestros entre 46 y 60 años (ANEP, s.f.). Por más que en nuestra muestra todos los maestros se ubican dentro de la edad donde se encuentra la mayor cantidad de maestros ejerciendo, se observa entre ambas franjas una pequeña diferencia en sentido contrario (en nuestro caso tenemos mayoría de maestros mayores de 46 años). Acerca de los años de experiencia, la mayoría (7 de 11) tienen más de 15 años de trabajo en Educación Inicial. Los cuatro maestros restantes presentan una

experiencia de aproximadamente 6 años de trabajo en el área. Consecuentemente a lo anterior, vemos que se evidencian cuatro planes de formaciones de grado, no habiendo ningún maestro de los planes implementados durante los últimos años. En cuanto al género, se evidencia la feminización de la población de maestros de EI, tal como se refleja en el estudio realizado por el INEE (2020a), anteriormente citado, en el que se sostiene que nueve de cada diez son maestras.

Podemos pensar que la escasa variabilidad de la muestra en cuanto a los años de experiencia se puede haber generado por diversos factores. Generalmente, las situaciones en que los maestros son observados se refieren a instancias evaluativas de superiores (equipo de dirección o inspección) por lo que están asociadas a instancias con cierto nivel de estrés, nervios y exposición. Consideramos que esto pudo haber incidido en que varios maestros prefirieran no pasar por la instancia de ser observados. Por otro lado, los maestros más experimentados frecuentemente están más seguros en relación con su desempeño profesional que los jóvenes o aquellos con escasa experiencia, por lo que esto también pudo haber sido una razón para aceptar o no participar. Varios maestros de los experientes también sintieron su participación en la investigación como un espacio de posible reclamo (y consecuente cambio) con respecto a las posibilidades y propuestas de formación y cuidado corporal.

#### **4.4. Etapas del análisis de la información**

El registro de las observaciones fue transcrito a formato Word luego de cada instancia de observación. Esta primera transcripción de la información tenía la intención de organizar la información, despejando los distintos tipos de anotaciones (descriptivas, interpretativas, temáticas y personales) llegando a un informe de observación meramente descriptivo para su posterior análisis. El resto de las anotaciones permitieron, tanto en el desarrollo del trabajo de campo como en el análisis, ir revisando aspectos de la metodología, modalidades de observación, situaciones a resolver, aspectos teóricos a abordar y profundizar, entre otros.

El análisis de las entrevistas desgrabadas y de los informes de las distintas observaciones se llevó adelante utilizando el método de análisis de contenido cualitativo (AAC), con la ayuda del programa Atlas Ti, para realizar la codificación y sistematización de los datos (Cho & Lee, 2014). Una de las características del análisis de contenido es la flexibilidad para utilizar enfoques inductivos y/o deductivos (Cho y Lee, 2014), lo que se llevó a cabo a lo largo de nuestra investigación.

En un primer momento se plantearon las categorías conceptuales o categorías a priori (Cisterna, 2005), surgidas tanto del marco teórico inicial, como de los antecedentes. Estas categorías apriorísticas se vieron reflejadas tanto en el diseño de la guía básica de observación como en el guion de entrevista. Las categorías apriorísticas fueron las siguientes:

- Lugar del cuerpo del maestro en la EI
- Representaciones por parte de los maestros en relación con la utilización del cuerpo en su desempeño profesional.

- La formación del cuerpo del maestro para el rol profesional
- Utilización de los mediadores corporales
- Situaciones cotidianas donde el despliegue corporal del maestro es relevante

A medida que se transcribieron los informes de las observaciones y que se desgrabaron las entrevistas, se procedió a la primera etapa de codificación. En esta primera etapa, la codificación fue eminentemente concreta y se centró en la fragmentación de la información en unidades de análisis o segmentos. En nuestro caso, la segmentación se realizó en una modalidad de “libre flujo” (Hernández Sampieri, et al., 2010), debido a que el tamaño de los segmentos seleccionados no era equivalente, sino que estaba sujeto a poseer un significado relevante.

A medida que se avanzó en la codificación, se fueron seleccionando nuevos segmentos y revisando los anteriores generando una comparación constante entre los mismos y conectando las diferentes unidades de análisis. Este proceso permitió consolidar las categorías conceptuales pero también permitió identificar categorías emergentes.

Todas las categorías están integradas por unidades de análisis provenientes tanto de las observaciones como de las entrevistas, lo que permitió una triangulación técnicas aumentando la confiabilidad de la investigación. Asimismo, se mantuvo un diálogo entre la literatura correspondiente a los antecedentes, marco teórico y las entrevistas a informantes calificados, como forma de dar una mayor profundidad y validez a los resultados (Cisterna, 2005).

De todo este proceso analítico, donde además de la descripción del fenómeno observado se desarrolla la discusión y argumentación del mismo, surgen 4 temas centrales que estructuran la exposición. Se adoptó como criterio para la presentación organizada de los temas, comenzar exponiendo las concepciones verbalizadas sobre el cuerpo del maestro, para luego pasar al análisis desglosado de cada uno de los mediadores corporales, para luego poder comprender el despliegue corporal (análisis en forma conjunta de los mediadores) con respecto al rol profesional y a las emociones del maestro.

Tabla 9

*Temas centrales de análisis identificados*

Nº de tema	Denominación
Tema 1	Concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño de su rol profesional
Tema 2	Los mediadores corporales del maestro de EI
Tema 3	El rol del maestro en el despliegue corporal
Tema 4	Las emociones del maestro en su despliegue corporal

*Nota:* elaboración propia.

Cada uno de los temas está integrado por distintas categorías y en algunos casos dimensiones analíticas. Es importante sostener la interdependencia de los temas, categorías y dimensiones, para no olvidar que la división de la información recabada en las mismas se realiza con fines operativos en lo concerniente al proceso de análisis de la información.

Cada uno de los temas corresponde a los cuatro capítulos subsiguientes del presente trabajo. A lo largo de los mismos se describen, analizan y discuten las categorías y dimensiones identificadas, para lo que se integra la exposición viñetas, tanto extraídas de las entrevistas como de las observaciones. Todos los testimonios se reproducen bajo los seudónimos seleccionados por los participantes (Tablas 5,6 y 7) aclarando si refieren a una instancia de observación (Ob.) o entrevista (Ent.).

A nivel de las “Consideraciones Finales” se realiza una síntesis articulada con sugerencias de los temas presentados, con el fin de poder conceptualizar la competencia corporal y sus componentes. También en las consideraciones finales se plantean posibles líneas de trabajo para futuras investigaciones.

#### **4.5 Consideraciones éticas**

La presente investigación se enmarca en la normativa de ética vigente a nivel nacional e internacional.

Se actuó a lo largo de todo el diseño del proyecto y la implementación del trabajo de investigación considerando lo establecido por la Comisión de Bioética y Calidad Integral de la Atención de la Salud, a través del decreto de ley N° 379/008. Este decreto, a su vez, se ajusta a lo dispuesto en la Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración de Helsinki (1964, revisada en Tokio en 1975 y en sucesivas actualizaciones) y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (2005, UNESCO).

Asimismo, se tuvo presente el Informe Belmont (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, 1979), en el que se identifican tres principios básicos a considerar en el desarrollo de investigaciones con seres humanos: respeto a las personas,

beneficencia y justicia. Se presentó a todos los participantes de la investigación una hoja de información con todos los datos correspondientes al estudio y al investigador. Se les entregó un consentimiento informado que fue firmado previo a iniciar la participación en la investigación. Tanto la hoja de información como el consentimiento se presentan en los anexos III y IV del presente trabajo.

Durante las reuniones de presentación con los equipos de los Centros seleccionados (maestros y directores), se dejó en claro que los datos serán utilizados únicamente en el marco de la presente investigación. Estos datos y la información recogida tendrán carácter confidencial y no serán omitidos aunque surja discordancia con hipótesis preestablecidas. Se aclaró especialmente que todos los maestros que voluntariamente participaron, tenían total libertad y derecho de retirarse en cualquier momento del desarrollo de la investigación. La identidad de los maestros participantes e Instituciones sólo podrá ser revelada con previa autorización de los mismos.

El investigador se comprometió a la más estricta reserva de la identidad de los participantes y de las instituciones involucradas. Para ello, se cumplieron todos los principios establecido en la Ley 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de «Habeas Data» (Uruguay. Poder Legislativo, 2008), en cuanto a los derechos y obligaciones vinculados a la recolección y tratamiento automatizados o manuales, de los datos de las personas físicas y jurídicas que participaron de esta investigación.

Se tomó especial cuidado en preservar los datos que podrían permitir identificar a los Jardines de Infantes, así como a los maestros participantes, tomando en cuenta las consecuencias estigmatizantes que puedan producirse por la divulgación de información en relación con ambos. En el caso de los Jardines seleccionados, aparecen con la denominación del quintil al que corresponden y en el caso de los maestros participantes se utilizaron los seudónimos seleccionados por ellos mismos. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas, no siendo las voces de los participantes difundidas sin previa autorización expresa de los mismos.

Con respecto a la vulnerabilidad de la población seleccionada, consideramos que no es especialmente vulnerable, ya que se trata de maestros en ejercicio de su profesión y que voluntariamente se proponen para la investigación. Cabe aclarar que la presente investigación versa sobre el desempeño corporal de los docentes, por lo que en las observaciones se registraron aspectos en relación con los adultos, sin involucrar a los niños. Las observaciones tuvieron un registro únicamente escrito, no audiovisual. El riesgo considerado para la presente investigación consideramos que fue bajo. Sin embargo, dado que ninguna investigación está exenta de riesgos, durante el trabajo de campo se procuraron minimizar las situaciones que pudieran haber generado incomodidad o cierta ansiedad en los maestros como ser las instancias de observación. Para ello, se acordó cada instancia de observación (día, horario y

duración) con el maestro participante, aclarando que si el maestro no se sentía cómodo podía salir de la investigación cuando lo deseara. En cuanto a la entrevista, se minimizaron los riesgos aclarando al entrevistado que se podía negar a contestar o finalizar la entrevista en cualquier momento. También se tuvo en cuenta que en caso de aparición de angustia, se asesoraría a los maestros para buscar contención a través de su prestador de Salud.

El decreto de ley anteriormente mencionado (N° 379/008), dispone que todo trabajo que implique dispositivos como los desarrollados en la presente investigación debe ser validado por un Comité de Ética. Este proyecto fue validado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología en febrero de 2019. Asimismo, la autorización para el desarrollo de la misma por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria fue concedida en junio de 2019 (Carp. N°1694/18, Gestión N°568655).

## Capítulo 5: Concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño del rol profesional

En el presente capítulo se describen y analizan las diversas categorías identificadas acerca de las concepciones que los maestros verbalizan en relación con su cuerpo en el desempeño del rol profesional. En la siguiente tabla (Tabla 10) se encuentran enumeradas las distintas categorías y en alguna de ellas se describen dimensiones que surgen de la información extraída de las entrevistas.

Tabla 10

*Categorías y dimensiones de las concepciones sobre cuerpo del maestro en el desempeño del rol profesional*

Categoría	Dimensiones
Relevancia del cuerpo del maestro para la E.I.	---
Finalidades del cuerpo del maestro en su desempeño cotidiano	---
Intervención corporal de los maestros con los niños	Intervención No Intervención
El despliegue corporal reconocido	Intuitivo Reflexivo
El recorrido de la formación corporal de los maestros	Curricular Personal
Aspectos que los maestros consideran deben ser abordados durante una formación corporal específica	---

*Nota:* elaboración propia.

### 5.1. Relevancia del cuerpo del maestro para la Educación Inicial

Una de las primeras preguntas formuladas para el problema de investigación refiere a qué lugar consideran que tiene su cuerpo durante el desempeño de su rol profesional. Todos los maestros entrevistados coinciden en que el cuerpo en EI es fundamental y determinante

durante la actividad cotidiana, tal como se ejemplifica en los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas.

“Porque es tu instrumento de trabajo, vos trabajás con el cuerpo, trabajás con la voz. (...) Pero en educación inicial tenés que poner el cuerpo continuamente, poner el cuerpo y poner la voz también, de una forma totalmente diferente. Yo a veces pienso, es como el actor en el teatro, que tiene que poner el cuerpo y entregarse para poder trabajar con los chiquilines, porque es la forma de que ellos te responden, de otra forma, es imposible. Entonces, yo creo que sí, la exigencia corporal es fuerte.”(Voltaire-Ent.)

“Y bueno, y es fundamental, o sea, vos no podés estar con un niño de inicial si no ponés en juego tu cuerpo también (...) porque tenés que, el cuerpo, desde el momento en que vos los recibís, desde el momento en que vos, cómo resolvés una situación que a veces puede ser mínima, pero a ellos a veces con un abrazo o con un gesto de tu mirada, de tu cuerpo, de tus manos, a ellos les llega mucho más que las palabras. En inicial, el maestro pone el cuerpo, no le queda otra, si es un maestro que pone la manito adentro del bolsillo y se queda durito, no hay...”(Cachi-Ent.)

Se identifican cuatro tipos de argumentos que los maestros realizan para fundamentar la relevancia del cuerpo del maestro en EI. El primero refiere a que a través de su cuerpo el maestro evidencia su disponibilidad frente a los niños. El segundo, gira en torno a que el despliegue corporal posibilita el establecimiento del vínculo con los niños. El tercer tipo de argumentos consisten en identificar y describir el registro de las sensaciones corporales propias, durante y luego de la jornada escolar como evidencia de su inminente compromiso y presencia. Por último, encontramos las argumentaciones que se desarrollan a partir de la comparación del despliegue corporal del maestro de educación común e inicial.

Comenzando por el primer tipo, la disponibilidad del maestro da cuenta del estado emocional del maestro. Como fue desarrollado anteriormente, el estado emocional del maestro está integrado por cinco componentes (Badia, 2014). Uno de ellos es el componente motriz, que evidencia — a través de las posturas, gestos, formas corporales de relacionarse— la disponibilidad que presenta el maestro para con los niños y la tarea. Tal como lo describe Sol durante la entrevista, la disponibilidad que el maestro evidencie corporalmente va a ser determinante en la manera en que los niños se disponen para el intercambio y frente a la tarea y el aprendizaje.

“O sea, para mí mi cuerpo es lo que hace que lo sienta, hasta cuando yo estoy cansada y sin ganas, mi cuerpo lo dice en todo, mi cara, mi gestos, mi forma de, y ellos lo sienten, cuando estás con energía, con ganas, con esa cosa, esa entrega que hay corporal, los gurises son completamente diferentes. Para mí el cuerpo es todo.”(Sol-Ent.)

Tanto a nivel del MC (MEC et al., 2014) como en los Indicadores de calidad (SN, 2020) la disponibilidad del adulto referente de los niños constituye un factor imprescindible dentro de las cualidades descritas.

El siguiente tipo de argumento identificado refiere al reconocimiento del valor y la relevancia del despliegue corporal del maestro como facilitador del establecimiento del vínculo con los niños.

“Yo creo que es la parte más importante, o es una de las partes más importantes, el cuerpo y lo emocional, o sea, sobre todo, trabajando con chiquitos, vemos que juega mucho el cuerpo en todo, desde el momento de cómo te parás con ellos, desde cómo te acercás, la postura, para ellos a veces es más, les llega más una postura corporal que una palabra.” (Cachi-Ent.)

El cuerpo del maestro valorado a partir de la utilización efectiva y eficiente de los mediadores corporales, en su descripción deja entrever una aparente separación con respecto a la dimensión emocional del maestro. Señalización, aparentemente casual y/o ingenua, filtra el mito social sobre el maestro omnipotente capaz de separar sus estados emocionales de su desempeño profesional. Esta es una temática que desarrollaremos durante el capítulo 8 de nuestro trabajo.

El tercer tipo de argumentos expuestos se centra en el reconocimiento de su relevancia a partir de las sensaciones que se registran tanto durante como luego de la jornada escolar. Tal como se describe en el apartado 3.3.3.2., el cuerpo del maestro silenciado durante la jornada escolar, se vuelve evidente frente a sensaciones extremas como el exceso de cansancio o el dolor (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016; Villalba, 2016).

“Yo me transformo de una forma que es rara, vos sabés que a veces me pongo a decir qué raro lo que puedo llegar a ser. Y mi cuerpo es, no quiere decir que sea un niño más, pero mi cuerpo le permito todo lo que pueda, lo máximo, después lo siento en la noche, porque no me doy cuenta cuando lo estoy trabajando.”(Maggi-Ent.)

Por último, están los argumentos que establecen una comparación entre las exigencias corporales reconocidas para el desempeño del rol de maestro de primaria con el del maestro de EI. Durante las entrevistas los maestros destacan que el maestro de EI está expuesto a una mayor demanda corporal debido a la escasa autonomía de los niños y la necesidad de un apoyo constante del lenguaje verbal con el resto de los mediadores corporales.

“el educación inicial el rol del cuerpo es totalmente diferente que en común, porque obviamente, los niños son mucho más cariñosos, son mucho más de, ¿cómo te puedo decir?, también es un rol mucho más activo, porque tenés que estar en el piso, tenés que estar en diferentes posiciones, ellos te exigen que vos estés presente en mucho más, de una forma real, no solamente con la palabra sino que tenés que trabajar también con lenguaje del cuerpo.”(Voltaire-Ent.)

La gran mayoría de los maestros participantes de nuestra investigación poseen doble titulación y han ejercido como maestros de educación común, por lo que sus planteamientos surgen de su propia experiencia personal. Incluso, por más que reconocen la implicancia del cuerpo del maestro en educación común, la describen como de menor exigencia y generadora

de menor nivel de cansancio, constituyéndose en una opción laboral, tal como describe Sol, para cuando sea menor la capacidad corporal (ejemplo al envejecer).

“yo por eso hice común después, porque dije si estoy cansada en algún momento, que mi cuerpo no me da, los gurises no tienen la culpa que yo tenga que esperar para jubilarme 20 años más. Entonces, dije ta, haré común, que lo corporal está, pero desde otro lado que en inicial, es más, si bien también lo podés hacer, depende el encare del docente, también puede haber mucho corporal en común, pero para inicial es fundamental.”(Sol-Ent.)

A lo largo de las diversas argumentaciones descritas se desliza que la centralidad y relevancia del cuerpo del maestro de EI viene aparejada a una exigencia corporal que es experimentada como permanente, con escasa flexibilidad y adecuación a las situaciones naturales como ser la vejez y el cansancio. Podemos inferir que aún siguen actuando en forma subrepticia durante el desempeño diario del rol, los mitos sociales descritos anteriormente con respecto a la sobreexigencia, el sacrificio desmedido, la necesidad de juventud; justificado bajo el imperativo de la vocación y entrega profesional (Abero, 2018; Cambon y De León, 2008; Vergara, 2014).

“el nivel de movimiento y de energía que tiene un niño a esta edad, la intensidad que tiene es muy importante, vos tenés que estar a tono.”(Voltaire-Ent.)

Este “estar a tono”, muchas veces lleva a los maestros a postergar sus necesidades (comer, ir al baño) e ignorar las señales (dolores musculares, disfonía) que emite su propio cuerpo en pos de la labor y el desempeño profesional. Esta postergación genera que, en muchas situaciones, el cuerpo es llevado al límite de sus capacidades, provocando situaciones de estrés, desbordes y problemas de salud como lo abordaremos en el capítulo 8 de nuestro trabajo.

Por último, si bien son escasas las referencias realizadas por los propios maestros durante las entrevistas sobre la centralidad del cuerpo del maestro de EI a partir de fundamentaciones teóricas con respecto a las características propias de la edad de los niños (etapa evolutiva, características cognitivas, motoras y afectivas, etc.), éstas son desarrolladas y tratadas a lo largo del MC (MEC et al., 2014) documento que cotidianamente manejan.

Interpretamos que el no poder evocar explícitamente aspectos teóricos que evidentemente subyacen los argumentos desarrollados anteriormente acerca de su propia corporalidad (respuesta a la demanda, necesidad de disponibilidad y generación de vínculo entre otros) tiene que ver con la fuerte prevalencia del hacer práctico sobre la reflexión, creación y apropiación de conocimiento teórico. Como destaca Malajovich (2017) es imprescindible que los maestros logren conocer y transmitir el conocimiento que sustenta sus prácticas diarias así como también aquel que producen a partir de las mismas.

## 5.2. Finalidades del cuerpo del maestro en su desempeño cotidiano

Otro de los aspectos indagados durante las entrevistas fue las finalidades que los maestros atribuyen a su cuerpo durante el trabajo con los niños. En este sentido los maestros plantean diferentes respuestas, dándole énfasis a diversos aspectos que agrupamos de la siguiente manera:

a- favorecer los procesos de aprendizaje de los niños. Algunos maestros destacan la necesidad de un involucramiento corporal en las actividades de los niños para lograr que aprendan.

“Y de esa forma, aprenden. Entonces, yo creo que si la maestra se involucra y juega, cuando ellos ven que uno participa o que uno le gusta, no sé, jugar con las muñecas o, ellos se entusiasman y el entusiasmo del niño es como... es básico para que al otro día quiera venir.” (Mane-Ent.)

b- facilitar la comunicación y el desarrollo de un vínculo.

“El, comunicarse, el transmitir, transmitir sensaciones también de lo que estás sintiendo, lo que les querés decir, lo que les querés pedir. Un todo... a través del cuerpo te comunicás y te vinculás.” (Alegría-Ent.)

c- favorecer la expresividad de los niños a partir de la propia expresividad del maestro.

“porque yo soy expresiva, de moverme, de hacer gestos, que quiero que el niño haga gestos, porque los niños de nivel inicial tienen dos etapas, o no te hablan, no se conectan, están en otra o, son tímidos y sí, si no, son muy expresivos. Entonces, yo trato de que el niño se exprese, entonces, tengo que ser tipo payasa para que ellos, hacer todo exagerado, pero soy así en mi casa también, yo hablo y pongo caras, no puedo jugar al póker porque no sé mentir, pero yo me expreso mucho con el cuerpo. Entonces, para mí es importante estar sentada, parada, yo me siento con ellos, me levanto, me muevo, estoy continuamente, la silla es de adorno, nada más.”(Fernanda-Ent.)

d- facilitar la incorporación de hábitos. Varios maestros consideran fundamental el acompañamiento corporal para favorecer la incorporación de los hábitos, en especial en nivel 3 y en la etapa inicial del año.

e- generar entornos seguros y cuidados a través de la vigilancia y presencia.

“Que muchas veces, como son un montón, tengo que salir, y está esa cosa que nos cuesta mucho a las maestras, de que de repente salimos al recreo y estamos hablando entre nosotras, mirándolos atentas, estás como en diez mil cosas y tenés que estar yendo a decirle bajate de ahí, y todo el tiempo vas, venís, porque no es con a ver, fulanito, no, siguen, buscan. Pero es cuando hay una lejanía, una distancia en el cuerpo que es como que implica, porque si están al lado, no lo hacen. Es como ta, me alejo de, como no sé, es como la policía, yo les digo a veces jorobando, tiene que estar la policía acá, porque como que cuando no estás, ahí o se esconden, se van para atrás, cosa de que no los veas y ahí hacen lo que se, el relajo.”(Sol-Ent.)

Esta viñeta evidencia lo expuesto por Tarruella y Rodríguez (2008), quienes sostienen que la mirada del maestro, dentro de su organización corporal, constituye el aspecto central

de la vigilancia. La mirada del maestro en su función vigilante y normalizadora es legitimada y naturalizada por los docentes, donde la simple mirada, o intercambio de la misma va a inducir efectos sobre los niños a la que va dirigida (Tarruella y Rodríguez, 2008). Sin embargo, la mirada también tiene sus limitaciones para ciertos niños, situaciones y maestros. Varios de los maestros durante las entrevistas manifiestan que es necesaria la presencia cercana y constante junto a los niños para asegurar su adecuado comportamiento y accionar.

Esta necesidad de presencia constante genera en el maestro lo que describe Voltaire a continuación:

“también tenés que estar como en un estado de hipervigilancia también, por la responsabilidad que vos tenés sobre los cuerpos de los niños a nivel de seguridad.”(Voltaire-Ent.)

Esta hipervigilancia fundamentada en la responsabilidad con respecto a la seguridad corporal podemos pensar que quizás encubre otras inquietudes o preocupaciones por parte del maestro y la institución. Varios maestros entrevistados manifiestan la importancia que tiene lograr el “control del grupo”. Control que implica que el maestro logre mantener a los niños en forma organizada en la/las actividades dentro del espacio asignado, que respeten un orden en función de tiempos, espacios y reglas establecidas dentro de la institución, así como también que los niños logren responder en forma adecuada a las demandas de los adultos. El control del grupo es valorado por los equipos institucionales, ya que además de considerar que es la forma de alcanzar los objetivos propuestos, permite reducir al mínimo las situaciones conflictivas que se pueden generar con familias y superiores (dirección, inspección).

Deseamos destacar que, por más que fueron aparentemente escasas las finalidades identificadas por los maestros durante la entrevista, a lo largo del análisis de las observaciones pudimos constatar que los maestros en su despliegue corporal evidencian muchas más funciones que las enumeradas anteriormente. Cuando se les realizó la pregunta en forma directa durante la entrevista, varios de los maestros no lograban organizar su respuesta y se mostraban contrariados sin focalizar la misma en relación con las funciones de su propio despliegue corporal. En la mayoría de los participantes se evidenció que dirigían su exposición a pensar sobre el despliegue corporal del niño. Cuando lograban pensar y hablar en relación con su propio despliegue corporal se centraban en la descripción de situaciones. Varios de los maestros logran verbalizar y reconocer que nunca habían “pensado” sobre esta temática, reconociendo que la dimensión corporal fue integrada en forma “natural” durante la formación y el desempeño de su rol profesional. Este aspecto fue también rescatado por la informante calificada por Bettina Rodríguez durante su entrevista quien afirma que la intuición puede ser peligrosa dentro del encuadre educativo, ya que puede generar intervenciones no adecuadas a las necesidades de los niños y espacio institucional.

Como afirmamos durante el apartado 3.3.3.2, basados en las conceptualizaciones de Calmels (2009), afirmamos que la idea no es contraponer lo intuitivo a lo profesional. Sino que se trata de generar una mirada autocrítica y reflexiva sobre la práctica que, tal como rescata Malajovich (2017), constituye el camino para la profesionalización docente.

Por lo tanto, podemos afirmar que estas dificultades en reflexionar sobre su propio cuerpo en el desempeño profesional dan cuenta de los escasos espacios de reflexión, teorización e investigación sobre esta temática, a pesar de existir un consenso respecto a su relevancia y centralidad para la EI.

### **5.3. Desde la intervención a la no intervención corporal de los maestros con los niños**

Otra de las categorías que emerge de la información recogida, es el nivel de intervención corporal que los maestros piensan deben adoptar durante el desempeño de su rol con los niños. Los maestros especifican que el tipo de intervención corporal va a variar dependiendo de las situaciones y actividades que se desarrollan así como de las edades y características de los niños. De todas maneras podemos identificar un gradiente a nivel de los tipos de intervención explicitados que va desde la mínima intervención a la intervención activa y direccionada que procura determinar el accionar del niño.

En un extremo encontramos generalmente a maestros de nivel 3, que jerarquizan el hecho de otorgarle libertad al niño, por lo menos al inicio del año, procurando interferir mínimamente en sus juegos, dinámicas y situaciones, tal como lo describe María a continuación:

“Primero, siempre los dejo libres, porque eso también forma parte de la evolución de ellos durante el año, hay mucho trabajo libre, mismo en la plástica, el contacto con las pinturas, las manos, que se enchastren, que todo, y después ir sí como afinando la cosa, o sea, terminando con los pinceles y todo eso.” (María-Ent.)

Pasando a un nivel de mayor intervención corporal, maestros de nivel 3 y 4 años enfatizan en la necesidad de guiar a los niños corporalmente y oficiar como modelo para el desarrollo de distintas dinámicas. Fundamentan su postura argumentando en relación con la etapa que se encuentran del proceso de autonomía, de sus estrategias y recursos para resolver situaciones y manejarse espacialmente.

“llevarlos, traerlos de la mano, porque ellos, si no, se van, los tenés que guiar por el espacio, ellos no tienen la noción, las espaciales, están en plena formación de eso... en educación inicial pasa todo el tiempo porque se van a hacer una fila o uno se escapa, lo agarrás, lo traés, es un poco como la gallina con los pollitos, porque es así, de mantenerlos en un espacio todos juntos. En eso de que ellos, de mostrarles o guiar su cuerpo, trato de hacerlo lo mínimo posible, pero es una cosa de que no podés escapar, no podés escapar, no podés dirigirlos con la palabra.” (Voltaire-Ent.)

Los maestros describen también que en otras situaciones, actividades y contextos es imprescindible un involucramiento corporal más directo del docente con los niños. Este tipo de involucramiento tiene la intención de generar algún cambio directo en ellos, ya sea que realicen una actividad, que imiten una conducta del maestro (es evidente en las rutinas) o que dejen de realizar determinadas acciones. El siguiente fragmento de entrevista ejemplifica lo mencionado.

“en el contexto donde yo estoy, que es muy poca la imaginación, muy poca la creatividad, entonces, como que uno les tiene que dar como cierta guía para que luego ellos sigan solos. Entonces, si vos querés que bailen, tenés que ponerte a bailar, si vos querés que jueguen entre ellos, tenés que ponerte a jugar con ellos. Si querés que en el patio hagan un pato ganso, una ronda, un lobo está, una escondida, tenés que hacerlo con ellos (...). Es con el cuerpo, con el ejemplo, vamos, vamos a jugar, y te ponés ahí en la ronda y vamos, juguemos en el bosque y la pavada de hacerle ay, no está, no viene. Y ahí ellos se van involucrando. Lo disfrutan, pero desde que uno está como una niña más.” (Sol-Ent.)

Podemos inferir, de la información obtenida de las entrevistas, que para los maestros intervenir supone tomar parte activa en alguna actividad del niño, con el fin de generar algún tipo de cambio en él. La intervención, por tanto, estaría asociada al hacer, y la no intervención al no hacer. La intervención generada a partir de una hipótesis que el maestro se plantea, con determinada dirección y contextualizada (Calmels, 2009).

Tal como desarrollamos en el apartado 3.3.3.2, la disponibilidad del maestro es la manera en que se presenta y está junto a los niños. La capacidad de escucha que implica esta disponibilidad guiará al maestro en el momento de realizar o no determinadas intervenciones. A nivel de las entrevistas los maestros escasamente logran reflexionar sobre la manera en que se muestran disponibles a los niños, especialmente en aquellos momentos en que no están interviniendo en forma explícita e intencional. Nos parece relevante enfatizar que así como los maestros logran pensarse con relación a cómo, cuándo, por qué y para qué intervienen, también puedan hacer lo propio cuando se refiere a la no intervención. En esos momentos de aparente inactividad junto a los niños, la disponibilidad o no del maestro se vuelve más evidente, evidenciándose a través de su mirada, su expresividad, su postura, su ubicación espacial, etc. Consideramos que es importante que los maestros también logren reflexionar y profundizar sobre cómo, cuándo, por qué y para qué poder estar junto a los niños prescindiendo de la intervención directa, siendo conscientes de la manera en que a través de los mediadores corporales demuestran su presencia disponible hacia los niños.

#### **5.4. El despliegue corporal reconocido: desde la intuición a la reflexión**

Tal como enunciamos anteriormente, la mayoría de los maestros participantes atribuyen a su intuición el manejo corporal que despliegan diariamente con los niños, como lo describe Lulisas durante la entrevista:

“eso que de repente, cuando hago un cuento y todo me sale naturalmente el tema de trabajar la voz, bajar, subir el volumen o la imposición o hacer la representación y que cuando ponía los límites eso, me pasaba lo mismo.”(Lulisas-Ent.)

Es pertinente cuestionarnos sobre cuánto de natural, intuitivo y personal tiene en cada maestro el manejo de los mediadores corporales. La mayoría de los participantes de la presente investigación, tal como se muestra en la Tabla 7, tienen una experiencia docente de alrededor de 20 años. Consideramos que este dato no es menor, ya que como lo enfatizan diversos autores (Villalba, 2016; Zupiría, 2000) la experiencia y la práctica profesional implican la interiorización de recursos y estrategias específicas del rol que en un primer momento fueron aprehendidos. Este proceso de interiorización supone una apropiación profunda de formas de hacer, ser y estar que nos remiten a un proceso de construcción corporal del rol profesional que no es ingenuo ni casual. El rol profesional, desde sus diversas dimensiones responde a un proyecto pedagógico, así como también a un contexto histórico y sociocultural (Zapata y Ceballos, 2010). El maestro a través de su propio despliegue corporal será el encargado de perpetuar una cultura corporal del grupo al que perteneces (Le Breton, 2000). Por lo tanto, podríamos decir que se trata de una “espontaneidad” construida a partir de la integración de recursos profesionales y personales en el transcurso de la formación curricular y la práctica profesional.

En la siguiente cita una maestra con menos años de experiencia que las anteriores aún recuerda el proceso anteriormente descrito:

“No, ahora es como que me sale más espontáneamente. Antes lo pensaba un poco o no lo hacía como ta, con cosas para asustarlos, la otra vez ¿te acordás?”(Roma-Ent.)

Tal como se expuso durante los apartados 3.2.1 y 3.3.3., el cuerpo, desde la perspectiva de nuestra investigación responde a una construcción multidimensional, que en el caso del maestro, también va a estar atravesada y signada por su desempeño profesional (Villalba, 2016). Desde la manera en que el maestro se presenta corporalmente hasta cómo se mueve, dice o hace nos está refiriendo a una forma esperada tanto por los niños, los padres como los otros maestros y la institución educativa con respecto al despliegue corporal. Se vislumbra, por lo tanto, lo que Vergara (2014) conceptualiza como identidad del docente de EI. Esta identidad que asegura la pertenencia y unidad grupal profesional, se conforma a partir de la interrelación de símbolos, mitos, imágenes, memorias y narrativas. Identidad que se va perpetuando en los diversos sistemas formativos, así como también a nivel del propio ejercicio profesional.

Otro de los maestros entrevistados destaca que por más que tiene naturalizados estos recursos, los tiene presente y los piensa en forma constante durante su quehacer cotidiano.

“siempre estoy pensando en cómo hacerlo, cómo estoy, cómo moverme, y aparte, lo hago naturalmente, porque es como mi herramienta de trabajo, es como un carpintero que está pendiente de hacer un agujero, o está pendiente de que vaya derecho el taladro, que no se le corra, de agarrarlo bien, que esté enchufado, que esté todo bien para que salga bien la tarea manual.”(Voltaire-Ent.)

Incluso, la equiparación del manejo de su cuerpo con el manejo de un instrumento nos remite al proceso de adquisición de las praxias. Éstas se definen como un sistema de movimientos, que tiene un fin determinado que en un inicio son planificados y aprendidos pero luego se automatizan (Rebollo, 2003). Por lo tanto, esta equiparación, reafirma lo anteriormente enunciado, en cuanto a que la espontaneidad reconocida y descrita, en muchos momentos no es tal, y menos en los primeros años de actividad profesional.

Voltaire, también destaca y enfatiza en la anticipación y reflexión sobre sus intervenciones corporales, tal como describe a continuación:

“En mi caso, (...) estoy continuamente pensando. Es más, cuando, yo qué sé, cuando voy a rezongar a un niño por x cosa, porque tengo que ponerle un límite, por ejemplo, me tomo, hay dos, tres segundos antes que vos pensás cómo se lo vas a decir, qué le vas a decir, cómo vas a poner la cara. Yo eso lo pienso, estoy híper consciente de eso todo el tiempo. Y lo hago siempre, no sé.”(Voltaire-Ent.)

Creemos que la impronta reflexiva y anticipativa de Voltaire sobre su accionar corporal, está en estrecha relación con su actividad como docente adscriptor y de materias teóricas en la Carrera de Maestro de Primera Infancia (ANEP). Formar a otros en el rol profesional implica, para los formadores que a su vez ejercen, una constante reflexión y revisión de su rol profesional desde diferentes dimensiones: prácticas, teóricas y personales. En este sentido es que creemos que en el momento de la entrevista, Voltaire, adopta una postura reflexiva y analítica acerca de la manera en que pone en práctica y anticipa la utilización de los recursos corporales. Sin embargo, esta manera de funcionamiento anticipativa y reflexiva en relación con los recursos corporales, no es evidente durante las observaciones realizadas para nuestra investigación. Incluso, no percibimos diferencias significativas en relación con lo observado en los otros maestros que no evidenciaron una capacidad reflexiva en este sentido durante las entrevistas. Podemos procurar comprender esta aparente discrepancia desde dos aproximaciones no excluyentes. La primera, se refiere a que la supuesta reflexión y teorización se desarrolle únicamente a nivel del discurso y que en el momento de la práctica profesional no sean llevadas a cabo. La segunda, que los procesos descritos por Voltaire, de anticipación e implementación de tiempos antes de la reacción, estén tan interiorizadas que no pueden ser captadas a través de una observación externa.

Por último, los maestros explicitan que planifican y organizan las actividades en relación con el material, recursos espaciales y temporales y que el manejo del cuerpo del maestro queda supeditado y en concordancia con estos. El cuerpo del maestro y su

despliegue corporal se evidencia en un lugar acompañante dentro de la planificación pedagógica, sin ser pensado y analizado desde su reconocida relevancia.

### **5.5. El recorrido de la formación corporal de los maestros: desde la formación curricular a la formación personal**

Dentro de esta categoría referente a la incorporación de los recursos corporales por parte de los maestros, surgen dos dimensiones en relación con los espacios formativos a los que atribuyen prioritariamente la adquisición de estos recursos: formación curricular y formación personal.

Todos los maestros entrevistados coinciden en que al egresar de formación docente sienten que no cuentan con los conocimientos ni los recursos corporales suficientes como para enfrentarse al trabajo diario con los niños. Esta percepción manifestada por los maestros, está de acuerdo con los resultados de la investigación de García-Ruiz y Castro (2012). Ellas señalan que la mayoría de los maestros de infantil y primaria de Cantabria participantes de la investigación consideran que el mayor grado de adquisición de las competencias se encuentra durante la experiencia profesional (75% de los encuestados). También Benzer (2012) desde su perspectiva sobre el lenguaje corporal, demuestra a través de la investigación tomada como antecedente del presente trabajo, que existe escasa formación específica en este sentido durante la formación universitaria de los docentes.

Entonces, frente a esta percepción de carencia de recursos, cada maestro despliega diversas estrategias para solventar la falta, las que describimos a continuación:

a- ensayo y error en la práctica profesional. La experiencia, la necesidad de probar, ver qué funciona o no en la práctica cotidiana con los niños constituye un espacio importante de formación en recursos corporales.

“nosotros hicimos las prácticas, y uno sufre porque vos cuando hacés las prácticas, te ponen en jardines modelos, cuando salís a trabajar, esos jardines no existen, entonces, es lo que siempre digo, vos hiciste la práctica en el Enriqueta, cuando llevo, yo qué sé, 40 semanas, es una realidad totalmente distinta, gente totalmente distinta. Entonces, yo creo que vos te vas haciendo según los grupos, según todos los años son distintos; siempre digo ay, voy a hacer esto, porque yo después pienso ay, qué feo, tenía que hacer lo otro. Pero creo que esto es un ensayo y error, porque como no sabés qué es lo que te podés encontrar.”(Fernanda-Ent.)

“la experiencia que fui adquiriendo cuando empecé a trabajar, eso es lo que a mí me formó, en Magisterio son como pequeñas herramientas.”(Lulisas-Ent.)

b- diversas formaciones complementarias por iniciativa personal. Los maestros frente a la inquietud de no encontrar respuestas o de sentir que no tienen los recursos adecuados, buscan diversas formaciones que puedan llegar a cubrir sus necesidades.

“Y cuando yo empecé, o sea, era un tema de curso que había, me metía, talleres, libros, me compraba libros, era así como un combo todo, todo quería hacer, me metía, entonces, lo hacía todo y como que tenés mucha energía y decís bueno.” (Mané-Ent.)

“Después hice recreación en La Mancha, el Barradas, pero también, todas cosas particulares que me fui pagando porque sentí que Magisterio no te da.” (Sol-Ent.)

“cuando recién empecé a trabajar, a los tres años, más o menos, me entró que me quedaba sin voz y empecé a ir a fonoaudiólogo y ahí me enseñó, respiraba mal, me enseñó a respirar y mejoré, tenía nódulos en las cuerdas vocales. Y ta, y con eso me manejé... que me enseñó a respirar, después hice un año de flauta dulce, también por el tema de la respiración.” (Alegría-Ent.)

En los primeros dos fragmentos de entrevistas las formaciones a las que aluden, refieren a distintos aspectos del rol docente, donde por más que el cuerpo y su formación están implicados no es una formación específica en aspectos corporales. En el último fragmento se hace referencia a la formación específica con respecto a un recurso corporal, la voz, pero esta necesidad surge a partir de la enfermedad, la falta y la dolencia, tal como lo enunciamos anteriormente. El cuerpo del maestro y su formación específica en el conocimiento y manejo de diversos mediadores se vuelve relevante y necesario frente a la enfermedad (Martínez y González, 2016; Villalba, 2016), no contando con dispositivos preventivos en este sentido.

Con respecto a cómo los maestros aprendieron o adquirieron sus formas y maneras de despliegue corporal, la mayoría de los maestros entrevistados destacan que gran parte de los mismos fueron obtenidos a partir de otras personas que oficiaron como modelos en una etapa de su formación o ejercicio profesional. En este sentido destacan:

a- compañeras en el transcurso de la formación de magisterio.

“Sí, de ver gente sí, porque yo aprendí mucho más con mis compañeras, cuando estudiábamos, que de un profesor. O sea, por más que tuvimos expresión corporal, hicimos otras cosas, nunca se habló de la postura del maestro frente la clase.” (Alegría-Ent.)

b- compañeras de trabajo en las instituciones: auxiliares, otras maestras y directoras.

“en la práctica de inicial, que la tuve en el jardín 221, aprendí muchísimo de la maestra que me tocó, fue espectacular Graciela, que era una maestra veterana, pero de esas que, por favor, qué energía. Y ta, era súper expresiva y era toda así.” (Sol-Ent.)

“yo tuve la suerte de tener compañeras, tanto del turno en el que yo trabajaba como en el contraturno, que se abrieron a una maestra joven, que me enseñaron cosas. Tuve una auxiliar, que a pesar de que estaba dos horas conmigo nada más, me enseñó montones de cosas, una auxiliar con mucha experiencia y me enseñó montones de cosas. Yo creo que ahí es la fortaleza del docente, el poder transmitir al otro, al joven, lo que a mí me sirvió, vos, si querés, lo tomás, o no. A mí me sirvió esto, yo te lo brindo, si te sirve y querés ponerlo en práctica, ponelo. Yo siempre les digo a las practicantes, yo lo haría así, pero yo no soy tú, a mí me sirve tal cosa.” (Cachi-Ent.)

Podemos afirmar que los maestros de EI participantes de nuestra investigación, forman sus recursos corporales a través de la observación de modelos tanto durante la formación curricular como en el ejercicio profesional. Este proceso de formación a partir de modelos no explícitos que coinciden con las prácticas curriculares en las instituciones, podemos comprenderlo desde la conceptualización sobre el currículum oculto. En este sentido, Devís, Fuentes y Sparkes (2005) describen que los estudiantes, durante el recorrido de sus prácticas docentes, aprenden conductas, actitudes, conocimientos y prácticas que van a integrar la identidad del maestro. Esta identidad es lo que les permite integrarse a un colectivo profesional. Zupiría (2000) destaca que durante la formación es donde tiene especial relevancia la incorporación de aspectos relacionados con el rol preescrito profesional.

Varios de los maestros entrevistados son maestros adscriptores, por lo que ellos mismos se constituyen en modelos de las nuevas generaciones de maestros, perpetuando de esta manera formas de hacer y estar corporales. Por más que consideramos relevante y enriquecedora esta modalidad de aprendizaje corporal, consideramos que no debemos pasar por alto que esta modalidad en forma exclusiva conlleva el peligro de continuar perpetuando modelos y formas de hacer que pueden pasar a ser escasamente reflexionados y contextualizados. La aplicación de lo efectivo, lo práctico, lo imitativo, en cierta forma, reduce la capacidad de cuestionamiento y los espacios reflexivos con relación a la articulación con los recursos corporales propios y particulares que cada futuro maestro pueda generar.

Consideramos que los maestros deben tener presente que es necesario la formación continua también en este sentido, ya que cada etapa en la profesión implica nuevos y variados desafíos tanto con respecto a su propio cuerpo, como en la demanda de los niños. Tal como afirman Martínez Álvarez y González Calvo (2016) “Conocerse y evolucionar como docente implica, por tanto, indagar sobre esta dimensión corporal de la docencia y de la identidad docente” (p. 269).

### **5.6. Aspectos que los maestros consideran deben ser abordados durante una formación corporal específica**

Esta categoría de tipo emergente del trabajo de campo, surge a partir del intercambio durante las entrevistas en relación con una posible formación curricular específica en este sentido.

Varios de los maestros entrevistados enfatizan en la importancia de poder transitar durante la formación por un proceso de autoconocimiento personal corporal con el fin de reconocer sus capacidades personales en relación con los distintos recursos y su utilización.

“Pero yo lo que creo sí es que uno tiene que conocerse mucho como para decir yo me siento segura en poner mi cuerpo en juego con el cuerpo del otro (...) lo vivido desde nosotros y desde los niños, o sea, cada uno trae una historia personal que te va a marcar, eso es indudable. Pero

es también cómo manejaste vos esa historia personal o cómo te ayudaron a manejarla para poder salir de ese círculo que no podés salir. Cómo vos articulás todo eso.” (Cachi-Ent.)

La afirmación realizada por esta maestra con relación a la relevancia de la dimensión personal como parte fundamental del rol profesional, así como su necesidad de ser trabajada y reconocida, está de acuerdo con lo planteado en el estudio realizado por García-Ruiz y Castro (2012). Ellas afirman que los profesores de educación infantil demandan una formación que tenga en cuenta, que integre y trabaje sobre la dimensión personal del futuro maestro. También Pérez López (2016) refuerza esta idea y sostiene la necesidad de articular la formación técnica con una sólida formación personal que incluye: autoconocimiento, autoestima, actitud solidaria y democrática.

Otro maestro enfatiza la importancia de generar los dispositivos para que la información obtenida a partir de los procesos de autoconocimiento sea transferida y experimentada a nivel al trabajo específico. Se destaca la relevancia de una formación integral (teórica, práctica y personal) donde las diversas dimensiones puedan ser integradas, pensadas y reevaluadas en el contexto práctico profesional.

“como que tiene que ser un poco específico al trabajo también, porque obviamente, no sé, digo, pensando en cómo tendría que ser una formación, una formación tendría que tener primero, de que uno pueda conectar con uno mismo, bárbaro, eso me parece espectacular. Pero si solamente me quedo con la conexión conmigo mismo y no paso a la parte de comunicación y cómo tengo que comunicar, es lo mismo que la nada, porque eso puede ser, es una formación personal, que lo puede tener un abogado, un ingeniero, yo qué sé, un músico, cualquier persona. Pero después, cuando uno tiene que pasar a la docencia, yo vos sabés que ahí en ese traspaso, muchas veces falla un poco la formación, de ser más específico, decir bueno, está, el trabajo tuyo puntual es este, vos vas a tener que, como decíamos recién, trabajar con un grupo de 25 niños de tal edad. ¿Pero cuáles son las estrategias que vos tenés que tener para lograr tu trabajo, qué es ese? Obviamente, lo personal, lo vivencial, todo eso tiene que estar.” (Voltaire-Ent.)

Tanto la relevancia de la formación personal como de la necesidad de transversalizar los diversos contenidos de la formación es compartido y expresado por los informantes calificados Alberti y Badaracco.

El proceso de autoconocimiento y su transferencia a la práctica profesional, está aparejado a la necesidad de formación sobre el cuidado personal. Todos los docentes destacan la importancia de conocer sus propios límites y además poder dosificar sus energías para evitar enfermedades.

“ser consciente de lo que uno está haciendo y poder evaluar antes hasta dónde se puede, hasta dónde no, cuánto tiempo sí, cuánto tiempo no. De poder ese instrumento corporal tener una conciencia para poder dosificar las energías. Eso me parece fundamental, poder dosificar las energías es fundamental, con respecto al cuerpo, para poder decir bueno ta, hasta acá llego, tengo que cortar, hago esto otro ahora, después vuelvo a esto, esta semana esto no lo puedo hacer, o a esta altura del año esto no lo puedo hacer. Eso significa un conocimiento del trabajo.” (Voltaire-Ent.)

“formación en ese sentido, un espacio de cuidado como de esas dimensiones, de lo emocional, desde lo corporal, sería como un espacio de cuidado.”(Alegría-Ent.)

Poder reconocer y poner los propios límites a la exigencia corporal no es tarea fácil frente a la demanda de los niños, familias e instituciones. Como hemos trabajado anteriormente (apartado 3.3.2. y 3.3.3.4.), aún se filtran tanto a nivel del ejercicio profesional como de su formación, mitos sociales donde el cuerpo del maestro aparenta ser indestructible y omnipotente. Esto conlleva a una importante cuota de sobre exigencia y desgaste que generalmente ocurre de forma e inadvertida.

En la investigación desarrollada por González et al. (2019), antecedente de nuestra investigación, destacan entre sus conclusiones, que constituye un real desafío para las diversas formaciones poder formar de manera integrada las competencias de empatía, aspectos emocionales y comunicación. El desarrollo de estas competencias implica el reconocimiento de los futuros estudiantes como individuos diversos y complejos, donde cada particularidad integrará el rol profesional, incluyendo los imprescindibles dispositivos personales de cuidado.

Para cerrar el presente capítulo podemos afirmar que por más que los maestros participantes de la investigación reconocen la relevancia del cuerpo para el ejercicio profesional, la reflexión y teorización con relación a la fundamentación de esta afirmación es escasa. También, se vislumbra que las funciones reconocidas son escasas y que la anticipación y planificación de la utilización de los recursos corporales no es algo que los maestros hagan en forma asidua, quedando principalmente a un nivel intuitivo y acompañante. En cuanto a la formación del despliegue corporal de los maestros, podemos afirmar que consideran que se desarrolla principalmente fuera de los espacios curriculares de formación, y que refiere mayoritariamente a la incorporación de modelos a partir de maestros experientes. Por último, consideran relevante la existencia de una formación corporal específica, donde se puedan articular aspectos de autoconocimiento personal, integrados a la práctica profesional y al cuidado.

## Capítulo 6: Los mediadores corporales del maestro de Educación Inicial

En el presente capítulo se realiza la descripción, análisis y discusión de los diferentes mediadores corporales de los maestros de EI. Cada uno de los mediadores seleccionados constituye una categoría conceptual elaborada durante el desarrollo teórico de la investigación. En la siguiente tabla 11 se encuentran enumeradas las distintas categorías. Éstas fueron ordenadas desde aquellos mediadores identificados utilizados de forma más asidua e intencional, a aquellos en que su utilización es menos reconocida y pensada.

Tabla 11

*Categorías de los mediadores corporales del maestro de EI*

Categoría
La voz: el mediador principal
La Mirada
Gestos y Expresión del Rostro
El contacto corporal: el mediador más cuidado
La postura y la posición

*Nota:* elaboración propia.

### 6.1. La voz: el mediador principal

Durante las entrevistas, los distintos maestros identifican que la voz es el recurso mayormente utilizado. Asimismo, su utilización implica un dominio, control y conocimiento particular que hacen que su forma de utilización se vuelva algo específico de la docencia en EI.

“Pero en educación inicial el uso de la voz para poder atrapar a los niños, para poder seducirlos, tiene que ser completamente diferente. Vos estás pensando cómo estás entonando, estás pensando cómo estás trabajando la voz, cómo, vos la usas más suave para dar un mensaje, la usás más fuerte para dar otro mensaje, y vos estás siendo consciente de ese uso de la voz continuamente con los niños pequeños. Con los adultos no tanto, no estás pensando en eso, tu mente está enfocada en el concepto, en cómo explicar determinada secuencia, de comunicar secuencias o de cómo buscar un ejemplo.” (Voltaire-Ent.)

Vemos que el uso de la voz es tan central y característico que en algunos maestros, como es el caso de Federica, es considerada como algo aparte del cuerpo.

“Para mí el cuerpo es fundamental y la voz también, pero estoy hablando del cuerpo.” (Federica-Ent.)

Lulisas y Alegría reconocen que por más que utilizan otros recursos corporales en forma intencional, la voz ocupa el lugar principal en el manejo diario con los niños.

“el abrazo en situaciones particulares, pero como a la hora de trabajar y de vincularme, la voz. (...) más uso, la voz, la mirada, las manos, gestos” (Alegría-Ent.)

“eso que de repente, cuando hago un cuento y todo me sale naturalmente el tema de trabajar la voz, bajar, subir el volumen o la imposición o hacer la representación y que cuando ponía los límites eso, me pasaba lo mismo” (Lulisas-Ent.)

Tal como fue desarrollado en el apartado 3.2.3.4. de nuestro trabajo, las características particulares que presenta este mediador corporal posibilita situaciones que no son posibles con los otros mediadores corporales. Tal como referimos, la voz llega a la otra persona independientemente de su intención de recibirla. Esto permite llamar la atención de los niños, aunque estén en una actividad sin mirar al maestro, así como también la voz del maestro puede controlar y/o anticipar una acción del niño, sin que el niño se haya percatado de su presencia. Por lo tanto, permite la presencia en la distancia, lo que favorece la organización, la devolución, así como el establecimiento del orden y el control. La voz permite un acompañamiento por parte del maestro desde la distancia favoreciendo mayores grados de autonomía por parte del niño (aspecto que desarrollaremos durante el capítulo 7).

Pasando al análisis de la voz a partir de sus cualidades — intensidad, timbre, tono y duración— comenzamos analizando la intensidad. La intensidad, es la cualidad más evidente, ya que corresponde al volumen de voz utilizado. En general los maestros tienden a variar el volumen de su voz procurando utilizarlo como recurso frente a diversas situaciones, especialmente cuando se trata de narraciones, presentación de actividades, etc. Sin embargo, en los momentos donde no es intencionalmente variado el volumen, tiende generalmente a ser alto. Incluso se observa un volumen alto cuando todo el grupo está en silencio.

Debemos tener en cuenta que generalmente es muy elevado y permanente el nivel de sonido que hay en una clase de EI. Voltaire enfatiza durante la entrevista su preocupación frente a la exigencia auditiva a la que están expuestos los maestros de EI.

“Estoy seguro, una vez te comentaba una cosa que siempre hablo con el tema del uso del tema del sonido, de los grandes decibeles y la gran cantidad de demanda auditiva que hay, llega un momento que uno se, a mí me ha pasado, cuando estás muy cansado, te marea tanto bochinche, tanto sonido.” (Voltaire-Ent.)

Creemos que este ambiente sonoro con características de volumen constantemente elevado puede ser una de las razones por la que los maestros aumentan en forma notoria el rango de volumen de voz. Pensamos que este aumento de volumen, además de tener la

intención de superar el volumen general para poder lograr la atención de los niños, está también estrechamente relacionado con las características personales de los maestros. La voz del maestro concebida como un mediador corporal se construye, lo que implica una modalidad individual y particular tanto a nivel de su utilización como de sus posibilidades de acogimiento de la voz y producciones vocales de los niños. En el caso de Maggi, ella destaca que no le gusta el exceso de volumen, y que gritar o que los niños se comuniquen gritando trata de evitarlo. Enfatiza la importancia de favorecer ambientes sonoros de escasa intensidad, reconociendo que siendo ella misma a través del manejo de su voz, se muestra como modelo para los niños.

“Bueno, yo tengo un problema de tiroides y toda mi vida no me gusta que, nunca me gustó que me gritaran, nunca me gustó sentir sobresaltos, eso lo mamé de mis abuelos, pobres, porque ellos eran, a pesar de que era gente es muy rica, de mucha plata, pero era gente en sí ignorante porque no sabían tratar un niño (...) había cosas que ella no entendía que un niño podía o debía... Y a mí, el silencio, para mí esto es una paz y esto se los hice mamar, esto, el silencio, escuchar al otro. (...) Y cuando yo veía que se ponían muy “rrrr”, hablaba más bajo y lo experimenté, a ver si lo habían aprendido realmente, fuimos al paseo del Jardín Botánico, al taller, una maestra, ella no tuvo necesidad de levantar más la voz de la que yo estoy hablando ahora.(...). Buscar otras estrategias, es decir, uno tiene que también estudiarse qué cosas a vos te gustaría si.” (Maggi-Ent.)

Lo que describe esta maestra en la entrevista sobre su experiencia personal pasada y presente con el manejo del exceso de volumen (grito) y silencio fue evidenciado en el transcurso de las observaciones realizadas en el grupo. Por más que había momentos en los que el volumen de sonido grupal era muy elevado, este exceso de volumen no era constante sino que variaba. Asimismo, el pedido de silencio o de atención generalmente era a través de la postura, la mirada y en pocas situaciones Maggi recurría al aumento excesivo de volumen para llamar la atención de los niños. Sin embargo, lo observado en cuanto al uso del volumen de la voz en esta maestra fue excepcional en relación con resto de los maestros observados.

En general, se pueden identificar ciertas situaciones donde los maestros tienden a utilizar un volumen elevado de la voz:

a. Momentos de encuentro inicial de la jornada. Generalmente, a través del intercambio verbal o una canción.

“Están en el momento inicial de encuentro en la alfombra. Los niños se acercan y la maestra los nombra con voz fuerte, lenguaje articulado y estirando las últimas vocales”. (Alegría-Ob1)

b. Para hacer anuncios (rotar de actividad, finalizar, guardar) o aclarar aspectos de la actividad mientras los niños la o las realizan.

“La maestra está presentando una actividad, les dice con voz muy fuerte ‘¡1, 2 y 3: escuchen!’ Les muestra la foto de la época de la pareja y va pasando por las distintas mesas con la revista apoyada en el pecho mientras describe en volumen alto la foto y lo que deben dibujar” Luego afirma ‘¡¡Amigos pueden comenzar a dibujar la historia del Tacuarí!!’ Mientras trabajan, retoma partes y personajes del cuento, estira expresivamente las palabras en volumen alto ‘van a

dibujar el rííííííí, los enamoraaaados'. Mira desde arriba de los niños sus producciones y cuando alguien habla les recuerda que es sin conversar. ' (Cachi-Ob3)

c. Para llamar la atención frente a situaciones de transgresión de las reglas del salón (por ejemplo, correr, gritar, etc.) Recordando las reglas del salón o las actividades que deben desarrollar.

Pasando a otro de los parámetros de la voz, podemos observar que con respecto al tono, en general hay una tendencia de las distintas maestras a utilizar un tono de voz agudo, que se acentúa al elevar el volumen de la voz. Aparentemente hay un manejo más intencional y anticipado de la intensidad de lo que es el registro tonal. Su variabilidad intencional únicamente se observa cuando los maestros realizan dramatizaciones o narraciones, donde el cambio de registro (más agudo o más grave) facilita la representación de situaciones o personajes.

La duración la abordaremos al analizar la prosodia del lenguaje ya que en las palabras es más evidente la relación temporal entre sus diversos componentes y el ritmo adoptado.

Dentro de los cualificadores vocales (variantes importantes de volumen, ritmo o altura), el más comúnmente utilizado es el de las variantes de volumen. Las maestras recurren a las variantes de volumen en las siguientes situaciones:

a. cuando la maestra está hablando (explicación por ejemplo) y un niño intenta interrumpir o se muestra distraído. Esta estrategia pretende un cambio en la conducta del niño, ya sea que logre esperar su turno para hablar o que se mantenga atento a la actividad.

“Sentados en la alfombra, les presenta una actividad con colores primarios. La maestra va contando y hablando pero cuando algún niño intenta interrumpir ella lo frena con un gesto de su mano y aumenta bruscamente el volumen de su voz, continuando con su discurso” (Federica-Ob2)

b. en las dramatizaciones o narraciones con la intención de generar expectativa y sorprender a los niños.

“la maestra pregunta ‘¿quieren convertirse en investigadores?’ El volumen de voz es muy bajo suave... como cómplice, buscando el secreto. Rompe ese ambiente con un fuerte ‘¡¡Ahh!! Acá con Cachi en la escuela lo van a hacer’. Mantienen la atención del grupo a través principalmente de la palabra pero su gestualidad y expresividad acompaña. Mantiene contacto con el grupo a través de la mirada y la fluctuación del volumen de voz.”(Cachi-Ob4)

Con respecto al uso por parte de los maestros de las segregaciones vocales, o sea onomatopeyas en interjecciones, se observa una utilización bastante acotada. Con respecto a las primeras, la más comúnmente utilizada es “sh, sh” como pedido de silencio y en segundo lugar aquellas onomatopeyas de animales, máquinas principalmente a nivel de las narraciones y en escasas ocasiones compartiendo dinámicas de juego. En cuanto a las interjecciones, las más comunes son “Ah” y “Oh” y generalmente están asociadas a la devolución que se realiza a los niños por parte del maestro.

Pasando al análisis del lenguaje, llevamos nuestra atención a aquellos usos del mismo que se repiten en forma casi idéntica por parte de los maestros observados. Estas maneras y modalidades reiteradas de dirigirse al niño son de nuestro interés porque integran lo que Tarruella y Rodríguez (2008) identifican como rituales corporales específicos del rol docente. Entienden a estos rituales como el resultado de un conjunto de prácticas estereotipadas, referentes a hábitos del desempeño del rol. Esta repetición asegura la perpetuación del rol y tiene que ver con una prosodia particular y la utilización de determinadas palabras para dirigirse a los niños entre otras.

Acerca del manejo prosódico, se observa un manejo particular en la mayoría de los maestros al dirigirse a los niños, que se caracteriza por un exceso de entonación, acentuación de determinadas palabras a través de la prolongación de sus vocales y marcada articulación.

“En una ronda de inicio de clase, la maestra va preguntando uno a uno lo que hicieron en las vacaciones. Una niña dice ‘Fui a la placita con papá’, rápidamente y con volumen muy bajo. Cachi devuelve ‘Fuiste a la placita con papáááááá! Muy bieeen’ con volumen de voz alto, articulando exageradamente cada palabra y prolongando mucho las vocales.” (Cachi-Ob1)

En el caso de la observación precedente, consideramos que este manejo prosódico constituye una modalidad de devolución del maestro a los niños. La repetición de la frase pero variando la entonación, ritmo y articulación permite al maestro resignificar el mensaje incluyendo aspectos emocionales propios y jerarquizando contenidos (por ejemplo, la palabra papá).

También se observa este tipo de variaciones exageradas a nivel de la prosodia al describir características de objetos, personas o situaciones.

“Deja unas hojas de lija sobre la mesa, invita a los niños a acercarse, y les presenta el papel. Les propone tocarlo y comparar, va tocando los distintos papeles de lija mientras dice ‘este es suaaaaave, y este áspero’ haciendo un corte brusco y volumen alto en la segunda palabra.” (Voltaire-Ob1)

De esta forma, el contenido del lenguaje queda encarnado en el cuerpo a través de la variabilidad prosódica del mismo, favoreciendo desde una experiencia más global corporal la comprensión de un concepto y de situaciones.

Se ha observado también el uso de Usted al dirigirse a los niños en situaciones donde el maestro debe llamar la atención, o recordar las reglas.

“Algunos niños hacen que se tiran eructos, la maestra recuerda que dentro de las reglas del grupo está no tirarse eructos. Cambia significativamente su expresividad, y le dice, ‘usted no está en cualquier lado, en la clase de Lulisas no’ Realiza una larga pausa antes de retomar el cuento.”(Lulisas-Ob2)

La utilización del Usted por parte del maestro, unido a una prosodia, postura y gestualidad determinada, construye un mensaje eminentemente reprobatorio el que evidencia, a su vez, un distanciamiento vincular.

Hemos observado también que los maestros, independientemente de la edad de los niños, suelen referirse a ellos mismos por su nombre propio y en tercera persona. Utilización que podría comprenderse con los niños más pequeños, sin embargo en las clases más avanzadas (nivel 4 y 5), evoca un lenguaje infantilizado. Con respecto al lenguaje infantilizado también se observa el abundante y excesivo uso de diminutivos, y formas de dirigirse a los niños como ser “tesoro, amor mío, amigos, etc.”, que en la mayoría de los usos resultan descontextualizados.

“Están todos en la alfombra, si algún niño se levanta les dice ‘sentate mi amor’. Muy expresiva en su discurso y lleva a algunas preguntas de la vida cotidiana de los niños. Cuando llega a un niño le dice ‘tesoro, dejá el gorrito en la cajita’” (Maggi-Ob2)

Creemos que estas modalidades, tal como describimos anteriormente, tan comúnmente utilizadas por parte de los maestros de EI, están integradas en forma profunda dentro de lo que es una identidad profesional, con formas propias de hacer y decir. Tal como describe Bromberg (citado por Vergara, 2014) la dulzura constituye un mito asociado a la maestra de jardinera, y estas formas de dirigirse e interactuar con los mismos los perpetúan. No cuestionamos su utilización, pero sí consideramos que su uso indiscriminado pierde sentido y contenido para los niños que lo reciben y que lo toman como modelo comunicativo.

Los cantos, juegos vocales y rimas, suelen ser actividades que permiten a los niños apropiarse y experimentar tanto con su voz como con el lenguaje, así como familiarizarse con otras modalidades expresivas. Durante nuestras observaciones fueron muy escasas las situaciones donde se plantearon dinámicas de este tipo con fines recreativos. Generalmente, el uso de canciones o rimas se observó asociado a tareas (armar el tren para trasladarse, saludarse), o como estrategia para recuperar el orden y silencio. En ninguno de los grupos observados pudimos apreciar instancias de canto recreativo, o sea cantar por el placer de cantar niños y maestros. Algunas situaciones observadas a continuación:

“Entran los niños al salón, y la maestra comienza a cantar ‘la cola en la alfombra me voy a poner...’ los niños van hacia la alfombra y la maestra bajando progresivamente el volumen va a buscar niños que no se sientan.” (Federica-Ob2)

“Canta suavemente ‘hagamos silencio para poder escuchar, la boca se cierra y deja de hablar’.” (Cachi-Ob3)

Pudimos observar que la voz es escasamente utilizada para favorecer e invitar a los niños a compartir momentos placenteros de juego y exploración de este mediador. Como fue desarrollado en el apartado 3.3.3.1, los juegos vocales, trabalenguas y canciones, donde

muchas veces la palabra no tiene sentido o el protagonismo central, cobra especialmente relevancia la experimentación y el dominio de la propia voz como producción corporal (Calmels, 2009).

Por lo tanto, podemos concluir que, por más que la voz es el mediador que los maestros reconocen como privilegiado en la comunicación con los niños, así como también el que más controlan, dominan y anticipan, se evidencia a través del trabajo de campo un uso un tanto reducido y normalizado durante el desempeño de su rol. No debemos olvidar que la voz sustenta el lenguaje, por lo que brindar posibilidades de experimentación con la misma a los niños, va a favorecer su apropiación. El maestro, como modelo de los niños, en sus formas creativas y a través de sus propuestas creará el ambiente facilitador para que este proceso se efectivice.

## 6.2 La mirada

De las diversas entrevistas realizadas a los maestros se desprende que luego de la voz, el mediador valorado como más útil, versátil y efectivo con los niños es la mirada. Su manejo por parte de los maestros es reconocido como intencional y planificado en muchas instancias, permitiendo generar y resolver situaciones sin necesidad, incluso, de la presencia de la palabra. Benzer (2012), reafirma lo planteado por los maestros, ya que de su investigación se desprende que los docentes consideran a la mirada como el mediador (este autor lo denomina gesto) más utilizado y efectivo.

La mirada en su valor subjetivo, como describe Calmels (2009), va a tener una significación particular para cada uno de los maestros, que determinará su utilización e implementación como estrategia dentro del desempeño profesional. En el caso de Federica, la mirada es una herramienta central de comunicación con los niños, destaca especialmente su utilización en momentos donde debe llamar la atención y la describe como una herramienta infalible.

“Lo hago, sí, lo hago, muchas situaciones, por eso te digo, los ojos, yo miro y con los ojos y fulmino con los ojos.” (Federica-Ent.)

Pudimos identificar cinco funciones en la utilización de la mirada por parte de los maestros, que en forma constante y concomitante están presentes durante la jornada escolar.

1. La mirada al otro que evidencia presencia y escucha. La escucha atenta por parte del maestro hacia los niños se evidencia a través de la postura, de gestos y de la mirada. Este despliegue corporal constituye un modelo para los niños, al que los maestros recurren y refuerzan dentro de lo que son las dinámicas de intercambio grupal.

“Sí, yo para mí siempre es importante mirarlos y les digo siempre, cuando estamos hablando, vamos a mirar al compañero, que sienta realmente lo estemos escuchando, no es solamente

sí, estoy ahí. Porque aparte, cuando vos estas mirando un punto, te vas muchas veces. Entonces, que sienta que lo estamos mirando y lo estamos escuchando. Y para mí es como eso de conectar.” (Sol-Ent.)

2. La mirada periférica. Esta mirada periférica es cuando el maestro mira en general a todo el grupo o parte del grupo de niños, ya sea porque está en otra actividad o porque está explícitamente mirando. Esta modalidad del mirar es la que en la investigación presentada por Tarruella y Rodríguez (2008) identifican como la que permite un panorama general de lo que sucede. Se reconocen tres finalidades de la mirada periférica durante el trabajo de campo que se pueden dar, o no, en forma simultánea:

a. la observación: el maestro observa al grupo con la intención de poder obtener información y generar hipótesis con respecto a sus intervenciones posteriores. La observación será retomada en el capítulo 7 del presente trabajo.

b. aseguradora: la mirada del maestro dirigida a todo el grupo que al cruzarse con la de algún niño permite transmitir su presencia aseguradora.

Los niños están todos trabajando en subgrupos, Voltaire está sentado cerca a una de las mesas mirando unos papeles, cada tanto mira a todo el grupo y se encuentra con algunas miradas de los niños, los niños lo miran y vuelven a sus actividades.” (Voltaire-Ob1)

c. vigilancia: el maestro vigila que la actividad se desarrolle de la forma esperada, así como también corrobora la atención y comportamiento de los niños.

“yo estoy leyendo el cuento y veo, vos estás mirando, la visión periférica, y ves que aquellos no te están escuchando, que acá sí, estos sí, entonces, vos tratás de captar a los otros.” (Federica-Ent.)

La necesidad de vigilancia, se vuelve aún mayor en los grupos de niños más pequeños, tal como describe Mariné, generando un estado de alerta y atención constante por parte del maestro a cargo.

“Si uno está sentado con un grupito de niños pero uno también tiene que estar alerta en cuanto a tener los cinco sentidos muy alertas porque uno se te va al baño, el otro se cayó, otro se pegó, entonces, tenés que estar como... abarcando varios planos, varios niveles.” (Mariné-Ent.)

La utilización de la mirada periférica es algo constante durante el desempeño del rol de los maestros, evidenciando su profunda interiorización como parte de sus recursos corporales.

3. La mirada en el discurso verbal como forma de control. Más allá de la función de la mirada anteriormente descrita como vigilancia de los niños, hemos observado que varios de los maestros partícipes de la investigación anuncian atribuyendo a su propia mirada la capacidad de control. Control a través de la mirada que implica cierta autonomía hacia los

niños y que apela a su capacidad de autocontrol. Cuando la maestra se aleja espacialmente y dice a los niños la conocida frase “miren que los estoy mirando, o los voy a estar mirando”, esta frase puede tener dos lecturas: por un lado los estoy cuidando, asegurando, pero también esa mirada va a ser la testigo para una posible penalización posterior.

“La maestra y los niños están en ronda. Fuera del salón hay un grupo de madres apoyando para hacer los disfraces para el festival. Una madre llama a la maestra, ella anuncia ‘voy a salir pero miren que los voy a estar mirando todo el rato’ ” (Sol-Ob2)

Tarruella y Rodríguez (2008) basados en los aportes de Foucault, enfatizan en la mirada como dispositivo disciplinario y los maestros como los perpetuadores de esta función, naturalizándola en su tarea docente.

“Federica está ordenando unos papeles, unos niños desde la otra punta de la clase comienzan a gritar. Ella desde lejos les dice ‘quieren que me ponga los lentes eh?’ . (Federica-Ob2)

En esta última transcripción de una situación observada, vemos que la mirada en su poder controlador trasciende su efectividad al hecho propio de mirar. Es suficiente el anuncio en el discurso del maestro de la acción de mirarlos, para favorecer el autocontrol de los niños, ya sea porque la maestra no va estar presente (pero va a mirar) o frente a la imposibilidad de mirarlos por falta de lentes.

4. La mirada directa a los ojos. Tal como lo abordamos durante el apartado acerca de los mediadores corporales del maestro de EI (apartado 3.3.3.1), la mirada directa entre maestro y alumno genera una sensación de unicidad, así como también es portadora de significados implícitos (Yin Yin, 2013). De todas formas podemos realizar una diferenciación entre lo que es la mirada directa a los ojos entre maestro y niño dentro de una dinámica grupal de lo que es una individual.

a. a nivel grupal, generalmente son miradas cortas que tienen el objetivo de chequear y/o mantener la atención del niño en la actividad.

“Cuando se traslada, vuelve a buscar con su mirada la mirada de los niños y dice: ‘hay que estar muuuuy atentos’....toma una caja llena de frutas y verduras y presenta: ‘adivina adivinador’.” (Mane-Ob2)

b. a nivel individual, generalmente son miradas más prolongadas y suelen estar acompañadas de otros mediadores corporales como verbalizaciones, gestos o el contacto corporal. En estas instancias la maestra le comunica un mensaje exclusivamente a ese niño, por lo que puede llegar explícitamente a solicitar que le responda la mirada. Las miradas directas entre alumno y maestro se observan en situaciones donde el niño necesita asistencia individual, ya sea para una devolución, contención o puesta de límites.

“Alegría se acerca a un grupo de niños que están trabajando en la mesa, un niño dice ‘no entiendo maestra’, ella se pone a la altura del niño, encuentra su mirada y comienza a hacerle preguntas y a guiarlo en el trabajo.”(Alegría-Ob3)

“la mirada, yo siempre, cuando voy a hablar con ellos, que me arrimo a ellos, o sea, me acerco a ellos, lo primero que siempre les digo es mirame, si tú no me mirás, no estás atendiendo lo que yo te estoy diciendo, mirame, tus ojos divinos que miren a mis ojos, tú mirame; no des vuelta la cara, te estoy hablando, mírame.” (Cachi-Ent.)

La solicitud por parte del maestro de que los niños los miren, ya sea en una situación grupal o individual, tiene ver con la necesidad de asegurarse la atención y participación de los mismos en las dinámicas y actividades propuestas. La ausencia de mirada cuando una persona intenta comunicarse con otra es interpretada y vivenciada generalmente como falta de interés, distracción o falta de disponibilidad. En este sentido los maestros enfatizan mucho en el hecho de que los niños los miren, especialmente con los más chicos, como forma de asegurarse de que reciben el mensaje que les están comunicando.

5. La evitación de la mirada. Hemos observado que en ciertas situaciones los maestros evitan la mirada directa de los niños. Consideramos que estos momentos de evitación de la mirada refieren a intervenciones por parte de los maestros, los cuales responden a determinadas hipótesis generadas tanto respecto al momento de la actividad, al contexto del grupo y/o al niño en particular. Se observaron en distintas situaciones con el fin aparente de: minimizar interrupciones en la actividad que se está desarrollando, evitar momentos de exclusividad con un solo niño, evitar responder a alguna demanda por parte de los niños.

“Roma se encuentra en la mesa pegando carteles en una actividad que realizan los niños. Cuando la maestra está en la mesa haciendo, casi no mira lo que hacen otros niños. Esta siempre con el torso doblado desde la cintura y sobre las mesas, se incorpora para ir corriendo a su escritorio en busca de más carteles. En su trayecto algunos niños la llaman, la miran o la tocan solicitando su atención. Ella evita la mirada, no contesta y vuelve rápidamente a la actividad que desarrolla.” (Roma-Ob2)

Para finalizar el análisis sobre la mirada como mediador corporal, podemos afirmar que tanto durante las observaciones como en las entrevistas se evidencia la importancia de la mirada como recurso dentro del ámbito educativo. Las maestras lo utilizan de muy diversas maneras, demostrando durante su desempeño una real interiorización y apropiación del mismo.

### **6.3. Gestos y Expresiones del rostro**

Los gestos a nivel de todo el cuerpo se consideran como mediadores corporales menos efectivos y de menor uso intencional por parte de los maestros. Sin embargo, al referirse a las expresiones/gestos faciales, éstas cobran mayor relevancia dentro del trabajo con los niños, las que serán analizadas dentro de esta misma categoría.

Siguiendo lo planteado dentro del apartado 3.2.3.2., consideramos al gesto como aquellos movimientos, que no implican desplazamiento del cuerpo y tienen un fin expresivo y comunicativo. En este sentido, Kata, enfatiza la importancia de las manos como acompañamiento y apoyo del discurso verbal facilitando la comprensión por parte de los niños.

“El maestro usa mucho las manos, yo uso mucho las manos, hay otras que te hablan y parece que fueran muñecas, están paradas y te están hablando (...) el cuerpo habla a través de los movimientos que uno pueda hacer, si algún niño chico no entiende, bueno, nos callamos y usamos las manos, de repente, en una canción, boquita con llave y saben que uno nomás pone la mano, ellos ya se saben callar.” (Kata-Ent.)

La maestra enfatiza, a través de su experiencia, la relevancia en el trabajo con niños en esta franja de edad la utilización de los gestos como forma de favorecer el aprendizaje a través del cuerpo. Gaythwaite (2005) hace especial hincapié en que los mensajes verbales acompañados con una gestualidad coherente y acorde llegan de forma más integral y espontánea a los niños.

A lo largo de las observaciones, identificamos la presencia de gestos utilizados en forma constante por todos los maestros participantes de la investigación, que organizaremos según la clasificación Ekman y Firesen (citado por Etchevers, 2008) enunciada previamente (apartado 3.2.3.2.).

1. Emblemas: refieren aquellos gestos que se utilizan como transposición oral y su significación es compartida. Encontramos como los gestos más comúnmente utilizados por los maestros: solicitud de silencio (dedo índice sobre los labios o cerrar la boca representando a un cierre) aprobación y desaprobación. También observamos que el hacer palmas es un llamado de atención común, cuando el mismo no se encuentra contextualizado dentro de una actividad como cuento, canción o aplauso.

2. Ilustradores: éstos son los gestos que acompañan la palabra, que la apoyan corporalmente para su comprensión. Estos gestos se observan cuando los maestros introducen actividades o temas a abordar, cuando narran cuentos, o llevan a cabo juegos.

“La maestra está narrando un cuento. Varía su expresividad, su gestualidad y postura a medida que verbaliza las distintas situaciones. Por ejemplo, cuando describe que el personaje tiene miedo, repliega su cuerpo, titubea y se lleva la mano hacia la boca.” (Federica-Ob1)

También, estos gestos constituyen modelos que los maestros realizan como apoyo para los niños cuando debe realizar determinados movimientos que aún no tienen incorporados y automatizados, como ser ciertas praxias. Éste tipo de gestos se han observado principalmente a nivel de actividades gráficas (mostrar cómo rasgar, como tomar la tijera, arrugar el papel) y también al vestirse, lavarse las manos y para la realización de desplazamientos (por ejemplo gesto marcando las dirección de la rotación de los grupos).

“Los niños terminaron de pintar en las mesas. Un niño pide para lavarse las manos, Maggi le pone jabón y le dice, ‘fregate bien porque estas todo pintado’ y le muestra con sus manos cómo hacerlo.” (Maggi-Ob2)

3. Muestras de afectos: refieren a la expresión de emociones y afectos, y los abordaremos cuando analicemos la expresión facial, ya que es en ésta donde se evidencian prioritariamente.

4. Reguladores: son los gestos que regulan los intercambios verbales. Los maestros utilizan mucho este tipo de gestos en los momentos de conversación, en forma concomitante al lenguaje verbal. Esto les facilita poder seguir con el intercambio verbal, pero paralelamente a través de la gestualidad el maestro apoya a los niños en mantener la escucha, la atención, la espera y el respeto de los turnos. Algunos de los gestos más comúnmente utilizados por los maestros son: señalar su propia oreja enfatizando que es momento de escuchar, señalar a quién tiene la palabra, levantar la mano, entre otros.

La maestra está con los niños en ronda. Le va dando la palabra a cada uno para que cuenten acerca de las vacaciones. Cuando otro niño quiere hablar, pero no es su turno, la maestra levanta el brazo y con la palma extendida y sin mirarlo evita que hable. A los niños que no logran frenar su intervención, les dice ‘sh sh’ y expresa a través de su rostro desaprobación”. (Cachi-Ob1)

5. Adaptadores: son gestos que se realizan en forma totalmente involuntaria, y tienen que ver con la regulación emocional. Se observa que los mismos surgen cuando el maestro se encuentra incómodo frente a una situación o muy cansado.

“El maestro, sentado en una sillita, conversa con los niños que se encuentran en la alfombra acerca de lo realizado el fin de semana. Luego de un rato, varios niños comienzan a moverse y a hablar entre ellos. Voltaire los llama por su nombre y les solicita silencio. Los niños continúan interfiriendo en la actividad. Voltaire sigue el intercambio con el resto del grupo, pero comienza a mover en forma rápida y constante una de sus piernas y a acomodarse el pelo reiteradas veces” (Voltaire-Ob3)

El rostro, tal como lo desarrollamos anteriormente, es reconocido como el lugar privilegiado para la expresión de las emociones. Hablamos de expresiones del rostro, ya que las mismas se conforman por un conjunto de gestos. Durante las entrevistas, fueron pocos los maestros que identificaron a la expresividad del rostro como uno de los recursos corporales utilizado en forma habitual. En el caso de Federica explica de la siguiente manera la inclusión de la expresividad del rostro:

“Para captarlos, ¿qué tenés que hacer?, romper lo que estás haciendo y ya empezás. Igual que las canciones, vas cantando y de repente, cara de enojada, ¿viste las canciones cuando cantamos?, cara de enojado, cara de contento, cara de dormido, y ellos se re divierten con eso y los vas trayendo.”(Federica-Ent.)

Estas situaciones descritas por Federica, refieren a expresiones del rostro manejadas por el maestro en forma voluntaria. Corresponden a los gestos principalmente ilustradores y emblemáticos que anteriormente fueron analizados.

Sin embargo, varios maestros manifiestan en sus entrevistas que los niños se “dan cuenta” cuando les sucede algo aunque no sea explicitado verbalmente. Ese mensaje que llega a los niños a través de otros mediadores corporales tiene que ver, principalmente, con los gestos identificados como afectivos (Ekman y Firesen, citado por Etchevers, 2008) que se despliegan a nivel del rostro de los maestros. Estas expresiones afectivas no voluntarias a nivel del rostro se integran a los otros tipos de expresiones (ilustradores y/o emblemáticos) de forma imperceptible y/o se presentan en momentos donde no hay un manejo premeditado de la expresividad. Este aspecto lo rescata Damasio (2009) quien afirma que es apreciablemente diferente una expresión del rostro auténtica de un emblemática, ya que los procesos neuronales y la musculatura movilizada son diferentes para ambas.

A continuación enumeramos algunas de las expresiones corrientemente utilizadas por los maestros durante los intercambios espontáneos que se desarrollan durante la jornada escolar. Deseamos destacar que aunque muchas de ellas pueden ser de carácter más ilustrativo, dada la concepción de gesto adoptada para el presente trabajo, siempre estas expresiones van a significar y albergar una dimensión personal y propia producto de una historia corporal que caracteriza e identifica a ese maestro en particular. Asimismo, recordar que los gestos de tipo afectivo, se encuentran de manera imperceptibles integrados a la expresividad en todo momento.

a. Expresión de interés. Ésta generalmente se evidencia a través de una mirada fija, el rostro serio y en ciertos casos levemente fruncido el ceño. El maestro, con esta expresión procura transmitir al niño su interés sobre lo que dice o realiza.

“Niños y maestra están sentados en ronda. Cada niño cuenta lo que hizo en vacaciones. Cuando un niño habla la maestra mantiene una expresión muy marcada de atención y concentración. La maestra transmite a través de su mirada y la expresión de su rostro interés hacia lo que dice el niño.” (Cachi-Ob1)

b. Expresión de aprobación: la sonrisa. Hemos observado que los maestros (tal como ocurría con la mirada) realizan la aprobación de algo que está realizando el niño. El componente principal y central de esta expresión es la sonrisa, sonrisa aprobatoria que refuerza y sostiene lo realizado. Tal como describe Calmels (2009) la sonrisa como intervención del maestro también tiene valor como invitación para generar un encuentro.

“La maestra va entregando a los niños los portfolios, algunos niños los abren y comienzan a mirar y comentar sus trabajos, un niño dice ‘mira maestra mi oveja’, la maestra sonrío desde lejos al niño”. (Magg-Ob3)

c. Expresión de asombro y de sorpresa. Esta expresión generalmente está determinada por una exagerada apertura de los ojos y a veces también cuando desean transmitir mucha sorpresa agregan la apertura de la boca. La sorpresa asociada a algo distinto que hace el niño y que puede ser positivo o no. Como se ejemplifica en las observaciones siguientes:

“Una niña se acerca a la maestra y le muestra su remera. Ella se pone en cuclillas y con cara de asombro le devuelve ‘¡Oh! ¡¡¡Qué linda!!!’. Varios niños se acercan y comienzan a mostrarle sus remeras.” (Mane-Ob2)

“Cuando un niño dice ‘motherfucker’ ella abre muy muy grandes los ojos y le dice, ‘está buenísimo que sepa inglés pero no hay que repetir palabras que no sabemos que son’.” (Sol-Ob1)

d. Expresión de reprobación. Se observan a los maestros serios, generalmente el ceño fruncido, labios tensos y puede estar acompañada del gesto de negación. Observamos que este tipo de expresión es utilizada en diversas situaciones, como por ejemplo cuando se lleva a cabo una actividad, o si un niño no está logrando desarrollar una tarea como se solicitó, entre otras. En la siguiente situación que se transcribe, la maestra evita el lenguaje verbal y procura la máxima atención de los niños únicamente respondiendo a través de la expresividad de su rostro.

“La maestra parada frente al pizarrón, los niños en las mesas. Empieza a mostrar frutas y verduras de plástico que tienen que ir clasificando. Los niños participan desde sus lugares y ella va afirmando y/o negando a través de la expresividad de su rostro las respuestas correctas e incorrectas.” (Lulisas-Ob2)

e. Expresión de enojo. En varias situaciones hemos observado maestros que evidencian sentir enojo. Su expresión facial es mucho más marcada y exagerada que en la reprobación y generalmente va acompañada de verbalizaciones con un alto volumen y búsqueda de la mirada del o los niños.

f. Expresiones que solicitan silencio y atención. Tal como describimos anteriormente, los maestros durante la jornada escolar deben solicitar la atención de los niños y cierto silencio para poder escuchar y escucharse. Algunos maestros, en ciertos momentos, utilizan como recurso exclusivo la expresividad facial — seria y expectante— acompañada de una postura determinada (cruzan sus brazos en señal de espera).

“Los niños participan activamente en la actividad oral de clasificar frutas. En un momento todos hablan juntos sin esperar turno, gritando unos sobre otros. La maestra cambia su expresividad se mantiene seria y con los brazos cruzados hasta que los niños vuelven a estar en silencio y dice ‘bueno, ahora sí seguimos’.”(Lulisas-Ob2)

Las expresiones del rostro enumeradas anteriormente, se refieren principalmente a situaciones de intercambios espontáneos. En el caso de las narraciones o dramatizaciones,

los maestros voluntariamente despliegan una cantidad significativa de gestos ilustradores, que su riqueza y variabilidad van a depender ciertamente de las características personales, como referimos de la expresividad psicomotriz del propio maestro.

Asimismo, hemos observado, que aquellos maestros que presentan una expresividad variada, contextualizada y coherente en relación con el discurso verbal, logran mantener más la atención de los niños y generar encuentros más placenteros.

En el caso de los maestros con escasa expresividad y sin capacidad de ajuste frente a una situación, presentan mayores dificultades para sostener la atención e interés de los niños, debiendo recurrir a interrupciones en la tarea, o al contacto corporal como forma de contención.

“En el momento inicial de presentación, la maestra va señalando cada letra inicial del nombre como ayuda para el reconocimiento de las tarjetas. Estira las vocales de los nombres, su ritmo de trabajo es monótono y su expresividad del rostro muy escasa. Los niños comienzan a levantarse, pero ella sigue con la actividad sin variar su manera de dirigirse a ellos. Llega al final de la actividad con escasos niños sentados e interesados en la actividad.” (María-Ob2)

Entonces, podemos concluir que los maestros partícipes de la investigación en general presentan una variada expresividad gestual que utilizan frente a diversas situaciones y con fines también diversos. De todas formas, observamos que el manejo contextualizado y flexible de este mediador está mucho más ligado que los anteriores a las características personales del maestro, y también que su manejo voluntario e intencional se limita a ciertas actividades concretas dentro de la jornada escolar. También hemos observado en el transcurso de nuestro trabajo de campo, la presencia de incoherencias, incluso contradicciones, a nivel del mensaje emitido por los distintos mediadores (incluido el lenguaje verbal), aspecto que retomaremos en el capítulo 8 cuando profundicemos sobre el despliegue corporal de las emociones de los maestros.

#### **6.4. El contacto corporal: el mediador más cuidado**

Durante esta categoría, analizamos el contacto corporal como mediador corporal del maestro de EI. Todos los maestros manifiestan la importancia y relevancia del contacto corporal como mediador en diversas situaciones cotidianas con los niños. También todos los informantes calificados durante sus entrevistas reafirman la necesidad de que los maestros generen y establezcan situaciones de contacto corporal con diversas intenciones y objetivos desde un encuadre profesional.

A pesar de todos estar de acuerdo en su relevancia dentro de lo que es el encuadre educativo y de cuidado de los niños de inicial, el contacto corporal entre maestros y alumnos es un tema controversial. Tal como describen Martínez Álvarez y González Calvo (2016), el objetivo de proteger a la infancia ha llevado al extremo, en algunos países, de prohibir el

contacto corporal directo entre maestros y alumnos. Por más que en nuestro país no se han implementado medidas de este tipo, existe a nivel de los maestros la preocupación con respecto a cómo, cuándo y por qué generar situaciones de contacto corporal directo en el encuadre educativo.

Varias maestras, por más que consideran necesarias las situaciones de contacto (demostraciones de cariño y especialmente en situaciones que deben asistir a los niños para higienizarse o situaciones de desborde emocional) prefieren no llevarlo a cabo con el argumento de evitar posibles situaciones de conflicto con las familias. Por ejemplo, a continuación Federica describe una situación con una familia que generó un cambio en su manera de relacionarse corporalmente con los niños.

“ellos necesitan ese afecto, o sea, que yo no soy de sentarlos en la falda y de comerlos a todos a besos, no, no soy así porque antes yo les daba besos, hace años, y una abuela un día me dijo mi nieto no le interesa que lo beses, así que no lo beses más. Listo, a partir de ese día, yo no beso niños y si el niño se te acerca y te da un beso, te da un beso, si no, no.” (Federica-Ent.)

Sin embargo, tanto maestros como niños buscan y generan situaciones de contacto corporal directo durante la jornada escolar. A continuación describimos cuatro tipos de contacto generados por el maestro que más comúnmente fueron observados durante nuestro trabajo de campo.

1. El beso. El beso es utilizado por los maestros en diversas situaciones: como saludo, como premio frente a un logro, como intercambio cariñoso espontáneo y/o como forma de contener y calmar a un niño.

2. El cuerpo del maestro sostiene/contiene el cuerpo del niño. Dentro de este tipo de contacto incluimos todos aquellos en que se evidencia mayor superficie de contacto entre el cuerpo del maestro y del niño.

a. El abrazo. Éste constituye una intervención en distintas situaciones como ser: cuando el niño está triste o llorando, manifestación de cariño, aprobación frente a un logro o también como forma de motivarlos y apoyarlos para realizar alguna acción, como se ejemplifica a continuación:

“Están todos sentados en la alfombra intercambiando acerca de un conflicto que se generó en el grupo, varios niños están tristes por lo sucedido. Una niña se acerca a la maestra buscando atención individual. Ella la invita a sentarse, la abraza (mantiene su brazo por detrás del hombro de la niña) y le propone compartir lo que tienen para decir con el resto del grupo.”(Alegría-Ob2)

b. Hacerles upa o sentarlos en su falda. Este recurso se observó en muy escasas ocasiones durante nuestro trabajo de campo. Generalmente se utiliza con niños más pequeños y procurando mantener su atención o como forma de contención emocional.

c. El maestro rodea con su cuerpo el cuerpo del niño. Es más que un abrazo, ya que el maestro utiliza e implica todo su cuerpo para contener el cuerpo del niño. Las maestras reconocen que utilizan este recurso especialmente cuando los niños se muestran especialmente desbordados (exceso de movimiento desorganizado y descontrolado), como forma de favorecer y ayudar a su control y regulación.

“También en una puesta de límites, porque ha pasado con niños que se te tiran, que han tenido desbordes y me he tenido que subir arriba en el buen sentido, y abrazar, contener y apretar manos para que no se lastime, eso también.” (Lulisas-Ent.)

Observamos que también los maestros lo utilizan como forma de contener a aquellos niños que distorsionan en dinámicas grupales el desarrollo de una actividad.

“La maestra le dice a un niño que vaya junto a ella, lo sienta entre sus piernas y le pone los dos brazos por encima. El niño se muestra cómodo con esta contención corporal brindada por la maestra.” (Alegría-Ob3)

3. Contacto a través de la mano. La mano, a diferencia de los contactos anteriores donde se establece mayor superficie de contacto, permite mayor autonomía y distancia pero evidenciando en forma corporal directa la presencia y el acompañamiento del maestro (Calmels, 2009). Observamos diversas maneras en que los maestros establecen contacto con los niños a través de su mano, que describimos a continuación:

a. la caricia. Es una manifestación de cariño pero también puede tener la finalidad de contener, aprobar o calmar al niño. Esta puede ser en la cara, cabeza, manos o espalda.

b. la mano del maestro apoyada o toma suavemente alguna parte del cuerpo (cabeza, espalda, brazo) del niño. Pudimos identificar dos finalidades de este tipo de contacto. La primera, para evitar que el niño interrumpa la actividad, y la segunda como forma de llamar su atención, como se ejemplifica a continuación:

“La maestra parada delante del pizarrón, los niños están en la alfombra sentados. Varios están sentados mirando hacia otros lados, por lo que les dice tocándoles la cabeza a los que tiene cerca “Deben girar el cuerpo y mirar hacia acá”” (Alegría-Ob1)

c. tomar de la mano al niño. Observamos que en diversas situaciones los maestros toman la mano de o los niños. Algunas tienen que ver con organizar el traslado, en fila o en grupo, tanto por los espacios de la institución como dentro del salón. También toman su mano como forma de llamar y mantener su atención especialmente en actividades como narraciones o presentaciones, como se evidencia a continuación:

“La maestra está contando un cuento. Un niño se inquieta y se levanta, se acerca a la maestra. Ella, para evitar que se aleje, lo toma de la mano y continúa con la actividad.” (María-Ob1)

d. El maestro toma al niño del brazo y lo induce a realizar lo solicitado. Este tipo de intervención está asociada a situaciones de desaprobación, enojo y/o puesta de límites. Puede ir acompañado de verbalizaciones explicativas, o no, como en la situación que se describe a continuación:

“La maestra se encuentra ubicada frente a las mesas (algunos niños están de espalda) si algún niño se levanta (a veces para hacer alguna representación explicada) rápidamente lo toma del brazo y lo acomoda nuevamente en su silla, sin dirigirle la mirada o explicar lo sucedido. Mientras realiza esto, continúa con la explicación que estaba desarrollando, manteniendo la mirada hacia todo el grupo.” (Cach-Ob3)

4. El contacto corporal como ayuda instrumental. En este caso el contacto puede ser de diferentes tipos, según la actividad que el niño desea o está realizando. Puede ser desde apoyarlo con la propia mano del maestro en el manejo de un instrumento (tijera, lápices pinceles) o para la utilización de materiales (encastres, rasgados) o para vestirse.

“yo les cambio, les agarro la mano si agarraron mal el lápiz, les digo como, les corrijo con la tijera, eso también, les explico, primero les muestro lo mío, después lo agarro, después lo ayudo, los he ayudado cuando tienen que escribir la letra.” (Lulisas-Ent.)

En este punto también se plantean diferencias significativas, ya que hay maestros que prefieren generar las condiciones para que el niño descubra desde su propia experimentación las formas adecuadas de manejo de materiales e instrumentos. Por otro lado, están quienes plantean que es necesario el apoyo tanto mostrando como modelo como desde el contacto corporal directo, tal como lo describe la maestra Lulisas y también ratifican esta postura las informantes calificadas Alberti y Badaracco.

Podemos afirmar, a partir de lo expuesto durante el apartado 3.2.3.5. y el trabajo de campo realizado, que son diversas las dimensiones que se ponen en juego al decidir el maestro cómo, cuándo y por qué intervenir a través del contacto corporal. Por un lado, las características propias del grupo de niños y sus individualidades, por otro las determinantes sociales e institucionales, así como también las corrientes pedagógicas a las que adhiere el maestro y por último, sus propias experiencias personales sobre el contacto corporal con otros. Consideramos que generar situaciones de contacto saludable, donde se respeten tanto las necesidades y demandas del niño como las del propio maestro, constituye instancias preventivas y de aprendizaje con relación al cuidado y respeto del cuerpo propio y ajeno.

Los niños buscan el contacto corporal con los maestros por diversas razones, puede ser como manifestación de cariño, como búsqueda de aprobación y contención, como demanda de atención exclusiva. En este sentido, se observan situaciones típicas y comunes a todos los niveles y maestros donde algunos niños disputan la cercanía del maestro en situaciones como la fila (ser los primeros e ir de la mano) o en las rondas (estar al lado del

maestro). Los maestros se muestran disponibles a estas iniciativas espontáneas de los niños, las reciben y apuestan a la negociación para su resolución.

Sin embargo, hay situaciones donde la demanda de contacto es percibida como excesiva y los maestros sienten que deben intervenir marcando distancia, proponiendo otras maneras de responder a esa necesidad del niño.

“También algunos a veces los descuelgo un poco, porque hay algunos que vienen, que son como más densos, que están todo el tiempo pegoteados, entonces, tratás un poco de no, sepárese, hágase. Este del abrazo, al principio era todos los días, entonces, digo ta, hay momentos que cuando ves que se va a angustiar o que está... Y otras veces bueno, no, resolvé, también, porque hay algunos que buscan que les resuelvas todo y que vienen a ti, se hacen los bebotes.” (Alegría-Ent.)

Además de las distintas dimensiones enumeradas que se ponen en juego en el momento de establecer el contacto corporal, consideramos que también entran en juego los mitos sociales en cuanto a lo que se espera en este sentido de los maestros de EI (Vergara, 2014). Dentro de estos mitos sociales aparece la idea de las maestras de EI como personas cariñosas, que disfrutaban el contacto corporal y con una disponibilidad incondicional para responder amorosamente a los niños. La imagen de maestra de inicial rodeada y abrazada por muchos niños es la que en muchas circunstancias subrepticamente se promociona. Entonces, podemos interpretar que la aceptación por momentos de esta demanda/respuesta excesiva de contacto corporal entre niños y maestros puede tener que ver con una necesidad propia del maestro de aprobación de su labor y como el aparente resultado demostrable de su exitoso desempeño profesional. Por otro lado, otros maestros describen que pueden limitar esa demanda, pero esta acción a veces es llevada a cabo con cierto sentimiento de culpa que se evidencian en frases como “pobrecito lo necesita” (Alegría-Ent.).

Es en este sentido que consideramos la de importancia que el propio maestro pueda reconocer en sí mismo qué le sucede con el contacto corporal con el objetivo de poder redimensionar este recurso desde una intervención profesional.

## **6.5. La postura y la posición**

La postura es el mediador corporal menos nombrado por los maestros al referirse a su cuerpo. Cuando hablan acerca de la postura, hacen referencia a la posición que adoptan en relación con los niños. Tal como definimos anteriormente, la posición en el presente trabajo será diferenciada de la postura (Calmels, 2009). Adoptamos como concepto de posición a la disposición del cuerpo en el espacio que va a estar definida por sus apoyos en una superficie y a la postura como las posiciones relativas de las distintas partes del cuerpo entre sí.

Varios maestros y también el informante calificado Forcadell hacen especial énfasis en la importancia de adoptar voluntariamente posiciones que permita estar a la altura del niño. Consideran que de esta forma se favorece la simetría, así como la comunicación a través de

un contacto directo de las miradas. A pesar de esta afirmación, en general se observó que los maestros suelen sentarse en sillas pequeñas cuando están trabajando en la alfombra (a excepción de Sol que se sienta en el piso). Varios de ellos argumentan que siendo conscientes de que no es lo más adecuado, priorizan el cuidado de su cuerpo y la comodidad. Debemos tener en cuenta que la mayoría de los maestros partícipes poseen muchos años de trabajo y edad por encima de los 40 años.

Entonces, en cuanto a las posiciones adoptadas por los maestros afirmamos que gran parte de la jornada se encuentran de pie. Esto les permite mantener una mirada periférica de todo el grupo, así como trasladarse hacia los diversos niños o subgrupos de niños para brindar ayuda, observar sus actividades, etc. Algunos maestros cuando desarrollan actividades en subgrupos optan por permanecer sentados en una de las mesas de los niños (eligiendo la misma en forma intencional) con el objetivo de apoyar individualmente una actividad específica. La posición de sentado en la mesa permite mayor cercanía, intimidad y atención en el trabajo.

“Los niños están distribuidos en 4 mesas con distintos trabajos. La maestra se encuentra sentada en una de las mesas, trabajando escritura con un grupo de niños. Va trabajando uno a uno con los niños de la mesa. En momentos los niños de otras mesas van a buscarla para mostrarle sus dibujos o preguntarle cosas, ellas les devuelve y comenta lo que hacen pero permanece sentada junto al grupo inicial.” (Alegría-Ob4)

En los momentos en que el grupo y el maestro se disponen en la alfombra, éste último generalmente se sienta en una silla pequeña. Consideramos que el maestro opta generalmente por esta posición, porque además de las razones explicitadas anteriormente por ellos mismos (cansancio, comodidad, cuidado), de esta forma el maestro se asegura que todos los niños lo ven y él poder verlos a todos.

Por más que es prevalente la posición de pie, ésta va a depender tanto de las actividades desarrolladas por el grupo y también de las características personales de los maestros. Hay maestros como ser Voltaire, Maggi y Sol que generalmente están desplazándose por el salón, otros como Federica y Alegría, prefieren permanecer con un subgrupo y desde ahí observar e intervenir con el resto. Vemos que esto tampoco depende de la edad de los niños, ya que vimos en todos los niveles ambas modalidades de funcionamiento.

Con respecto a la postura, ésta cobra voluntariamente relevancia para el maestro, únicamente en situaciones en que ellos se muestran como modelos a seguir. Por ejemplo, cuando les muestran cómo deben estar sentados para poder escuchar a los compañeros, o para realizar algún tipo de actividad gráfica tanto en la mesa como en el pizarrón.

“Antes de mostrar el cuento recuerda que todos deben estar bien sentados para poder escuchar y mirar bien, ella también acomoda su postura como modelo de lo que están pidiendo y les dice “se tiene que notar que están atentos para escuchar””(Lulisas-Ob3)

Por más que en ciertas instancias, como la transcrita de la observación anterior, es verbalizada y es explicitada la demanda en cuanto a cierta postura que deben adoptar los niños para determinada actividad, los maestros en su cotidiano despliegue corporal son modelos posturales para los niños, aspecto que no siempre es tenido en cuenta por ellos. Hemos observado que en muchos momentos los maestros adoptan posturas que evidencian escasa disponibilidad hacia el intercambio con los niños y frente a la tarea. Por ejemplo, posturas “desparramados” en la silla durante los intercambios en la alfombra, lo que evidentemente se confronta con la solicitud verbal realizada por el maestro de prestar atención y atender la tarea. A lo largo del trabajo de campo hemos observado que varios niños adoptan posturas similares a la de sus maestros, aspecto que consideramos es relevante y debe ser tenido en cuenta. Debemos recordar, tal como fue desarrollado durante el apartado 3.2.3.1, que toda postura que adopte el maestro, por más neutra que aparente ser, implica una actitud y disposición hacia los niños que muestra su disponibilidad. La postura, desde su base tónico emocional, constituye un mediador corporal que evidencia en forma involuntaria los estados emocionales del maestro, evidenciando su disponibilidad y favoreciendo o no los procesos de comunicación y aprendizaje.

A modo de cierre del presente capítulo, consideramos relevante poder remarcar que el despliegue de cada mediador va a estar definido dentro del encuadre profesional por diversas dimensiones que consideramos deben ser problematizadas y analizadas por parte de los maestros. La dimensión personal es la que habitualmente queda relegada, siendo poco explorada y reconocida durante los procesos formativos y el ejercicio profesional. También consideramos que la incidencia de mitos sociales subyacentes, va determinando estas modalidades esperadas de despliegue corporal, por lo que su visibilización y reflexión se vuelve imprescindible. Otro aspecto relevante que seguiremos abordando en los capítulos siguientes, es la importancia de que exista una flexibilidad a nivel del uso de cada uno de los mediadores, así como también la necesidad de coherencia entre los mismos con la intención de que el mensaje recibido por los niños logre mayores niveles de coherencia y consecuente efectividad.

## Capítulo 7: El rol del maestro en el despliegue corporal

En el presente capítulo se describen, analizan y discuten las diversas categorías y dimensiones identificadas (Tabla 12) acerca del despliegue corporal realizado por los maestros durante el rol profesional. En este tema, a diferencia de en el anterior, donde se analizaron los distintos mediadores por separado, se realiza una articulación entre las funciones que desempeña el maestro y el concomitante despliegue corporal desde un análisis integrado de los distintos mediadores.

Tabla 12

*Categorías y dimensiones sobre el rol del maestro en el despliegue corporal*

Categoría	Dimensiones
Despliegue corporal para el sostén, el acompañamiento y la provocación	Contención
	Devolución
	Guía
Despliegue corporal expresivo y comunicativo	---
Despliegue corporal para el disciplinamiento	Grupal
	Individual

*Nota:* elaboración propia.

Las categorías identificadas surgen a partir de la combinación de conceptualizaciones teóricas y de lo observado en el campo, desde donde a su vez surgen las dimensiones identificadas.

Estas categorías, que refieren a la función más relevante observada (lo que no quita que varias de ellas se desarrollen en forma simultánea), implica un despliegue corporal del maestro que procuramos analizar y comprender. Asimismo, estos despliegues corporales pueden estar dirigidos a todo el grupo, a un subgrupo o a un niño en particular, variando en forma significativa la utilización de los recursos corporales.

El despliegue corporal del maestro, que implica diversas intervenciones corporales, va a estar determinado y definido por su disponibilidad corporal. Tal como lo desarrollamos en el apartado 3 de.3.3.2. del presente trabajo, la misma se considera una cualidad del maestro en el MC (MEC et al. 2014) y también un indicador dentro de los Indicadores de Evaluación de Centros de Educación y Cuidados para niños y niñas de 0 a 3 años (SC, 2019). La

disponibilidad corporal concebida como la capacidad del maestro de recibir y escuchar al niño desde sus diversos mediadores corporales con la intención de comprenderlo y adecuar sus intervenciones corporales. Aspecto ratificado por los informantes calificados, especialmente Forcadell quién afirma que es el adulto el que se debe adaptar al niño y no al revés. Enfatiza en la importancia de que es el adulto que sabe acerca del niño y que tiene los recursos para implementar estrategias e intervenciones adecuadas, incluso plantea como la competencia más relevante del docente, conseguir que el niño vea que él mismo está presente y disponible.

La observación como herramienta e integrante del desempeño profesional forma parte de la disponibilidad corporal, ya que la misma posibilita recibir y comprender al niño desde un marco conceptual definido, volviendo el despliegue corporal un acto profesional (Calmels, 2009; Pitluck, 2012; Sánchez y Llorca, 2008). La observación pensada no únicamente como una herramienta que se aplica en una situación puntual (por ejemplo al inicio del año, o cuando se efectúa alguna evaluación), sino la observación integrada al desempeño del maestro, concomitante al desarrollo de otras actividades y tareas.

A lo largo de las entrevistas a los maestros, ellos enfatizan la importancia de generar momentos de observación. Sin embargo, durante el trabajo de campo no se observaron momentos específicos y explícitos de observación. Consideramos que esto se debe principalmente a que el trabajo de campo se desarrolló casi a fin de año (octubre en adelante) lo que supone ya un conocimiento por parte del maestro de las características del grupo y sus individualidades. La observación pasa a estar integrada dentro del desarrollo de otras actividades, y se evidencia a través de las intervenciones corporales llevadas a cabo. Quizás en un inicio del curso, cuando el maestro debe conocer las particularidades de su grupo y de cada uno de los integrantes para poder desarrollar su proyecto, este tipo de instancias de observación explícita y planificada, se vuelvan más frecuentes y necesarias.

Volviendo a la disponibilidad corporal, ésta estará en la base del despliegue que implican las diversas funciones que identificamos en las categorías enumeradas en la Tabla 12 y que irán favoreciendo la construcción corporal del niño, desde la función denominada corporizante (Calmels, 2009).

### **7.1. Despliegue corporal para el sostén, el acompañamiento y la provocación**

En esta categoría tomamos como punto de partida las funciones de crianza (Calmels, 2001) analizadas durante apartado 3.3.3.2. Estas funciones de crianza, tal como se desarrolló anteriormente, van a presentar características particulares ya que los maestros van a conciliar su saber personal (correspondiente a su propia experiencia corporal personal) y el saber profesional (referente contenidos teóricos y prácticos sobre la profesión de maestro).

El sostén, el acompañamiento y la provocación refieren a maneras de estar corporalmente el adulto con el niño, que van desde el máximo contacto, al mínimo contacto

corporal. Estas distintas maneras de estar corporales del adulto con relación al niño, dado nuestra concepción de cuerpo, trascienden lo postural y actitudinal para entrar en la dimensión de lo afectivo y cognitivo. Las diversas funciones permiten ir favoreciendo en el niño sus procesos de autonomía y desarrollo de sus funcionalidades, tomando el sentido de Bergès (1991), donde la función se desarrolla y despliega en un contexto junto con otras personas.

En el ámbito educativo, encontramos estas funciones de crianza en diversas situaciones y con distintas finalidades, lo que organizamos en tres dimensiones: despliegue corporal para contención; despliegue corporal durante las devoluciones y el despliegue corporal como guía en las actividades de los niños. En cada una de estas situaciones y finalidades del despliegue corporal se pueden observar situaciones de sostén, acompañamiento y provocación, dependiendo de cómo el cuerpo del adulto efective su intervención.

### **7.1.1. El despliegue corporal en la contención**

Si nos remitimos a la RAE (2001), contener significa “detener un movimiento que se realiza con el cuerpo” (p. 636). Camps (2005) identifica en la contención una doble función: la primera que refiere a acoger y dar seguridad al niño y la segunda en relación con la puesta de límites claros y respeto de las reglas (esta segunda será analizada en la sección referida al despliegue corporal para el disciplinamiento).

Para el presente apartado, consideramos a la contención como aquellas situaciones en las que el maestro, a través de su despliegue corporal de alguna manera detiene la acción/movimiento del niño, con la intención de brindar seguridad, sostenerlo y/o acompañarlo corporalmente favoreciendo su integración a la actividad o su permanencia en la clase con el grupo.

En estrecha vinculación con la escucha y disponibilidad (Camps, 2005), en la contención el maestro pondrá en juego especialmente su capacidad receptiva, para poder comprender y entender al niño y realizar consecuentemente una intervención ajustada. Estas intervenciones podrán tender a ser más de tipo sostén o acompañamiento, y evidencian un proceso (no lineal) que tiende a favorecer la autonomía, la capacidad de autorregulación y las estrategias de vinculación de los niños.

Durante las distintas entrevistas, los maestros otorgan mucha relevancia al contacto corporal directo (abrazo, caricia) para efectivizar la contención, tal como describe Sol a continuación:

“En el cuerpo también está la contención. A mí me pasa acá que todo el tiempo ellos necesitan ese abrazo, esa mirada de contacto y de aprobación o de vení, a ver qué pasa. Entonces, que los llames, que los mires, que conectes con ellos, porque es impresionante las carencias que tienen de todo el tiempo, te están contando algo y ya se largan a llorar y lo que te hace falta es un abrazo y vienen y te abrazan y no se quedan un minuto, se quedan agarrados, abrazados. Pero lo tenés que hacer desde el alma, o sea, a mí cuando me sale un abrazo, cuando lo

necesitan, trato de que lo sientan el abrazo. Y ahí está el cuerpo. Si vos lo hacés tipo tac, ta, con una palmadita, ta. (...) vos tenés que estar corporalmente ahí, en cuerpo y alma, como te dicen. Que así te afecta, después, de repente, yo llego a mi casa y estoy agotada.”(Sol-Ent.)

Especialmente en estas situaciones, los maestros manifiestan que es insuficiente la palabra, por lo que es inminente la priorización de otros mediadores corporales, especialmente el contacto. También los informantes calificados reafirman esta postura, enfatizando la importancia de contacto corporal como forma de contención.

Los maestros participantes también destacan la importancia de que estas intervenciones sean auténticas y sentidas, por más que les implique un mayor desgaste corporal y emocional. Tal como lo analizamos durante el capítulo 6, es evidente a la vista de los otros cuando este despliegue corporal es expresión de emociones auténticas.

En el transcurso de nuestro trabajo de campo hemos observado situaciones tanto individuales como grupales donde es evidente la contención por parte del maestro. Como por ejemplo la que transcribimos a continuación:

“El grupo se encuentra trabajando en subgrupos divididos en el salón. Algunos en la alfombra, otros en diversas mesas. La maestra se desplaza por los distintos espacios. Una niña que está en la alfombra se acuesta y comienza a llorar. La maestra desde la distancia le pregunta “¿Qué pasa Carmela?” la niña no contesta, por lo que ella se acerca, se hinca junto a ella, acerca su rostro al de ella le habla muy suavemente y la acuna, abraza y acaricia hasta que la niña se calma y logra volver a la actividad.”(Alegría-Ob4)

También, hemos observado situaciones, donde la contención no es tan evidente como el ejemplo anterior, pero la pequeña intervención del maestro, conteniendo la acción del niño favorece la dinámica grupal general, con la consecuente interiorización de tiempos de espera, formas de vincularse entre los niños, entre otros aspectos.

“El grupo está jugando a la lotería (...).La maestra a través de su expresividad genera expectativa y a algunos niños que intentan pararse los detiene con su mano y la mirada. Una vez que saca el número, lo anuncia y luego recorre las mesas chequeando los distintos cartones. A través de la mirada y de la palabra y el contacto ayuda a los niños a esperar su turno y escuchar el comentario de los demás.” (Sol-Ob1)

Podemos afirmar que es fundamental para un adecuado despliegue corporal para la contención que el maestro, tal como describen Rodríguez et al. (2015), logre desarrollar el cuerpo de la recepción. Ese cuerpo de la escucha que logra recibir al niño desde su singularidad y que en la intervención a través de su gestualidad mínima (Skliar, 2011), favorece que la experiencia del acto educativo se vuelva significativa y personal para ambos.

### **7.1.2. El despliegue corporal en las devoluciones**

Dentro de esta dimensión identificamos las situaciones donde el docente a través de su despliegue corporal hace una devolución a lo actuado, realizado o manifestado por el niño. En estrecha relación con la dimensión anterior, en muchos momentos las devoluciones

pueden también ser intervenciones de contención. Las devoluciones pueden ser más de tipo acompañamiento, sostén o provocación según la modalidad corporal que adopten los maestros.

Durante las distintas entrevistas los maestros destacan que en estas edades la demanda de los niños con respecto a su necesidad de devolución individual e inmediata es constante, aspecto que se evidencia a lo largo de las observaciones. Los maestros en su rol de acompañantes despliegan diversas estrategias a través de las cuales enlentecen y espacializan estas devoluciones. También pudimos apreciar que las modalidades adoptadas por los distintos maestros están fuertemente signadas por sus características personales (en la variabilidad y articulación de los diversos mediadores), como con su posicionamiento frente al grupo.

Pudimos identificar cuatro grandes modalidades de despliegue corporal de los maestros en la devolución:

1. Maestros que se desplazan por el salón y priorizan el encuentro individual, acercándose a cada niño y adoptando una posición a la altura del niño.

“La maestra se traslada entre las mesas, observa lo que hacen los niños, cuando algún niño le pide ayuda, se acerca, se agacha, busca la mirada de niño. Ayuda al niño a través del lenguaje verbal con una expresividad tranquila. Luego otro niño la llama, y ella también se acerca y lo ayuda con el saca puntas, tomando su mano y el lápiz. Ayuda en forma individual ajustando su expresividad a las necesidades de cada uno.”(Maggi-Ob1)

2. Maestros que realizan devoluciones individuales a distancia, donde priorizan el uso de la voz, expresión del rostro y la mirada.

“Los niños que trabajan en portfolio tienen como consigna hacer un dibujo. La maestra se encuentra sentada junto a los niños en una mesa. Algunos niños cuando terminan levantan su portfolio y le muestran desde lejos sus producciones. La maestra desde su lugar devuelve a través de una expresividad un tanto exagerada, volumen de voz muy fuerte “DIVINOOOOOOO”. (Fernanda-Ob2)

3. Maestros que en ciertas actividades no realizan devoluciones, solicitando que dejen sus producciones o trabajos en el escritorio.

4. Maestros que realizan devoluciones escasamente individualizadas, generalmente son a distancia y consisten en una devolución verbal genérica, sin acompañamiento gestual, mirada u observación de lo realizado por el niño.

“La maestra está rellenando tarros de pintura en su escritorio. Varios niños se comienzan a parar para llevar sus producciones a la mesa designada para ello. A medida que dejan sus dibujos la maestra desde la distancia, casi sin levantar la vista grita: “¡Divinooooo! ¡¡¡Precioso te quedó!!!.”(Cachi-Ob1)

Pudimos notar que la situaciones como la anteriormente descrita, suelen coincidir con momentos de desorganización grupal, excesiva demanda individual y/o momentos en que las

maestras realizan varias tareas en forma simultánea (por ejemplo, pasan la lista, organizan material, etc.). Los maestros durante las entrevistas destacan que la pluralidad de actividades que deben llevar a cabo, así como el descenso de tiempos pedagógicos y la escasez de recursos humanos que apoyen la actividad, han incidido negativamente en los momentos individuales de trabajo. Aspecto refirmado por la informante calificada Rodríguez.

### **7.1.3. El despliegue corporal como guía**

En esta dimensión, se analizan aquellas situaciones donde el despliegue corporal del maestro oficia como guía para la acción del niño. Generalmente está asociado a las funciones de acompañamiento y provocación, ya que procura también lograr que el niño desarrolle ciertas habilidades y mayores niveles de autonomía.

Implica distintas modalidades de intervención que van desde un contacto corporal directo a una mayor distancia, donde la intervención está dada por un modelo gestual, postural y/o la palabra.

Tal como lo analizamos en los dos capítulos anteriores, los maestros tienen distintos posicionamientos con respecto a la función de guía y la pertinencia del contacto corporal directo con el fin de que los niños adquieran determinadas habilidades. Encontramos por un lado, aquellos maestros que prefieren que el contacto sea mínimo y que trabajan con otros mediadores (gesto y lenguaje) oficiando como modelo. Otros, que consideran imprescindible el apoyo directo y el contacto cuerpo a cuerpo para favorecer determinado tipo de posturas y praxias en los niños.

A continuación agrupamos en 3 las distintas situaciones observadas donde se evidencia esta función en el despliegue corporal del maestro.

#### **1. Guía con la mano para los desplazamientos en la institución.**

“Una vez que terminan, la maestra comienza a cantar el ciempiés y los niños arman el ciempiés tomados de los hombros para salir. Ella toma la mano del primero y salen.”(Mane-Ob1)

A lo largo de las distintas observaciones, pudimos inferir que tomarse de la mano trasciende la finalidad única de ser guía para los traslados. Si tenemos en cuenta que las observaciones fueron realizadas durante el mes de octubre, la gran mayoría de los niños (por no decir todos) ya conocen los espacios de la institución educativa, así como los traslados que realizan diariamente. Por lo tanto podemos afirmar que esta necesidad de trasladar a los niños de la mano tiene que ver más que nada con asegurar el orden y permanencia de los niños junto al grupo. También, hemos observado que en los momentos que van a armar la fila, los niños demandan, incluso pelean, por estar primeros y tomar la mano del maestro. En este caso es evidente que esta intervención trasciende la necesidad de ser guiado espacialmente para referirse a un posible reconocimiento y sostén afectivo por parte del maestro. Tal como describe Calmels (2009) la mano constituye la prolongación de las

experiencias de sostén, y va a posibilitar la complementariedad a las acciones del niño como se verá en las siguientes situaciones.

## 2. Guía en relación con los hábitos: comer, vestirse e ir al baño.

Es sabido que en el jardín los niños son acompañados en su proceso de autonomía, facilitando dispositivos y estrategias para el desarrollo de diferentes acciones y praxias relacionadas con el cuidado corporal y la higiene. Observamos posicionamientos diferentes respecto a esto, ya que hay maestros que consideran que este tipo de actividades no forman parte de su labor profesional.

“Yo que se arreglen, a menos que no sepan nada, sí, mismo hay niños que no se saben lavar, limpiar la cola, acá nosotros no estamos para limpiar las colas de nadie. No, ellos tienen que aprender, ya tienen 4 años, casi 5, no, esas cosas no.” (Roma-Ent.)

Este posicionamiento se observa en varios maestros, especialmente de nivel 4 y 5, y consideramos puede estar en relación tanto con la necesidad de diferenciar su rol de las auxiliares, así como también con el controversial tema referente a cómo, cuándo y por qué tocar a los niños. Es evidente en el discurso de varias de las maestras el temor a los posibles conflictos con las familias e integrantes de la institución.

“yo no puedo cambiar niños, entonces, el nene se tiene que bajar la ropa, pasarse las toallitas húmedas, yo no puedo limpiarlo, pasa algo, es la maestra, justo ahora con las tecnologías.” (Federica-Ent.)

Otros maestros optan por abordar el tema con las familias, y plantean la importancia de brindarle al niño que se manifieste si desea o no ayuda.

“Para mí es fundamental. Yo, cuando tenemos la primera reunión de padres, a todos los padres se les pregunta en la entrevista si ellos permiten que nosotros, si el niño moviliza el intestino, lo podamos limpiar. Y bueno, o sea, generalmente, todos los padres te dicen que sí. Pero en el momento que sucede, porque es un niño pequeño, porque es la primera vez que está fuera de casa mayormente, porque es mi cuerpo y me lo estás invadiendo, yo siempre les digo a ellos, mirá, yo te voy a limpiar la cola, ¿tú querés que yo te limpie la cola? Tú quedate tranquilo, yo te voy a limpiar con el mismo cariño, con la misma paciencia que te limpia mamá o papá o la abuela, ¿me vas a dejar limpiarte?, porque si no, yo llamo por teléfono a mamá para que te venga a buscar. Y entonces, generar esa confianza y la posibilidad.” (Cachi-Ent.)

Las informantes calificadas Alberti y Badaracco confirman la relevancia del acompañamiento corporal directo pero siempre con la participación y el consentimiento del niño.

El tema de los hábitos como parte de la dinámica de la institución de EI de 3 a 5 años, ha generado y genera aún controversias, ya que muchos maestros contraponen las tareas y funciones de cuidados a lo que es la educación. Asimismo, creemos que la negación por parte de varias de las maestras a realizar este tipo de tareas puede tener la intención de

despegarse de los tradicionales mitos de la maestra de inicial como “segunda madre” y lograr niveles crecientes de profesionalización.

### 3. Guía en el manejo de instrumentos (actividades gráficas).

En este punto, todos los maestros coinciden en la importancia de guiar al niño en el manejo de los diversos instrumentos, pero difieren en los mediadores que utilizan para efectivizar la misma.

“en el tema cuando ellos trabajan en las mesas o la parte manual, en ese aspecto yo no soy muy de guiarlos, no, no. En ese aspecto, no. Ahí sí que uso más la palabra para que ellos, seguro, agarralo de tal forma, pero nunca cómo.” (Voltaire-Ent.)

“La maestra muestra con sus manos en movimientos cómo hacer pelotitas de papel crepé. Los niños la imitan, pero varios no lo logran. Ella nuevamente les muestra y acompaña con la palabra, “ven así, mueven las manos así”. En ningún momento toma la mano de un niño para mostrarle directamente el movimiento circular. Algunos niños observan y lo van logrando imitar, otros no.” (Mane-Ob1)

Otros maestros destacan la importancia de poder guiarlos a través del contacto directo, lo que consideran facilita la adquisición de las praxias y la posibilidad del manejo adecuado de los diversos instrumentos.

“ahí sí les corrijo con mi mano la presión, lo apoyo con la mano. En el tomar la tijera también, la tomo yo y que vean cómo es, y les acomodo a veces los deditos.” (Alegría-Ent.)

Durante las entrevistas los informantes calificados también retoman esta temática, reafirmando la importancia de poder guiar en forma directa este tipo de actividades. Recalcan la importancia de que el maestro reflexione y anticipe acerca de cómo llevar a cabo su intervención teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de los niños.

Los niños de estas edades, necesitan las diversas modalidades de guía por parte del adulto. Rogoff (2003) refiere a la participación guiada como forma de favorecer los procesos de aprendizaje en los niños. Esta participación implica una participación activa por parte del niño durante las diversas situaciones planteadas, pero también la presencia del adulto desde intervenciones que sean complementarias y contingentes al esfuerzo del niño. Describe que en un inicio las intervenciones van desde el control ejecutivo del adulto (contacto directo) hasta, cuando los niños logran ciertos logros y realizar actividades con autonomía, el adulto utiliza el lenguaje como forma de orientar en la ejecución (Rogoff, 2003). Tal como destaca Calmels (2001) provocar implica invitar al niño a hacer algo que no ha hecho anteriormente, pero el adulto lo hace junto a él.

## 7.2. Despliegue corporal expresivo y comunicativo

En la presente categoría, se analiza y discute sobre el despliegue corporal expresivo y comunicativo de los maestros. Se comienza analizando el manejo de la expresividad y

comunicación de los maestros para luego pasar a identificar situaciones cotidianas donde el mismo adquiere relevancia.

Tal como abordamos durante apartado 3.3.3.2., la expresividad corporal del maestro consiste en todas las manifestaciones que el cuerpo produce para comunicar (Rodríguez, 2018). El despliegue corporal expresivo del maestro se encuentra en estrecha relación con las posibilidades comunicativas que él mismo produce y logra efectivizar. Pero a la vez, va a estar íntimamente ligado a su capacidad de escucha, ya que deberá adecuar su despliegue corporal a las características de los niños y de la situación.

El despliegue corporal expresivo y comunicativo del maestro integra lo que identificamos como expresividad psicomotriz (Aucouturier, 2004). Por lo que este despliegue va a estar signado por el proceso de constructividad corporal (González, 2009) que transitó y transita el maestro tanto a nivel profesional como personal. Entonces, podemos afirmar que el tipo de despliegue corporal expresivo y comunicativo de cada maestro va a ser personal e intransferible, definiendo así una modalidad propia en el hacer.

Algunos de los maestros participantes, así como también los informantes calificados destacan la importancia de que el maestro sea expresivo, ya que constituye un modelo para los niños. Modelo, aclaran, no desde la perspectiva imitativa, sino desde la posibilidad de que cada niño encuentre su propia expresividad. Tal como lo describe Voltaire:

“Ahí el manejo del cuerpo, y ahí yo creo que hay más libertad a los niños en realidad, porque el modelo, claro, esto, el modelo con respecto a lo expresivo, no a lo imitativo, ¿se entiende? Porque uno trata de que ellos no imiten lo que vos hacés, pero sí que, en definitiva, ellos vean ese modelo como expresivo de poder expresarse, pero para que ellos busquen su propia forma, no para que copien.” (Voltaire-Ent.)

A lo largo de nuestro trabajo de campo, encontramos que la mayoría de los maestros presentan un rango expresivo variable, logrando adecuar la utilización de los diversos mediadores corporales a las necesidades de los niños y las situaciones. Asimismo, la prevalencia de la utilización de uno u otro mediador va a estar más supeditada a las características personales del maestro, observando maestros que priorizan la voz, otros la expresión del rostro o los movimientos y gestos con las manos.

De todas maneras pudimos apreciar maestros donde su expresividad tendía a ser permanentemente exagerada durante la jornada escolar, presentando escasa variación. Esta expresividad se caracteriza por una forma de utilización de mediadores que consiste en volumen de voz muy alto, lenguaje muy articulado, gesticulación exagerada, así como el movimiento continuo de manos. Este tipo de despliegue corporal se apreciaba descontextualizado con relación a expresividad de los niños y lo que sucedía en el salón. Creemos que muchas veces el mantenimiento de una expresividad exagerada (con predominancia del volumen elevado de la voz) está asociado a asegurar la atención de los

niños, finalidad que pudimos constatar que no siempre se logra. Lo que sí podemos afirmar es que ciertamente implica un importante desgaste físico mantener estos altos niveles de expresividad, lo que consecuentemente genera sensaciones de cansancio y un descenso a nivel de la disponibilidad para con los niños, tal como se evidencia en la siguiente observación:

“Lulisas toma a cargo el ensayo, muy, muy expresiva, grita en forma constante van a hacer la coreografía de “Los cocodrilos”. Ella está delante de los niños que se encuentran en una especie de formación de pie en la alfombra. Pone la música e invita a los niños a bailar, realizando los movimientos y cantando la canción de forma muy exagerada. Los niños miran a la maestra pero casi no bailan. Ella grita más fuerte y dirige su expresión de enojo a aquellos que no logran bailar. Grita “tienen que estar lindos, preciosos, con cara sonriente” mientras pone una sonrisa exagerada. Toma a algunos de la mano, a pesar de que se resisten, y los hace bailar. La maestra se ve cansada, transpirada, incluso varias veces le comenta a las compañeras que está agotada. Al rato, viendo que varios niños siguen sin bailar comunica “el que no quiere bailar, no baila y ya le decimos a la mamá que no venga y se ahorra el disfraz”. (Maria-Ob2)

En el otro extremo encontramos maestros donde su expresividad es tan reducida y su variabilidad en la utilización de recursos corporales es tan escasa, que no logran captar la atención y la permanencia de los niños en la actividad.

“María se encuentra sentada en una silla pequeña, los niños sentados agrupados delante de ella en la alfombra. Está leyendo un cuento. Lee en forma monótona cada página del cuento y luego muestra los dibujos. Realiza mínimas variaciones en el volumen y tono de su voz, y no logra acompañar lo relatado con su expresividad del rostro y gestos. Los niños miran en otras direcciones, hablan entre ellos evidenciando no estar atentos al cuento. Un niño se levanta y ella le dice “Alexandre no” muy suavemente y lo trae junto a ella. Otros niños se comienzan a levantar y ella sigue leyendo y los va tomando de la mano e intenta que se sienten cerca de ella. Cada vez es más difícil mantener el relato y la atención de los niños, ya que tiene muchos alrededor parados y apenas se puede mover. Acelera el ritmo del relato reduciendo aún más lo expresivo, hasta que un momento afirma: “suspendemos el cuento y lo leemos después, ¿sí?” (Maria-Ob1)

En el caso de María, podemos afirmar, que por más que reconoce que los niños no logran permanecer en la actividad e implementa estrategias para que se queden (los toma de la mano, los sienta cerca), no logra adecuar ni variar su expresividad para que el relato se vuelva centro de interés para los niños. Calmels (2009) afirma que la expresividad del cuerpo del maestro va a favorecer que los niños focalicen en ella su atención, lo que constituirá el punto de partida para realizar diversas actividades.

Durante el trabajo de campo identificamos las siguientes situaciones y actividades donde el despliegue corporal expresivo y comunicativo se vuelve especialmente relevante:

a. Presentación o seguimiento de tareas.

“los niños están sentados en ronda en la alfombra. La maestra presenta un material, plumas, a medida que las describe va mostrando con gestos expresivos sus características. Su volumen y tono de voz varía en relación con los adjetivos utilizados. Los niños están muy atentos y concentrados. Cuando la maestra les entrega las plumas para que toquen y exploren, los niños experimentan muy entusiasmados. Ella acompaña lo que hace cada uno con su voz, verbalizaciones y expresividad (Cachi-Ob4)

En esta observación se evidencia lo afirmado anteriormente con respecto a que una expresividad variada y contextualizada del maestro va a ser el centro de atención de los niños, lo que va a facilitar el desarrollo posterior de otras actividades. En esta situación en un primer momento la expresividad de la maestra en la presentación del material atrapa la atención de los niños. Luego cuando logra transmitir y comunicar el interés por el material, el centro de atención se traslada al propio material, pasando el maestro a un segundo plano de acompañamiento.

Por lo tanto, el despliegue corporal expresivo y comunicativo del maestro permite y define su ubicación con relación al niño y la tarea: centro de atención del niño, acompañamiento del niño y trabajo autónomo. El maestro varía y privilegia el uso de los diversos mediadores corporales con el fin de ir favoreciendo este proceso con el grupo de niños.

Martínez Álvarez y González Calvo (2016), destacan que el maestro se debe presentar en forma vital al grupo. Esta vitalidad hace referencia al despliegue corporal expresivo y comunicativo del maestro, que se irá adecuando, gracias a su capacidad de escucha, a los niños y situaciones generadas.

#### b. Lectura de cuentos

En la lectura de cuentos es en donde los maestros reconocen, durante las entrevistas, que despliegan más intencionalmente sus capacidades expresivas con el fin de lograr comunicar el contenido del cuento al grupo, mantener su atención y generar disfrute.

“claro, desde los cuentos, por ejemplo, buscarles la mirada a ellos, mover el cuerpo, hacer, cambiar la voz, el tono de voz, el tema de la sorpresa, jugar mucho con el factor sorpresa, que es lo que en general les gusta y en particular, en este grupo, funciona muy bien, están y bueno, ¿y qué va a pasar ahora y qué, a ver, qué se imaginan, qué pasó?, esta parte está buenísima, yo qué sé, cosas así.”(María-Ent.)

#### c. Juego de roles o representación

Otras de las situaciones que evidencian la relevancia del manejo de los recursos corporales a nivel expresivo y comunicativo es en las actividades o juegos en los que los maestros se implican junto a los niños en la interpretación de distintos roles.

“Les dice: “¡Ustedes tiene que estar informados son el futuro de nuestro país!” ríe y los niños preguntan y se involucran. La maestra comienza a armar un simulacro de mesa de votación y otorga roles a los niños para que actúen. Todos implicados, ella activamente va pasando y mostrando los distintos roles (presidente de mesa, votante, secretario, etc.), cambiando la voz, la postura, tiene a todo el grupo interesado participando. Se traslada por el espacio manteniendo el contacto con los niños, y nombrando a alguno que ve que se distrae.” (Lu-Ob2)

Los maestros al involucrarse en la actividad se constituyen explícitamente, a través de su despliegue corporal, en modelo expresivo de los niños. El cómo hacer, en relación con el manejo del lenguaje, posturas y acciones en un rol determinado, va favoreciendo en el niño

desde un contexto lúdico y placentero la incorporación de formas de hacer y ser que le permiten integrarse a la sociedad e interactuar con otros. Tal como destaca Le Breton (2000) los niños van integrando de esta manera, la cultura corporal del grupo al que pertenecen.

#### d. Momentos de conversación

Estos momentos generalmente se desarrollan durante el inicio de la jornada sentados en la alfombra. Son momentos de intercambio sobre temáticas que surgen espontáneamente entre niños y maestro. Depende de las características del grupo y de los maestros la relevancia que se le otorga dentro de la jornada escolar.

“yo esto lo tengo como un espacio que es parte de la clase, desde el principio del año, y a mí, yo tuve una inspectora, que es divina(...), que es psicóloga, y me dijo mirá, esto que vos hacés, no lo dejes de hacer, porque este espacio que ellos tienen de escucha y de que los escuches, primero, les baja la agresividad, un grupo que es escuchado, no es agresivo y lo comprobó, porque me ha pasado, bueno, yo tengo mucha experiencia y muchos años de trabajo, me decía se nota, aparte, que ellos necesitan que los escuchen.”(Sol-Ent.)

Tal como hemos desarrollado anteriormente, la escucha interesada por parte del maestro, que permite comprender al niño desde sus intereses y singularidad es lo que va a desplegar una conversación significativa. Conversación, que al decir de Skliar (2018) se convierte en gesto pedagógico.

“Niños y maestra sentados en ronda en la alfombra, la maestra habla con ritmo pausado, natural, sin ser aniñado, afirma y retoma lo que dicen los niños. Introduce el humor y chistes, todos los niños participan haciendo comentarios y contando cosas que pasaron el fin de semana. La maestra va apoyando lo verbalizado por los niños con contactos, miradas y gestos.”(Sol-Ob1)

La competencia comunicativa constituye una de las competencias identificadas como centrales por los diversos autores abordados en el apartado 3.1.3. (Tabla 2). También es uno de los indicadores de calidad dentro de la dimensión “calidad de los procesos interactivos” (SC, 2019) en el que se evalúan tanto las iniciativas verbales como no verbales. Balaguer et al. (2015) describen como fundamental las habilidades comunicativas de los maestros ya que además de la transmisión de conocimientos va a favorecer el aprendizaje de los niños.

En la observación transcrita anteriormente podemos rescatar otra de las dimensiones relevantes en cuanto a la competencia comunicativa: el maestro como modelo comunicativo. Es decir, el maestro a partir de su propia modalidad de interacción con los niños — utilización de mediadores, formas de establecer el diálogo, la espera, etc. — irá modelando en forma inductiva la habilidad comunicativa de los niños (Balaguer et al., 2015).

### 7.3. Despliegue corporal para el disciplinamiento

Dentro de las funciones que desarrolla el maestro en el desempeño de su rol se encuentra el disciplinamiento. El despliegue corporal en este tipo de intervenciones va a tener especial protagonismo, el que es reconocido por los maestros participantes:

“Porque si yo me planto en frente y cierro, el lenguaje corporal, ahí es lo que vamos, y cruzo las manos y los miro en frente, eso quiere decir que Kata está enojada.” (Kata-Ent.)

“Bueno, a mí me funciona mucho con lo corporal, con el límite, a mí me pasa, ta, al principio, que nos vamos conociendo y después, con una mirada y la postura corporal, yo le estoy diciendo. Y me quedan mirando con cara como yo no fui, ellos mismos están haciendo algo y me miran, y yo hago así, pero el cuerpo se tensiona, la mirada se tensiona, y ya está, entienden que, tipo es como fulminante, pum, ya está.” (Sol-Ent.)

El cuerpo del maestro, cuerpo normalizador tal como lo describe Páez (2008), va interviniendo en forma constante para que el niño, en su pasaje por la institución educativa, logre incorporar determinadas maneras de hacer, accionar y ser, de acuerdo a lo esperado.

En los indicadores de calidad (SC, 2019) encontramos el indicador denominado “Disciplina sensible” en el que se hace énfasis en la puesta de reglas y límites pero a partir de la capacidad de escucha y adecuación del educador a las características propias de la edad, contexto y singularidad de cada niño. A nivel de las competencias identificadas por distintos autores para el maestro de EI (Tabla 2), encontramos la capacidad para la construcción colaborativa de reglas de convivencia. También Forcadell (2014), entre las competencias que identifica para el psicomotricista que trabaja en el ámbito educativo, reconoce dentro de la competencia para generar un ambiente acogedor y seguro para los niños una categoría denominada “establecimiento de límites y su respeto” (p. 405).

Por lo tanto, esta función es relevante dentro de lo que es el desempeño profesional del maestro, ya que constituye un aspecto fundamental para el proceso de institucionalización de los niños. El grupo ordenado y disciplinado es altamente valorado por los maestros, instituciones y familias. Sin embargo, su logro es un proceso no lineal donde muchas variables de los diversos implicados (niños, maestros, familias y equipo institucional) entran en juego. Los distintos maestros participantes manifiestan que es un tema que les preocupa, ya que en muchos momentos la complejidad de las distintas situaciones interpela sus recursos profesionales, personales e institucionales.

Dentro de esta categoría conceptual, surgen del trabajo de campo, dos dimensiones que se caracterizan por a quién va dirigida y en qué situación se realiza este tipo de intervención corporal. La primera corresponde a las intervenciones corporales para el disciplinamiento que se realizan en un contexto de grupalidad y la segunda las que se dirigen específicamente a un niño en particular.

### 7.3.1. Despliegue corporal para el disciplinamiento grupal

Todos los maestros participantes manifiestan la importancia de poder generar un ambiente de trabajo adecuado, donde se asegure la escucha y el intercambio respetuoso tanto entre maestro y niños como entre pares.

Se pudo apreciar a lo largo de las distintas observaciones, que los maestros recurren a despliegues corporales similares para mantener el mencionado ambiente. Tal como lo desarrollamos en el capítulo anterior sobre el análisis de los distintos mediadores corporales, los más comúnmente utilizados para la solicitud de silencio son: el aumento de volumen de voz, la onomatopeya “sh”, hacer palmas y/o repetir reiteradas veces la solicitud: “escuchen”. La mirada, como fue analizado en el apartado correspondiente (6.2.) tiene un valor muy significativo en el control y disciplinamiento, tal como lo destaca Sol en el último fragmento de entrevista citado. Tanto la mirada periférica del maestro cuando está trabajando en subgrupos o con el grupo total, así como la mirada directa a un niño, son recursos efectivos y frecuentemente utilizados por los maestros para mantener el orden. También observamos situaciones que con la intención de evitar una interrupción, el maestro dirige el cuerpo del niño para que se mantenga sentado o permanezca quieto.

Estos despliegues corporales aparecen en forma constante y reiterada, casi de una forma automática, con un aparente escaso registro de cómo están los niños y lo que sucede en ese momento. Esto nos remite a los rituales corporales que conceptualizan Tarruella y Rodríguez (2008), donde su perpetuación va generando un borramiento del cuerpo subjetivo de maestros y niños.

A pesar de la reiteración constante de este tipo de despliegues, en muchos momentos no logran los maestros la respuesta deseada y esperada, lo que les genera irritación y enojo, que se manifiesta a través del grito o en situaciones más extremas, como la amenaza de aplicación de sanciones (por ejemplo, sacar minutos de recreo).

Sin embargo, deseamos rescatar algunas estrategias observadas durante el trabajo de campo, donde los maestros logran realizar y proponer otro tipo de despliegue corporal con el objetivo de lograr la atención de los niños, volver a la calma o marcar límites. Estos son:

- a. Recurrir a canciones o rimas.
- b. El maestro invita a respirar junto a él al grupo de niños para recuperar la calma.

“Los niños están hablando unos encima de otros, entonces los invita a respirar, dice “tomo aire por la nariz, lleno los pulmones e inflamos un globo” Baja el volumen de voz, baja el ritmo y retoma el intercambio. Se observa un evidente cambio de ritmo general.” (Sol-Ob1)

- c. El maestro en silencio frente al grupo, adopta una postura y expresividad que denota que está esperando la atención del grupo de niños. Si el maestro está de pie, generalmente es de brazos cruzados y reforzando la mirada directa al grupo o a aquellos niños que no están logrando ajustarse a la solicitud.

d. Mostrar a través de su propio despliegue corporal (postura y expresividad) lo que se espera de los niños.

“La maestra en un momento del intercambio inicial en la alfombra en que los niños estaban muy dispersos verbaliza: “tenemos que controlarnos un poquito, el inicio fue ajetreado pero no están escuchando, me encanta que se rían pero no cuando hablamos, el cuerpo tiene que estar atento y mirar a los ojos al compañero cuando está hablando”. Acompaña todo esto con gestos, una postura erguida y dirige la mirada recorriendo a todos los niños de la ronda.” (Sol-Ob2)

e. Recordar las reglas del salón (verbalmente o señalando el cartel que las enumera). Pudimos apreciar que varios de los grupos acuerdan un conjunto de reglas, que generalmente están escritas y dibujadas en algún espacio del salón.

“Los otros niños juegan por el salón en los rincones, dos niños corren por el salón. Ella grita fuerte sus nombres y les dice que vayan al rincón a jugar, que en la clase ‘no se corre’. Ella se levanta, los toma de la mano, y los lleva al rincón de la cocinita a jugar. Se dirige al cartel de las reglas y pregunta, ‘¿a ver, dónde está la regla de no correr en el salón?’” (Mane-Ob4)

Pudimos constatar que cuando los maestros varían sus estrategias y su consecuente despliegue corporal disciplinar en función de las necesidades del grupo, es evidente la efectividad de las mismas. En las distintas situaciones enumeradas anteriormente los niños logran organizarse, hacer silencio y retomar la actividad en forma respetuosa.

Consideramos relevante que el maestro cuente con diversos despliegues corporales disciplinares ya que le va a permitir poder variar y singularizar sus intervenciones, evitando la constante y desgastante reiteración de los mencionados rituales corporales (Tarruella y Rodríguez, 2008), anteriormente analizados.

### **7.3.2. Despliegue corporal para el disciplinamiento individual**

Durante las entrevistas realizadas a los maestros participantes, se aborda el tema de sus recursos corporales frente a situaciones donde es necesario marcar límites, lograr que atiendan y/o recordar las reglas. Los maestros generalmente ejemplifican su despliegue corporal en situaciones de desborde por parte de algún niño y no tan frecuentemente logran pensar en los recursos que cotidianamente utilizan, analizados en el apartado anterior.

“yo creo que lo primero es tratar de controlarlo, si es una rabieta, dejar que la energía fluya, y después que fluye, bajarte al nivel del niño, sacarlo del salón y bajarte al nivel del niño, me refiero a agacharte y ponerte a su nivel y preguntarle por qué, o sea, ¿por qué estás así o por qué pasó eso, cómo te sentís con lo que hiciste, estás triste, o sea, por qué hiciste eso?, pensar un poco, a ver si el niño reacciona y después que el berrinche se va, es como que sabe decir o expresar en palabras el porqué del enojo. Y si no es así, que puede pasar y que te dicen una mala palabra o te pegan, te insultan, yo lo que hago, o lo que hacemos acá con las maestras del jardín, lo llevo un ratito a pensar a otro salón, o sea, cuando están enojados así.” (Mane-Ent.)

Este tipo de situaciones descrita por Mane durante la entrevista, por más que los maestros manifiestan que se han vuelto muy comunes y dentro de las situaciones diarias que deben enfrentar, durante nuestro trabajo de campo no se presencié ninguna.

Sin embargo, sí pudimos observar el despliegue corporal de los maestros frente a situaciones cotidianas y constantes en las que ciertos niños transgreden reglas o presentan dificultades para vincularse con pares o para ajustarse a las tareas propuestas y consignas planteadas. Se observa en la mayoría de los maestros reacciones rápidas, con escaso tiempo de anticipación que consisten en expresiones de enojo y/o amenazantes a nivel del rostro, muy elevado volumen de voz y también algunos imponen una distancia física del niño con el resto del grupo (lo sientan lejos de donde está el grupo desarrollando la actividad o lo envían a otro salón).

Se observa un despliegue corporal secuencial que consiste generalmente en acercarse al niño, búsqueda de contacto corporal y/o a través de la mirada y una verbalización sobre la situación que suele ser con un volumen de voz muy elevado.

“Algunos niños tiran lápices al piso y ella grita fuerte “¡¡no tiren cosas al piso!!” Un niño patea material que está en el piso, Federica muy enojada, lo va a buscar gritando, lo trae del brazo fuertemente y le indica que debe juntar el material. Controla desde la altura que el niño junte el material mientras lo mira con expresividad amenazante. Cuando finaliza la maestra se va a la mesa a continuar la actividad de armar carpetas.” (Federica-Ob2)

“Un niño comienza tirar y patear las fichas de lego, el maestro se acerca, le grita que no puede pisar ni patear el lego con expresión de mucho enojo. Lo toma del brazo y levanta del piso y lo sienta en una silla aparte de la actividad que estaban desarrollando” (Voltaire-Ob3)

En ambas situaciones las intervenciones cumplen con su cometido, los niños logran tanto juntar el material como respetar no romperlo. Sin embargo, nos llamó la atención que por más que las intervenciones de los maestros podían evidenciar cierto nivel de violencia, tanto los niños como los maestros no se mostraron ni incómodos ni contrariados volviendo a retomar sus actividades rápidamente.

Durante el transcurso del año tanto los niños como los maestros van incorporando y naturalizando formas de intervenir y vincularse que, a la mirada de un observador externo, pueden resultar violentas. El trabajo de campo de la presente investigación fue desarrollado durante los meses de septiembre a noviembre, lo que supone un conocimiento profundo entre maestro y niños con respecto a modalidades de reacción e intervención. Ésta podría ser la explicación de por qué ciertos despliegues y maneras de actuar se muestran tan integrados y naturalizados dentro de las situaciones cotidianas.

Sin embargo, al igual que analizamos en el apartado anterior con respecto a los despliegues corporales para el disciplinamiento grupal, también hemos observado maestros que logran variar sus formas de intervención, logrando resolver de manera distinta las

situaciones de transgresión, falta de atención, etc., alejándose así de la típica y esperada reacción de enojo y rezongo anteriormente descritas.

A continuación, transcribimos dos de las situaciones observadas. En la primera, la maestra a través de su despliegue corporal (uso de la voz suave, expresividad demandante y mirada directa) procura recuperar la atención del niño incluyéndolo en su discurso y en la dinámica lúdica que se está desarrollando.

“En un momento un niño empieza a hacer ruidos y girar en la alfombra distrayendo y pateando a varios compañeros. La maestra con voz suave le dice “Lucas no presta atención y el monigote no se despierta”, varía su tono de voz y cuando el niño la mira le pregunta “Lucas ¿cómo te despiertan a vos?, ¿Por qué no venís y despertás al muñeco? El niño se levanta, se acerca a la maestra y sacude y pega al muñeco para despertarlo...la maestra sigue la escena hasta que lo despierta y lo visten juntos.” (Maggi-Ob2)

La maestra, logra a través de su intervención, mostrar otra forma de llamar su atención e integrarlo a la actividad. Evitando recurrir a remarcar su comportamiento negativo y reaccionar desde el enojo. Estrategias y despliegues corporales a los que el niño seguramente ya se encuentra habituado.

El segundo ejemplo se trata de una maestra que a través de su despliegue corporal contiene al niño, logrando que progresivamente se integre a la actividad.

“Están todos en la alfombra, la maestra sentada en una silla pequeña. Un niño empieza a molestar a otros (los empuja e intenta sentarse sobre los compañeros), la maestra le dice al niño que vaya junto a ella, lo sienta entre sus piernas y le pone los dos brazos por encima, ella le susurra algo al oído, y siguen con el intercambio. El niño se muestra cómodo con la contención brindada por la maestra. Ella le hace prensiones en los brazos y el niño se muestra disponible. Continúa intercambiando con los otros en una conversación fluida. En un momento el niño intenta salir de entre las piernas de la maestra al ver otros que están jugando de manos, la maestra lo retiene y le comienza a masajear los hombros, el niño se mantiene. De a poco, a medida que avanza la conversación grupal, va disminuyendo el contacto directo y en un momento le pregunta a él qué hizo el fin de semana, el niño se aleja un poco, se pone de frente a ella y le cuenta a todo el grupo.” (Alegría-Ob3)

Podemos apreciar cómo la maestra logra mantener al niño en la actividad e integrarlo de manera respetuosa al intercambio grupal utilizando diversos recursos corporales. A través del contacto corporal directo (masajes en los hombros) y la postura adoptada en relación con el niño logra, sin la necesidad del lenguaje verbal, transmitirle al niño su presencia y limitar sus movimientos favoreciendo de esta forma su regulación y permanencia en el intercambio. Asimismo, se puede observar una progresión que va desde el contacto corporal permanente, que va disminuyendo hasta que desaparece totalmente cuando el niño toma distancia y participar verbalmente de la actividad. En este ejemplo, es evidente lo que conceptualiza Camps (2005) en cuanto a que el respeto a las reglas y el establecimiento de límites corresponde a las funciones de contención por parte del maestro.

A lo largo de nuestras observaciones, las modalidades de despliegue corporal para el disciplinamiento han sido en las que hemos observado los tiempos más rápidos de reacción, evidenciando en varias situaciones escasa anticipación por parte del maestro, mostrándose como una reacción y no una intervención. Estas reacciones, que se corresponden con lo que los maestros describen como su despliegue corporal intuitivo, son las que peligrosamente pueden generar formas de marcar los límites poco flexibles e individualizadas. Los recursos y modalidades de despliegue corporal constituyen una construcción, donde las dimensiones personales deben ser revisadas en función del rol profesional, ya que tal como describe Ospina (2016),

resulta difícil para los maestros y maestras situarse como referentes de autoridad, dado que se encuentran divididos entre sus concepciones conscientes e inconscientes sobre el castigo. Estas últimas remiten a su propia experiencia infantil, aspecto que suele obviarse en los escenarios de formación. (p. 117)

Para cerrar el presente capítulo de análisis en el que hemos recorrido el despliegue corporal del maestro desde sus funciones de sostén, acompañamiento y provocación; pasando por el despliegue expresivo y comunicativo y finalizando con la temática del disciplinamiento, deseamos enfatizar ciertos aspectos comunes encontrados a lo largo del análisis de estas tres categorías.

El primero consiste en que la efectividad de una intervención por parte del maestro, en cualquiera de sus despliegues corporales, va a implicar un conocimiento tanto del niño y sus características como de su propia capacidad en reconocer sus recursos profesionales (que implican los personales), así como también sus niveles de flexibilidad y variabilidad de los mismos.

En segundo lugar destacar que en cada despliegue corporal, además de su fin propiamente evidenciado (sostén, acompañamiento, provocación, comunicación, disciplinamiento), el cómo, cuándo y para qué del mismo va a constituirse en un modelo que el niño en forma inductiva irá aprendiendo.

El tercer aspecto, consiste en que la efectividad de los despliegues corporales enumerados y analizados, van a depender en gran medida de la coherencia que el maestro logre entre el mensaje emitido a través de los diversos mediadores. Tal como destaca la investigación de Gaythwaite (2005) cuando hay un desajuste entre el gesto y la verbalización,

el 80% de los niños confiarán en el mensaje emitido por el gesto. Aspecto que profundizaremos en el siguiente capítulo.

Por último, deseamos remarcar que todos estos despliegues corporales evidencian y constituyen la dimensión motriz de las emociones (Badia, 2014), evidenciando la capacidad del maestro de reconocimiento, autorregulación y procesamiento de las mismas. Tema que abordaremos en el siguiente capítulo.

## Capítulo 8: Las emociones del maestro en su despliegue corporal

Durante el trabajo de campo, el tema del despliegue corporal de las emociones, así como la manera en que los maestros piensan que las integran y evidencian durante su desempeño cotidiano constituyó una temática relevante y de interés para la presente investigación.

Tal como lo hemos desarrollado en el apartado 3.2.1., rescatamos que la dimensión emocional está presente al hablar del cuerpo. La emoción, concebida desde la perspectiva de Wallon (1979) imbricada a la forma en que se crea, consume y conserva el tono, va a ser evidente a través de los diversos mediadores corporales que despliega cotidianamente el maestro en su desempeño profesional. También Badia (2014) identifica al componente motriz, como uno de los 5 componentes que integran las emociones (apartado 3.3.3.3.).

En cada intervención corporal que el maestro realiza, las emociones van a estar presentes de una manera consciente o no. Hemos observado que las emociones muchas veces se filtran de manera imperceptible y en ciertos momentos pueden generar situaciones de evidente desborde emocional. Conforme a esto, consideramos relevante poder pensar dentro del despliegue corporal la dimensión de las emociones, ya que la forma en que el maestro las evidencia, procesa y regula va a favorecer en los niños la capacidad de conocimiento, expresión y regulación de sus propias emociones. Asimismo, Pérez López (2016) destaca, a través de los resultados de su investigación la preocupación de los maestros de educación inicial con respecto al manejo de las emociones y de la inteligencia emocional, debido a que lo consideran central debido a las características de los niños con los que se trabaja.

En este sentido es que surgen a partir del trabajo de campo cuatro categorías y dimensiones (Tabla 13) que se profundizan a lo largo del presente capítulo.

Tabla 13

*Categorías y dimensiones sobre las emociones del maestro en su despliegue corporal*

Categoría	Dimensiones
“Soy casi humana”: reconocimiento de las emociones	---
Brecha entre mensaje verbal y despliegue corporal	---
Los desbordes naturalizados	En el hacer En la evasión al hacer
El cuerpo como lugar de cansancio profesional	---

*Nota:* elaboración propia.

### 8.1. “Soy casi humana”: reconocimiento de las emociones

En la presente categoría, nos abocamos a analizar y comprender cómo consideran los maestros que se evidencian sus emociones a lo largo de la jornada escolar y de qué manera ellos consideran las integran y las regulan durante el trabajo con los niños.

A lo largo de las entrevistas, todos los maestros coinciden en que las características generales de sus grupos (por ejemplo si son tranquilos/inquietos, ruidosos/silenciosos, etc.), están en estrecha relación a sus propias características personales.

“La clase se refleja en mi estado de ánimo y de mi forma de ser, así, mi clase nunca va a ser una clase tranquila, porque yo soy una persona que me muevo.”(Lulisas-Ent.)

“lo que pasa es que dicen que cada grupo es como es el maestro y los míos son como yo.” (Kata-Ent.)

Asimismo, destacan y reconocen la existencia de variaciones diarias en los grupos, que consideran están en estrecha relación a cómo se encuentran ellos para afrontar la jornada escolar.

“pero eso es una cosa de que en los 20 años de trabajo la he observado y estoy completamente convencido, los niños son el espejo de los maestros en las clases, si vos estás bien, los niños van a estar bien, y si vos estás mal, los niños van a estar mal.” (Voltaire-Ent.)

Los maestros al recurrir a la imagen del espejo para describir lo que sucede con su grupo de niños, ponen en evidencia una doble vía y una constante retroalimentación en lo que acontece entre ambos: niños espejo del maestro – maestro se reconoce en el reflejo de los niños.

Como lo hemos desarrollado a lo largo de los capítulos anteriores de análisis y discusión, el maestro durante su desempeño profesional evidencia un despliegue corporal característico que va variando según las funciones que desarrolla. Este despliegue es un modelo para los niños que en forma inductiva irán aprendiendo. En este sentido, es lo que Calmels (2009) reconoce como la función de corporizante del maestro y Páez (2008) rescata que los maestros hacen historia en el cuerpo del niño a partir de su propio despliegue corporal.

Autores como Mesa y Gómez (2015), abocadas más al estudio de la dimensión emocional de la docencia, destacan que la actitud del niño está en estrecha relación con la percepción emocional del maestro y la respuesta que realice con relación a la misma. Este aspecto también es introducido por el informante calificado Forcadell, quien sostiene que el niño capta el estado emocional que el maestro evidencia a través de su cuerpo, ya sea que lo verbalice o no. El cuerpo expresivo del maestro (integrado por la dimensión emocional) incide evidentemente en el cuerpo del niño.

Pero tal como lo hemos desarrollado (apartado 3.3.3.), nos interesa también poder pensar en el cuerpo receptáculo del maestro (Rodríguez et al. 2015), por lo que cabe preguntarnos, ¿qué podría ser lo que recibe el maestro al verse reflejado en su grupo? Podemos apelar a Cordié (1998) para procurar una respuesta, quien sostiene que la relación que el maestro establece con el niño implica un movimiento de estructuras subjetivas, que generalmente él mismo ignora, y están en estrecha relación con su propia infancia. En este despliegue corporal del maestro, existe la posibilidad de que en el hacer y estar de los niños (o algunos niños) durante la jornada escolar, vea reflejados aquellos “pliegues” personales que ni él mismo conoce. Por lo que los niños (o ciertos niños) a través de su accionar podrán constituirse en reflejo del maestro, evidenciando dimensiones poco conocidas y reconocidas por él. Consideramos que estos aspectos si no son reconocidos, cuestionados y tramitados por los maestros, pueden llevar a generar confusiones sobre a las características propias de los niños con los que se trabaja.

Volviendo al cuerpo en su despliegue emocional, los maestros participantes acuerdan en que es inevitable manifestar a través de despliegue corporal sus emociones y que, a su vez, los niños las perciben y actúan en consonancia, más allá de si éstas son o no verbalizadas.

“hay momentos en que yo qué sé, uno está cansado, mal o está, venís con un problema, yo qué sé, angustiado por algo, y decís una cosa, pero claro, el cuerpo, que no podés esconder demasiado. Yo qué sé, a mí se me nota, creo. Y ellos a veces te dicen, ¿qué te pasa?, te preguntan, a veces se dan cuenta si vos no estás bien, yo qué sé. Digo, me ha pasado que te digan. O no sé, o cuando te entrás a desesperar porque no te escuchan, por ejemplo, ¿qué hago?, y ellos te captan al toque todo el lenguaje corporal tuyo, así.” (Alegría-Ent.)

Badia (2014) afirma que los maestros poseen distintas creencias con respecto a la forma en que regulan sus propias emociones y también a cuáles de ellas pueden ser

experimentadas, compartidas y/o transmitidas a los niños durante la situación educativa. Durante nuestro trabajo de campo, específicamente a partir de la información de las entrevistas, reconocimos tres distintas modalidades de concebir, transitar y compartir las emociones en el ámbito educativo que son las siguientes:

a. La ilusión en el control del despliegue corporal de las emociones

“Exacto, si estoy mal por algo, pasé esa puerta y trato de ser siempre la misma, ¿no?, trato de hacer bromas o de estar bien, que no me afecte eso que me está pasando. Y tengo ese poder de lograrlo, lo logro, es como que ta, es como que me obligo, no, tengo que encarar esto que voy a trabajar o hacer tal cosa, capaz que no soy tan chistosa ni tan así, pero trato de que bueno, eso quedó fuera.” (Lulisas-Ent.)

“o lo que hago es, cuando me pongo la túnica, como que, ¿cómo te puedo explicar?, es como que me transformo, hago una transformación en el sentido de que me olvido de mi vida personal de mis problemas... cuando me pongo la túnica, yo llego y digo bueno, ta, como que te involucrás, involucra todo, el cuerpo, el alma, el cerebro, todo.” (Mane-Ent.)

En el discurso de ambas maestras vemos que se filtra esta imagen mítica social de maestra omnipotente, que desde su labor vocacional, logra controlar y, de alguna manera, postergar sus emociones en pos de su labor hacia los niños. El ponerse la túnica, simbólicamente hablando, inviste a los maestros de cierta ilusión relacionada con un monto de atributos y cualidades donde lo particular y la historia personal de cada uno tienen poca cabida.

b. Generar estrategias para disimular las emociones

“Igual en un momento, ellos se dan cuenta que vos estás distinta, entonces, yo empiezo a poner la música fuerte, vamos a bailar, tratás de buscar esas excusas, porque los nenes no tienen, te digo, con mi madre me pasó eso, demás, no he tenido problemas. Pero viste que vos venís mal, cansada, y eso, si vos te quedás quieta y ponés música así, exacto, no, vos tenés que siempre pum para arriba. Y es eso, igual que en el festival, ¿no querés bailar?, bueno, uno es un payaso más y vamos a movernos.” (Federica-Ent.)

En esta situación, la maestra reconoce que los niños perciben su estado emocional. Frente a ello, procura cambiar esa percepción a través del control de su despliegue corporal, así como también a través de factores del entorno (poner música fuerte), como forma de evitar la verbalización, “tapando” aquello que se vuelve evidente. La mítica social anteriormente abordada, se evidencia nuevamente a través de la imagen de maestra de EI siempre alegre (Vergara, 2014).

A su vez, podemos pensar en que esta manera de transitar y reconocer sus propias emociones lleva implícita la ilusión (y la transmisión modélica) de que los niños logren hacer lo propio. En otras palabras, la ilusión de recibir niños disponibles, deseos y alegres al llegar al centro, que también puedan lograr disimular sus problemáticas y emociones.

c. Explicitar verbalmente el evidente despliegue corporal de las emociones

“La historia personal de cómo venís tú todos los días a la escuela, por más que digas no, yo los problemas los dejo afuera, no es así, no se puede separar, no sos compartimentado. A mí me pasó este año, tuve una situación familiar que me descolocó, y entró una compañera de muchos años, también, y me dice hola, ¿cómo estás?, y yo me puse a llorar adelante de los nenes. Cosa que no se debe hacer, pero ta, soy casi humana. Y ellos me preguntaban, ¿por qué llorás? Entonces, yo les expliqué, digo mirá, me dolía mucho la cabeza y no tenía ningún medicamento, cuando llegó a auxiliar, que se iba a quedar un ratito con ustedes para poder ir hasta la farmacia a comprar, y yo estaba triste porque no tenía, no podía salir a comprarme algo para que se me pasara el dolor de cabeza. Entonces, ellos, desde ese día me preguntan, ¿no estás más triste, no te duele la cabeza? O sea, ellos también tienen que ver que uno es persona y que a uno las cosas le duelen y que no somos súper héroes ni súper heroínas, no, somos un ser humano, y bueno, tenemos aciertos y tenemos errores.” (Cachi-Ent.)

El tener que aclarare-se “soy casi humana” implica una reivindicación del reconocimiento e integración de la dimensión personal durante el desempeño profesional. Tal como se analizó durante el capítulo 5 y apartado 3.3.3. (Bentancor et al, 2016; Martínez y González, 2016) es inminente la necesidad de poder reconocer y trabajar sobre la dimensión personal del maestro tanto a nivel formativo como durante el ejercicio profesional, con el objetivo de evitar compartimentaciones ilusorias así como el reforzamiento de imágenes todopoderosas. El humanizar al profesional, a partir de la aceptación de los procesos personales, tanto emocionales como físicos, las dificultades integradas a la realidad no como limitaciones sino como situaciones a las que se deben adaptar y no ocultar, constituye un desafío para los maestros, tanto frente a los niños, sus familias como frente a las propias instituciones educativas.

De todas formas, las situaciones que el maestro transita pueden ser de muy diversa índole, desde situaciones familiares complejas que irrumpen durante un intercambio casual (cita anterior de Cachi), complicadas de transmitir y regular, a situaciones más sencillas como describe Alegría a continuación:

“Igual, yo qué sé, yo creo que también en eso, no sé, uno es un ser humano y antes que nada, creo que en el vínculo que establecés con los chiquilines, más allá de ta, de alguna cosa obvia, que no los vas a contaminar, no sé, con cosas de uno, pero también está bueno que uno se muestre como que es un ser humano, que se equivoca, que a veces está contento y otras veces está triste, que le pasan cosas. Eso está bueno también que ellos lo vean, así como ellos también tienen días mejores, peores, a veces se enojan y lo transmiten de la manera no más adecuada, también, que uno les pueda decir bueno, me enojé, tuve esta reacción, no estuvo buena, disculpen, yo qué sé.” (Alegría-Ent.)

Durante las entrevistas varios maestros plantean cuestionamientos sobre cuánto decir, cómo decir y qué decir en situaciones que, debido a su complejidad e implicancia personal, resulta dificultoso resolver.

Estas percepciones de los maestros se evidencian a nivel de la investigación sobre Salud Ocupacional de los docentes realizada por el INEEd (2020a), donde el subsistema de las maestras de inicial y primaria pública son las que perciben mayor carga emocional (tener que poner en juego la empatía y habilidades de convencimiento) y la disonancia emocional

(refiere a la imposibilidad de expresar ciertas emociones en determinado contexto, factor que contribuye al “burnout”).

Consideramos que estas situaciones son las que demuestran el insoslayable anudamiento entre ambas dimensiones (personal y profesional) y donde también se evidencia la necesidad de que la formación y construcción del rol profesional no puede estar ni ser concebido separado del reconocimiento y el trabajo sobre los recursos personales del propio maestro (Badia, 2014; Martínez y González, 2016; Mesa y Gómez, 2001).

## 8.2. La brecha entre el mensaje verbal y el despliegue corporal

En esta categoría agrupamos y analizamos aquellas situaciones observadas donde se evidencia una brecha entre el discurso verbal y corporal. Adoptamos el término brecha ya que al analizar el registro de las observaciones advertimos que en algunas intervenciones que realizan los maestros se muestran ciertas incongruencias entre los distintos mediadores corporales y/o el contenido del lenguaje verbal. Es decir, se observa una separación entre lo que están solicitando o diciendo (mensaje a través del lenguaje verbal) y el despliegue corporal que acompaña esta verbalización (volumen de voz, gestos, postura, etc.). Tal como ha sido descrito anteriormente, estas situaciones observadas van desde evidentes contradicciones a pequeños gestos que imperceptiblemente despliegan los maestros pero que generan una incongruencia en el mensaje emitido. Describimos y analizamos a continuación las cuatro situaciones identificadas:

### 1. palabras de cariño versus expresividad corporal y acciones que evidencian enojo

“La maestra escucha un grito, levanta la mirada y rápidamente se levanta de su silla, se dirige al niño y lo toma del brazo. Lo sienta en una silla aparte del grupo, con expresividad de enojo y su rostro muy cerca de la cara del niño, le grita “a ver, tesoro, usted no molesta más y se queda ahí”. Cuando el niño intenta pararse de la silla lo toma nuevamente del brazo y lo sienta diciendo en un volumen de voz alto: “mi amor, tome asiento y se queda ahí, última vez que se lo digo”. (Federica-Ob2)

“Un niño se acerca y le muestra a la maestra su trabajo, ella mira y grita con expresión de desencanto “¡No, mi amor! pero ¿qué hiciste?”. No espera respuesta del niño y arranca el plegado del niño, y sin explicación comienza la maestra a hacer un nuevo plegado. El niño se retira a su silla.” (Roma-Ob1)

En ambas situaciones observadas es evidente que a través de la voz y la expresividad las maestras expresan enojo y desaprobación. Sin embargo, a nivel del lenguaje verbal utilizan palabras de cariño como son “mi amor” y “tesoro”. Interpretamos que la utilización de estas palabras en una situación que aparentemente no se corresponde puede ser en dos sentidos.

A lo largo de las distintas observaciones hemos notado que los maestros se dirigen recurrentemente a los niños con palabras como “mi amor, amores, tesoro/s, corazón/es” como

sustitutos a sus nombres personales o para dirigirse al grupo en lugar de “niños” o “amigos” (la más comúnmente utilizada). En esta situación al dirigirse al niño se realiza esta sustitución evidenciando una aparente pérdida de significado y/o contradicción con lo que corporalmente evidencia la maestra. Podríamos pensar que la utilización de estos sustantivos para dirigirse a los niños, pasa a ser una especie de “muletilla” que fortalece la imagen de maestra “amorosa” la que pase lo que pase mantendrá su sentimiento de amor hacia los niños y su labor. El segundo sentido de nuestra interpretación está asociado al sentimiento que los maestros manifiestan tienen acerca de la docencia, que muchos de ellos consideran que es el amor (aspecto indagado durante las entrevistas). Este sentimiento, tomando la conceptualización de Badia (2016), constituye un rasgo o atributo estable en el tiempo que refiere a su labor. En estas situaciones que ciertamente se muestran con un importante monto de violencia, creemos que la utilización de estos sustantivos puede deberse a una forma de “suavizar” esa situación violenta y de alguna manera recuperar y lograr mantener el mensaje de la docencia como acto de amor. Este mensaje, evidentemente, resulta necesario tanto para el niño como para el maestro.

2. la presentación y/o accionar del maestro versus lo que los maestros solicitan a los niños.

“Maestra sentada en silla chica cerca de una mesa donde los niños están trabajando. Ella está pegando carteles en los trabajos de los portafolios, toma los portafolios, pega el cartel y los tira en el piso, donde están todos desparramados. Cuando los niños terminan de trabajar y le entregan el portafolio, ella los tira al piso alrededor de ella. En un momento un niño se acerca y tira el portafolio directamente al piso y el lápiz a la mesa, ella con expresión de enojo grita “¡¡no tiren cosas al piso, las cosas no se tiran!!” (Federica-Ob2)

Tal como se viene abordando a lo largo de los distintos capítulos, el maestro constituye un modelo en su despliegue corporal para los niños. Gaythwaite (2005) enfatiza que el mensaje que el maestro despliega a través de sus gestos, en este caso accionar, tiene mayor incidencia en los niños que la propia palabra.

3. manifestaciones corporales de incomodidad o nerviosismo al desarrollar una actividad

“Los niños se encuentran trabajando en las distintas mesas. Los niños intercambian y trabajan en las distintas actividades. La maestra se mueve muy rápidamente entre las mesas, llevando y trayendo material, no logra detenerse cuando los niños la llaman y tiene una expresión de agobio y enojo permanente y constante.” (Roma-Ob1)

Los gestos como muestra de afecto (Ekman y Friesen, citados por Etchevers, 2008), corresponden a aquellos gestos que evidencian las emociones y sentimientos del maestro. Estos autores destacan que los mismos generalmente son involuntarios y que no se suelen manejar con la finalidad de comunicar algo. En el capítulo 5 y 7, trabajamos que el despliegue corporal del maestro va a evidenciar su disponibilidad tanto cuando está explícitamente

interviniendo con los niños como cuando no lo está. El despliegue corporal del maestro exterioriza sus auténticos estados emocionales principalmente en estas instancias, donde está junto a los niños pero su despliegue corporal no tiene una finalidad específica y explícita (expresivo, comunicativo, etc.).

4. aparente disponibilidad corporal del maestro pero frente a la demanda explícita de los niños no responde.

“Los niños se encuentran jugando, unos en la alfombra con bloques y otros en el rincón de la cocina. La maestra se sienta en una silla pequeña y observa a los dos grupos, está con una postura y expresividad disponible, mirando a los niños. En un momento una niña se acerca con un plato y cubiertos y le dice “¿mira que rico lo que cociné?, vamos a comer”, la maestra toma el platito lo apoya sobre su mesa y no responde. La niña espera pero la maestra no realiza ningún gesto y vuelve a mirar el resto del grupo. La niña vuelve al rincón.” (Maria-Ob1)

Las situaciones anteriormente ejemplificadas se integran de manera imperceptible, tanto para los niños como para los maestros en el quehacer cotidiano. Con esto nos referimos a que ni maestros ni niños verbalizan o evidencian explícitamente la incongruencia entre los mensajes emitidos. Pensamos que por más que este tipo de situaciones no son enunciadas ni reconocidas, merecen ser pensadas y analizadas en dos sentidos. Por un lado, consideramos que cuando los maestros comienzan a reiterar en forma permanente este tipo de situaciones, sin darse cuenta de ello, podría estar indicando un escaso cuestionamiento de sus formas de vincularse y relacionarse con los niños desde su rol docente. Asimismo, también podría estar señalando ciertos niveles de incomodidad en relación con su labor cotidiana, evidenciando posibles indicadores de stress.

Obviamente que este análisis no pretende penalizar este tipo de incongruencias a las que cotidianamente estamos todos expuestos e involucrados. Sino que la idea es que los maestros puedan reconocerlas, saber que existen y tener la posibilidad de verbalizarlas y tramitarlas. La convivencia con este tipo de ambigüedades, incongruencias e incluso contradicciones, es parte de lo que implica la expresión de nuestras emociones, estados de ánimos y sentimientos. Sin embargo, consideramos que, en lo que es el rol profesional, deben ser identificadas, repensadas y cuestionadas con el fin de dilucidar sus causas y también decidir la manera en que estas serán transitadas.

### **8.3. Los desbordes naturalizados**

A lo largo del trabajo de campo, durante las observaciones se identificaron situaciones donde el despliegue corporal de los maestros denota respuestas o maneras de estar desajustadas y escasamente disponibles en relación con lo que realizan o demandan los niños. Las denominamos desbordes tomando la RAE (2001), que las define como aquellas situaciones donde se sobrepasa la capacidad intelectual o emocional de alguien (RAE, 2001).

Debido a la presencia de estas situaciones durante las observaciones, se incluye esta temática en las entrevistas, ahondando con respecto a la presencia corporal que, según los maestros, implica y evidencian las mismas. A partir de ambas fuentes, se identificaron dos dimensiones relacionadas a la forma en que el maestro manifiesta corporalmente estas situaciones. La primera, hace referencia a cuando los maestros intervienen y actúan en relación con los niños: desbordes en el hacer. La segunda, más compleja y sutil en sus manifestaciones, hace referencia a situaciones en que el maestro se aleja de los niños, evidenciando escasa disponibilidad para la interacción: el cuerpo que evade, la fuga al hacer con los niños.

### **8.3.1. Los desbordes en el hacer**

Algunos de los maestros participantes abordan la temática de los desbordes durante las entrevistas, describiendo sus posibles desencadenantes, modalidades de tramitación incluso los sentimientos que se generan luego de estas situaciones que ciertamente reconocen como extremas.

“El tema del desborde pasa porque nos pasa, sí, obviamente, uno se desborda, yo gracias a dios, no me desbordo muy seguido, pero cuando, y a no hacerlo muy seguido, cuando me desbordo, me desbordo. Entonces, ¿qué pasa?, me pongo de mal genio, ¿viste? Ta, les digo, ya no aguanto más. Entonces, ahí sí, les canto las 40 a estos chiquilines, por ejemplo, les decía, a ver, chiquilines, les digo, ustedes se están portando mal por esto, por esto, ¿sí o no? Pero bien mala porque me pone mal. Sí, no. No, no te enojas. Me enoja, le digo, hasta que ustedes no estén tranquilos, acá no sale nadie, cerré todo, (...) con la almohadita y pasaba uno por uno con la silla y la almohadita, hasta que yo, yo decía Kata, respirá, porque me iba a venir algo, no vale la pena, por favor.” (Kata-Ent.)

El relato de la maestra evidencia un compromiso corporal extremo que llega incluso a hacer peligrar su integridad, “me va a venir algo”. Esta situación, experimentada como extrema, donde el maestro apela a sus recursos corporales que son evidentemente desestabilizados, está evidenciando la capacidad de autorregulación emocional del maestro así como su estabilidad emocional. La estabilidad emocional es una de las cualidades necesarias descritas por el MC (MEC et al., 2014) para el maestro o educador de primera infancia. Asimismo, a nivel de las competencias identificadas del maestro en primera infancia descrita en el apartado 3.1.3 (Tabla 2) hace referencia al equilibrio emocional. Badia (2014) tomando los aportes Sutton, Mudrey-Camino y Knight sostiene que la capacidad de autorregulación emocional de un docente refiere a un proceso individual y subjetivo de cómo el docente influye en la intensidad, duración y las emociones que siente así como la manera en que las experimenta y expresa en el contexto educativo. En este sentido, la relevancia para nuestro trabajo de investigación de esta variable es evidente. La capacidad de autorregulación, en su vertiente expresiva implica el despliegue corporal del maestro.

Badia (2014) también destaca la retroalimentación que se establece entre los estados emocionales del docente y los procesos de pensamiento y motivación, constituyendo los bucles recursivos subjetivos. El pensamiento, la reflexión sobre ciertos despliegues corporales que evidencian estados emocionales extremos, la validación o no de los mismos, constituyen factores que favorecen o no la repetición, el cuestionamiento o la integración de nuevos recursos, como se refleja en el siguiente fragmento de entrevista.

“Te genera culpa, porque te das cuenta que no, pero el problema que tenés que poner, porque yo creo que ellos también necesitan que vos le pongas un límite, porque sino, se matan. Y también hay otros que están acostumbrados a que los maltraten, peguen, que como que ves que busca eso, porque a veces, te das cuenta que no es por maldad, lo hace de pillo para que vos lo mires y te sientes con él, es esa también. Te sacan lo peor de vos.” (Federica-Ent.)

Diversos pueden ser los desencadenantes de estas situaciones y reacciones de desborde (factores personales, conflictivas institucionales o situaciones con los propios niños). Durante nuestras observaciones pudimos rescatar las siguientes situaciones, donde el despliegue corporal evidencia generalmente el enojo extremo.

a. Conflictiva institucional que se evidencia en el despliegue corporal del maestro

“Reparten unos libros de cuentos. Cada niño tiene un libro, y la maestra otro. Todos los niños la miran, ella con expresividad de mucho enojo les grita “¡¡¡no me miren a mí que soy fea!!! ¡¡¡Miren el libro!!! Empieza a hablar y presentar el libro caminando por todo el salón a un ritmo rápido, expresividad de mucho enojo. En un momento un niño comenta algo y ella interrumpe lo que estaba diciendo y dice “vos me tenés podrida, y el amigo que hable se va a otra clase, hoy tuve charla complicada con la directora y no quiero que se me achaquen más problemas.” (Kata-Ob2.)

b. Solicitudes reiteradas de los maestros a los niños sin lograr la respuesta esperada.

Como se desarrolló durante el capítulo 7 (apartado 7.3.), los maestros utilizan diversas estrategias corporales para que los niños obedezcan, lleven a cabo determinada acción y atiendan. Sin embargo, se observa que frente a la reiteración constante e ineficiente de ciertos pedidos por parte del maestro y la no respuesta esperada por parte de los niños, algunos maestros llegan rápidamente al enojo extremo, adoptando medidas fuertemente punitivas y amenazantes que denotan un desborde frente a la situación.

“La maestra anuncia que se terminó el tiempo de jugar y que tienen que juntar para ir al recreo. Anuncia con voz fuerte que junten reiteradas veces. Algunos niños juntan pero la gran mayoría corre por el salón, se quedan sentados hablando, etc. La maestra grita con rostro enojado desde su escritorio varias veces que junten, hasta que en un momento se levanta y dice “o juntan o se quedan sin patio, bebes Fede no quiere”. Anuncia “¡empiezo a barrer juguetes y van a la basura!”, toma la pala y la escoba barre juguetes pero los pone en las cajas respectivas. La maestra tira el material a las cajas cuando junta. Algunos niños comienzan a juntar y tiran el material a las cajas, la maestra enojada grita “¡no se tiran los juguetes, cuídenlos!” (Federica-Ob1)

En este caso, la maestra además de demostrar un excesivo enojo a través de su cuerpo (rostro, postura, voz y movimientos bruscos), efectiviza su enojo a través de la propia acción y la ejecución de algo extremo como juntar los juguetes como si fueran basura. Al final los pone en sus respectivas cajas, pero la amenaza, ejecutada a medias, funciona ya que los niños se ponen a ordenar.

Observamos también la amenaza de la suspensión del recreo o de retirar minutos de recreo como un recurso también cuando los maestros perciben que no están controlando la situación.

“Va caminando por entre las mesas y les pide muchas veces que atiendan. Está notoriamente enojada, ceño fruncido, postura rígida, empieza a anotar nombres de niños en el pizarrón: “si se logran portar bien Kata los borra” Habla y explica con tono de enojo, expresividad de enojo, interrumpe constantemente para rezongar a algún niño. Volumen de voz muy muy alto, y timbre estridente. Todo el tiempo interrumpe el intercambio para amenazar con anotar a otro niño en el pizarrón.” (Kata-Ob2).

### c. Maestros desbordados frente a niños desbordados

Los distintos maestros señalan en sus entrevistas que es creciente la cantidad de niños que no logran adecuarse a la rutina escolar, como tampoco a las reglas de convivencia básicas para poder desarrollar las distintas actividades. A lo largo de las observaciones, evidentemente ciertos niños presentan mayores dificultades para interiorizar este tipo de aspectos, y también hemos podido observar que los maestros acompañan de diferente manera estas dificultades. Algunos maestros se desbordan fácilmente frente a estas situaciones, desplegando corporalmente enojos extremos y adoptando acciones amenazantes y ciertamente violentas como la que se describe a continuación:

“Un niño comienza a patear y pega a compañeros. Federica rápidamente (sin mediar lenguaje) se dirige hacia él, lo levanta de un brazo y lo sienta en una silla. La maestra se aleja, el niño se levanta y tira la silla. Al escuchar el ruido la maestra vuelve, se acerca al niño evidenciando mucho enojo, saca su celular y le dice gritando “levantá la silla si no te saco una foto y se la mando a tu mamá”. El niño levanta la silla y queda separado del grupo con las cara entre las manos.” (Federica-Ob1)

Por más que reconocemos que el disciplinamiento implica la puesta de límites y la integración por parte de los niños de normas de convivencia, consideramos que las situaciones de desborde anteriormente descritas evidencian un nivel excesivo de violencia que no favorece un disciplinamiento sensible tal como fue expuesto en el apartado 3.3.3.2. En todos estos casos, el disciplinamiento está asociado al exceso de enojo, así como a la amenaza constante. Este tipo de situaciones genera un clima en el aula que incide en forma significativa en el relacionamiento y los procesos de aprendizaje. No debemos olvidar que el maestro es al mismo tiempo un constructor activo (a partir de su disponibilidad) y receptor (a partir de su capacidad de escucha) del clima del aula (Badia, 2014).

Los informantes calificados también abordan la temática sobre la tramitación de las emociones. Específicamente Alberti destaca que no se trata de que el maestro no se enoje, o no demuestre dentro de ciertos criterios su enojo, sino que si se enoja debe tener en cuenta la manera que transita y comunica a los niños ese enojo, así como sus posibilidades de transformar la situación.

No es menor recordar que todas estas situaciones se desarrollan durante el transcurso de las observaciones no participantes. Esto nos lleva a cuestionarnos si serían más graves y violentas este tipo de situaciones sin la presencia del observador, o por el contrario, quizás el nivel de naturalización de este tipo de despliegues es tal, que ni siquiera se cuestiona la posibilidad de controlarlo frente a la presencia de un observador externo.

### **8.3.2. El cuerpo que evade: la fuga al hacer con los niños**

Esta segunda dimensión, tal como fue anunciado al inicio del análisis de la presente categoría, refiere a aquellas situaciones donde por más que el maestro se encuentra compartiendo el mismo espacio físico que los niños, su despliegue corporal y la actividad que desarrolla denotan escasa o nula disponibilidad. Este tipo de situaciones se evidencian en varios de los maestros participantes y en varias instancias durante la jornada escolar, por esta razón se considera pertinente su análisis y discusión.

Como se ha analizado en el capítulo 7, la disponibilidad del maestro puede variar dentro de un gradiente que va de máxima a nula disponibilidad, independientemente que se realice o no una actividad directamente con los niños. El maestro puede mostrarse disponible aunque esté realizando una tarea en paralelo a ellos, siempre y cuando mantenga una mirada y escucha al grupo en general y una actitud atenta hacia ellos.

Transcribimos a continuación fragmentos de algunas de las observaciones que consideramos evidencian estas situaciones:

“Mientras ellos están en distintas mesas realizando actividades (leyendo libros, pintando y con juegos de encastre), él se pone a pintar unas producciones de barro, está ubicado en una punta del salón, de espalda a los niños, permanece así largo rato.” (Voltaire-Ob3)

“La maestra se encuentra en su escritorio con el celular. Los niños trabajando en las mesas. En un momento levanta la cabeza y anuncia: “póngale nombres a las hojas por favor” no se acerca a las mesas ni mira el trabajo de los niños. Asigna a niños para que junten los trabajos y tijeras cuando van finalizando y vuelve a mirar el celular. Varios niños se levantan, otros dejan el trabajo y otros se acercan al escritorio de la maestra para pedir ayuda. Ella no levanta la mirada del celular por largo rato, pocos niños quedan trabajando, el resto se desplaza por la clase o demandan a la maestra delante del escritorio. Luego de un rato la maestra grita: “hacen el favor, no puede ser que no puedan hacer algo” se levanta bruscamente y empieza a juntar todo el material.” (Kata-Ob2)

Podemos observar que bajo la justificación de tener que realizar diversas tareas para los niños (pasar lista, ordenar, armar carpetas, pintar) los maestros disminuyen significativamente su disponibilidad hacia ellos. En ambas situaciones los niños están

aparentemente entretenidos y tranquilos en sus actividades, lo que constituye una oportunidad para que el maestro pueda hacer algo, que por más que aparenta estar justificado por la dinámica escolar, les permite cierto nivel de evasión y también descanso de la excesiva demanda que experimentan por parte de los niños (analizado durante el capítulo 5).

Dentro de los indicadores de evaluación de calidad de los Centros de Educación y Cuidados (SC, 2019), uno de los indicadores constituye la disponibilidad. Considera disponibilidad inadecuada cuando el referente no está disponible física o emocionalmente, poniendo como ejemplos que los niños no puedan hablar, no tener contacto físico con el referente o porque se encuentre trabajando en otras actividades como por ejemplo en el teléfono, etc.

Por más que muchas veces los maestros tienen que llevar a cabo innumerable cantidad de tareas durante la jornada escolar, especialmente aquellos maestros que no cuentan con una auxiliar o ATPI, creemos que es importante poder evaluar el cómo, cuándo y por qué se llevan a cabo las mismas. No es lo mismo que un maestro lleve a cabo estas diversas tareas en forma atenta al grupo y disponible, que como en las viñetas anteriormente transcritas.

Consideramos que cuando este tipo de situaciones se vuelven extremadamente frecuentes, reiteradas y que además durante las mismas se evidencia escasa disponibilidad por parte del maestro al resto del grupo, deben ser punto de interés y reflexión, ya que pueden estar evidenciando posibles signos de desborde por parte del maestro.

Tal como surge de la investigación realizada por el INEEd (2020a) los maestros de EI pública de Montevideo son los que, junto a los maestros de primaria pública de Montevideo, presentan mayor sobrecarga cognitiva, cuantitativa y emocional con respecto a los otros subsistemas, siendo este tipo de situaciones evitativas una posible evidencia de ello.

Como puntualizamos al inicio de este apartado ambos tipos de situaciones analizadas a lo largo de las dos dimensiones identificadas, fueron observadas en forma recurrente durante el trabajo de campo. Un aspecto que nos llamó especialmente la atención fue que este tipo de situaciones (desbordes explícitos y evasiones) están integradas a la dinámica y cotidianeidad escolar. Son transitadas con aparente naturalidad (sin demasiados cuestionamientos o conflictos) por parte de maestros y niños. Debemos tener en cuenta que el trabajo de campo fue realizado en el mes de octubre, por lo que evidentemente el conocimiento por parte de maestro y grupo de niños es profundo, habilitando y aceptando formas de hacer y convivir que para un observador externo pueden resultar interpelantes.

Cordié (1998) destaca que el exceso de demanda que experimentan los maestros de EI en muchos momentos puede ser percibido por los mismos como una agresión. Estas percepciones pueden generar distintas respuestas que pueden ir dirigidas tanto a la institución

como hacia el trato y disponibilidad con los niños, tal como consideramos se evidencian en los desbordes naturalizados analizados en el presente apartado.

#### 8.4. El cuerpo lugar de los cansancios profesionales

Esta última categoría identificada corresponde al análisis y discusión de los cansancios que los maestros describen y se evidencian a nivel de su despliegue corporal. Muchas de las situaciones anteriormente analizadas son generadoras o evidencian los mismos, por lo que consideramos pertinente problematizar y discutir desde esta perspectiva.

Voltaire (maestro de Nivel 4, jardín quintil 5 y docente en la Carrera de MPI) durante la entrevista reflexiona sobre los distintos tipos de cansancio a los que imperceptiblemente la actividad de maestro de EI genera debido a su especificidad:

el cansancio físico que yo tenía trabajando con el cuerpo, con un taladro, con lo que sea, era muy similar al que terminé en un día sentado acá, sumado al cansancio mental, sumado al estrés, sumado a lo emocional, sumado a todo. Digo, que realmente te produce un cansancio muy importante y muchas veces me parece que no está como estudiado eso, decir, bueno, el cansancio, ¿qué tipo de cansancio es, qué es lo que realmente uno está haciendo? Porque uno termina y no piensa en esas cosas. (Voltaire- Ent.)

Distintos tipos de cansancio, que se evidencian a nivel de los índices de salud ocupacional, ya que los maestros de educación inicial y primaria pública, son quienes muestran los resultados más preocupantes (INEEd, 2020a).

Como desarrollamos durante el apartado 3.3.3.4., Villalba (2015) describe que el cuerpo del maestro presenta marcas que determinan un desgaste corporal fruto de las labores cotidianas. Cuerpo como herramienta en la acción pedagógica, que va a determinar desgastes en la voz, dificultades ergonómicas y situaciones de estrés (Villalba, 2015). Aspectos coincidentes con lo que refleja la investigación desarrollada por el INEE (2020a) con respecto a los componentes objetivos de la salud docente (síntomas y enfermedades) y los referidos al bienestar.

En cuanto a la voz, diversos maestros manifiestan que recién al presentar problemas, como disfonía y/o dolor, recurren a profesionales donde se les indican técnicas de respiración, impostación y cuidado. De todas maneras, a lo largo de las observaciones, dado que la voz es el mediador más utilizado y el que más comúnmente se resiente, los maestros logran verbalizar a los niños la situación y solicitar su colaboración.

“que a veces yo les decía bueno no, hoy mi garganta, que eso lo aprendí el año pasado cuando fui a la foniatra, porque tenía un estrés en las cuerdas vocales, (...) no hablaba, me enseñaron todo, tipo una colocación de la voz y yo les decía bueno, yo no me puedo ir hoy sin voz, hoy tengo, me duele la garganta, yo tengo un día largo, así que, en ese tono me manejaba, por lo menos un rato para que ellos también bajaran.” (Lulisas-Ent.)

En relación con las afecciones musculoesqueléticas, en el Informe del INEEd (2020a) los maestros de EI pública son los que presentan mayores problemas de columna. Varios maestros verbalizan que después de varios años de trabajo presentan algún tipo de afección en este sentido debido a las posturas adoptadas para estar a la altura de los niños, así como el mobiliario infantil, tal como describe Federica a continuación:

“yo creo que uno se cansa mucho también de esto de la mala posición, porque estás lavando, estás limpiando la mesa, estás atando el cordón, estás ayudando acá, las sillas no son adecuadas para el peso, los años y todo también complican. Y creo que en nivel inicial necesitás más estar en el piso, más en contacto con ellos.”(Federica-Ent.)

Los maestros también destacan que en el trabajo con niños de estas edades, es imprescindible la contención y cuidado desde el cuerpo del maestro, aspecto que implica un evidente desgaste físico y emocional.

“También en una puesta de límites, porque ha pasado con niños que se te tiran, que han tenido desbordes y me he tenido que subir arriba en el buen sentido, y abrazar, contener y apretar manos para que no se lastime, eso también.”(Alegría-Ent.)

A pesar de que estos aspectos referidos a una dimensión aparentemente física de la salud son reconocidos como relevantes por los maestros no han sido incluidos dentro de lo que constituye la formación del MPI, siendo aún dimensiones de cuidado provistas por las necesidades de los propios maestros una vez egresados.

Los informantes calificados corroboran esta información, en el caso de Badaracco enfatiza que nos es evidente el cuidado de la voz, durante la formación, y reconoce que generalmente estas dimensiones de cuidados son abordadas por los maestros cuando surgen los síntomas.

Otro de los cansancios descritos son los originados por las situaciones de estrés que experimentan los maestros y que Villalba (2015) describe como otra marca del cuerpo desgastado. El estrés laboral de los docentes supone la percepción de desequilibrio entre las demandas profesionales y la capacidad del docente para llevarlas a cabo. Estas demandas pueden ser muy diversas y van a depender mucho de la capacidad del maestro de regularlas, del equipo institucional y la comunidad a la que pertenece.

Las percepción de un exceso de demanda de los maestros, desde distintos frentes (burocrático, desde la institución, desde las familias, desde los niños, etc.) son un denominador común a todos los participantes entrevistados. La informante calificada Alberti, describe esta vivencia docente como propia y cotidiana, y se cuestiona en relación con el lugar del cuerpo frente a estas exigencias vividas como desmesuradas.

Entonces, podemos afirmar que son muy variadas las situaciones de estrés que puede vivir el docente, Voltaire destaca una dimensión muy relevante que transcribimos a continuación:

“Vos no te olvides que un maestro es una persona que está sumamente sensibilizada y sumamente conectada con el niño, y ver a los niños en situación de pobreza extrema, de vulnerabilidad, niños que pasan mal y que sufren, yo no vuelvo a esos lugares. Porque me destruye emocionalmente y yo no soy un tipo que sea frutillita, todo lo contrario, pero lo que pasa que es tanto lo que vos ves, que llega un momento que es insostenible (...).”Eso te produce un cansancio emocional que es desgastante, entonces, yo no estoy dispuesto a esta altura a volver a tener ese tipo de cansancio porque claro, mi cuerpo no lo resiste ni mi mente lo resiste ni el sufrimiento no lo resiste. ¿Entendés lo que te quiero decir, hacia dónde voy? Que los cansancios no son todos iguales. (Voltaire-Ent.)

Esta sensibilidad, que quizás podríamos identificar con niveles profundos de empatía hacia los niños y sus situaciones particulares, en muchos momentos genera frustración debido a la imposibilidad de poder responder adecuadamente a estas realidades por no contar con los medios para llevarlo a cabo. Evidentemente, como destaca Cordié (2008), la escuela se constituye en un espacio generador de angustia docente. Sumatoria de situaciones de angustia sostenida en el tiempo, que también puede generar síndrome de “burnout”. En la investigación realizada por el INEEd (2020a), los maestros de EI pública son los que presentan los resultados más desfavorables con respecto al padecimiento de este síndrome.

“Y te mueve mucho, yo llego agotada y a veces mi esposo me dice, pero son cuatro horitas, pero quedo detonada, quedo a veces quedo hecha un trapo de piso porque claro, vos estás conteniendo, pero lo que nos pasa a los docentes es que no hay un marco de contención para nosotros. O sea, vos contenés, contenés, buscás estrategias, te quedás pensando qué podés hacer para ayudarlo, para esto, para lo otro, tampoco encontrás como eco en decir bueno, ¿a dónde puedo ir a consultar, cómo puedo ayudarlo?, no hay redes, como por ejemplo, no sé, en la escuela que haya no una psicóloga, un equipo que tenga dos, tres psicólogas, para una población de 500 niños, como tiene el jardín, dos asistentes sociales, tres psicomotricistas, una fonoaudióloga, yo qué sé, un equipo interdisciplinario que realmente puedas como decir mirá, están estos casos. O por lo menos, que estén las redes de cómo guiar al padre para llevarlo.” (Sol-Ent.)

Los diferentes maestros destacan la importancia del equipo y de la necesidad de respuestas institucionales claras para poder sentirse contenidos y cuidados. Espacios de cuidado corporal son eminentemente necesarios y demandados por los diferentes maestros durante las entrevistas, tanto desde los espacios formativos como a nivel de la formación continua.

Durante el presente capítulo hemos realizado un recorrido por el despliegue corporal de las emociones de los maestros, pasando por la manera en cómo las transitan y las evidencian, para finalizar analizando lo que refiere a la salud ocupacional del maestro.

Para finalizar, deseamos retomar la importancia de poder abordar estas dimensiones tanto a nivel formativo como reflexivo a partir de la propia práctica de los maestros. Así como

describen Malajovich (2017) y Vergara (2014) son imprescindibles los espacios reflexivos donde se puedan analizar las distintas prácticas desde una mirada autocrítica.

Briceño (2019) en su trabajo acerca de las competencias del educador de primera infancia, enfatiza que la formación de los docentes es inseparable de la emocionalidad, siendo el autoconocimiento uno de los pilares centrales. Mesa y Gómez (2001), hacen especial énfasis en que el maestro debe desarrollar su capacidad de mentalización, para lo que es imprescindible que la formación ponga mayor énfasis en el conocimiento personal más que en un entrenamiento sobre técnicas pedagógicas.

## Capítulo 9: Consideraciones finales

Los objetivos generales de la presente investigación consistieron en comprender el despliegue corporal de los maestros de educación inicial y conceptualizar su competencia corporal en relación al desempeño de su rol profesional en los Centros de Educación Inicial Públicos (Jardines de Infantes) de Montevideo (Uruguay).

En los capítulos 5, 6, 7 y 8 se desarrollaron las discusiones temáticas relacionadas con el despliegue corporal de los maestros durante su desempeño profesional. En las presentes consideraciones finales se procura sintetizar los hallazgos analizados y discutidos a lo largo de esos cuatro capítulos, articulándolos con sugerencias y reflexiones surgidas a lo largo del proceso de investigación.

Luego se aborda y fundamenta la conceptualización de la competencia corporal de los maestros de EI y sus componentes identificados.

Para finalizar se presentan líneas futuras de investigación con la intención de poder continuar y profundizar sobre la temática.

### **9.1. El despliegue corporal de los maestros de EI de los Centros de EI Públicos de Montevideo.**

A continuación se expone una síntesis de los hallazgos con respecto al despliegue corporal de los maestros de EI, articulando sugerencias surgidas durante el proceso de investigación en cada uno de los temas centrales.

#### **9.1.1. Concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño de su rol profesional**

De las cinco categorías en cuanto a las concepciones sobre el cuerpo del maestro en el desempeño de su rol profesional, rescatamos los siguientes hallazgos y sugerencias.

##### 1. Relevancia del cuerpo del maestro en la EI

El cuerpo del maestro es considerado como un elemento central durante el desempeño profesional. Los fundamentos esgrimidos por los maestros giran en torno a su eminente presencia, a las posibilidades que brinda para establecer vínculos con los niños, así como también a ser un medio para demostrar su disponibilidad frente a la tarea. Los maestros recurren también a comparaciones con el despliegue corporal que implica ser maestros de primaria y también a sus propias sensaciones corporales de cansancio y dolor por la excesiva implicancia y compromiso que demanda esta profesión. Durante las entrevistas los maestros no recurren a argumentos relacionados con características propias de las edades de los niños, reconocidas y enumeradas en los diferentes documentos oficiales que manejan diariamente,

como ser el Marco Curricular (MEC et al., 2014). Creemos que esto evidencia la tendencia de los maestros a una práctica profesional eminentemente ligada al hacer, relegando a un segundo plano el cuestionamiento sobre los supuestos teóricos que la sustentan, así como la reflexión y creación de conocimiento a partir del quehacer cotidiano.

## 2. Finalidades del cuerpo del maestro en su desempeño cotidiano

Los maestros identifican las siguientes funciones de su cuerpo durante el desempeño de su rol: favorecer procesos de aprendizaje, facilitar la comunicación y la expresión, favorecer la incorporación de hábitos y ejercer la vigilancia. Durante la entrevistas muestran dificultades para pensar y reflexionar sobre las funciones de su propio cuerpo durante el desempeño del rol, tendiendo en forma permanente a pensar con relación a la importancia del cuerpo del niño en la educación. Esto evidencia que, por más que el cuerpo del niño se haya vuelto significativo dentro del ámbito escolar, aún los maestros no logran reflexionar y cuestionar sus propias prácticas corporales como influyentes y co-constructoras del cuerpo de los niños. Como describen diversos autores (Calmels, 2009; González, 2009; Pateti, 2007), legitimar la presencia del cuerpo del niño y del maestro —especialmente poder reflexionar sobre el cuerpo del maestro como co-constructor del cuerpo del niño— permite reconocer que ambos son portadores de sentido y partícipes de los procesos de aprendizaje.

Pudimos constatar a lo largo de las entrevistas que los maestros logran identificar y describir finalidades de su cuerpo con mayor profundidad cuando se les pregunta sobre las intervenciones corporales concretas (por ejemplo, puesta de límites, contención, formas de acompañar). A lo largo del trabajo de campo y de las observaciones también pudimos cotejar que las funciones verbalizadas con respecto a su despliegue corporal son eminentemente menores a las que realmente despliegan durante el quehacer cotidiano. Ambas apreciaciones refuerzan lo anteriormente planteado en lo referente a que el pensamiento y el rol del maestro se centran en un hacer y conocer eminentemente práctico, relegando la reflexión teórica.

## 3. Desde la intervención a la no intervención corporal de los maestros con los niños

Se pudo constatar que los maestros justifican diferentes niveles de intervención corporal en relación principalmente con la edad de los niños y características de los grupos. Los maestros logran identificar su despliegue corporal en relación con las intervenciones, referidas al hacer explícito con los niños. Sin embargo, escasamente identifican cómo es su despliegue corporal en los momentos donde no están interviniendo o trabajando intencionadamente con ellos. Por más que reconocen la relevancia de mostrarse disponibles frente a los niños, difícilmente logran verbalizar cómo sería el despliegue corporal que ellos consideran evidenciaría tal disponibilidad, independientemente de si están o no trabajando con los niños. La disponibilidad constituye una de las actitudes del maestro consideradas

centrales por el MC (MEC et al., 2014) y por los Indicadores de Calidad de los Centros de Cuidado y Educación a niños y niñas de 0 a 3 años (SC, 2019) por lo que consideramos relevante que los maestros puedan conceptualizar sobre la misma y reflexionar de qué manera se vuelve evidente a través de su despliegue corporal.

#### 4. El despliegue corporal reconocido: desde la intuición a la reflexión

La mayoría de los maestros participantes tienen una experiencia profesional de alrededor de 20 años de trabajo. Durante las entrevistas ellos reconocen su despliegue corporal diario durante el desempeño profesional como intuitivo y natural. También manifiestan que durante la planificación y organización de las actividades no suelen pensar en su propio cuerpo, sino que lo hacen en relación con los recursos materiales, espaciales y temporales. El cuerpo del maestro y su despliegue se evidencia como un acompañante aparentemente auxiliar de la actividad, sin ser pensado y evaluado desde su reconocida relevancia.

Sin embargo, este aparente despliegue intuitivo que reconocen los maestros resulta cuestionado al profundizar el análisis de las entrevistas y contrastar lo anteriormente enunciado con lo verbalizado por el maestro participante menos experimentado y el con contenido teórico desarrollado durante los apartados 3.3.2 y 3.3.3. Consideramos que este despliegue corporal reconocido como intuitivo no es tal, sino que es el resultado de un complejo proceso de interiorización de modelos y mitos que hacen a la identidad profesional (Vergara, 2014).

El rol profesional desde sus diversas dimensiones responde a un proyecto pedagógico, así como a un contexto histórico y sociocultural (Zapata y Ceballos, 2010). A través de su propio despliegue corporal el maestro será el encargado de perpetuar la cultura corporal del grupo al que pertenece (Le Breton, 2000). Por lo tanto, el aparentemente ingenuo e intuitivo despliegue corporal que cotidianamente evidencian los maestros y que contribuye a la construcción del cuerpo de los niños, evidencia y perpetúa formas de hacer, de enseñar y de estar junto a los niños delineadas por las Instituciones educativas, por las familias y por la sociedad.

Consideramos que visibilizar estos mitos y modelos subyacentes con relación al cuerpo y el despliegue corporal del maestro de EI contribuye a su reconocimiento, flexibilización y contextualización de acuerdo a las necesidades actuales de los niños y sus familias.

#### 5. El recorrido de la formación corporal de los maestros: desde la formación curricular a la formación personal

Todos los maestros entrevistados coinciden en que al egresar de formación docente sienten que no cuentan con los conocimientos ni los recursos corporales suficientes como

para enfrentarse al trabajo diario con los niños. Frente a esta percepción de carencia de recursos, cada maestro lleva a cabo diversas estrategias para solventar esta falta. Reconocimos dos tipos: estrategias de ensayo y error durante la práctica profesional, y formación complementaria por iniciativa personal. Generalmente éstas no refieren a formaciones específicas a nivel corporal. Sin embargo, reconocen como espacios de formación la reeducación de la voz cuando recurren a profesionales por afecciones concretas en su funcionamiento (por ejemplo disfonías).

Frente a la pregunta de cómo y donde los maestros consideran que aprendieron y/o adquirieron sus modalidades de despliegue corporal, la mayoría de los entrevistados destacan que gran parte de ellos los obtuvieron a partir de otras personas que oficiaron de modelos en una etapa de su formación (principalmente compañeros) o ejercicio profesional (maestros, auxiliares, directores). Este aspecto refuerza lo anteriormente explicitado, donde la escasa visibilización y reflexión sobre el despliegue corporal del maestro hace pensar que se trata de algo meramente intuitivo. El reconocimiento por parte de los maestros de la interiorización de recursos corporales a partir de modelos externos evidencia que este despliegue intuitivo aparente refiere a un proceso complejo tal como enunciamos anteriormente.

A nivel de la formación curricular de los maestros, podemos comprender la incorporación de recursos corporales desde la conceptualización de currículum oculto (Davis et al., 2005). También lo podemos interpretar tomando en cuenta que durante esta etapa tiene especial relevancia la incorporación de formas de hacer y actuar relacionadas con el rol prescrito profesional (Zupiría, 2000). Sin embargo, es necesario puntualizar que, por más que valoramos como enriquecedora esta modalidad de aprendizaje corporal, si se desarrolla en forma exclusiva, conlleva el peligro de continuar perpetuando modelos y formas de hacer que pueden evidenciar escasa reflexión y contextualización. La aplicación de lo efectivo, lo práctico y lo imitativo, en cierta forma reduce la capacidad de cuestionamiento y la posibilidad de articular con los recursos corporales propios y particulares que cada futuro maestro puede generar y desarrollar.

#### 6. Aspectos que los maestros consideran deben ser abordados durante una formación corporal específica

Los maestros participantes reivindican la necesidad de contar con espacios formativos donde transitar un proceso de autoconocimiento corporal personal, con el fin de poder reconocer las capacidades propias en relación con los distintos recursos y su utilización. Reivindican también los espacios de autoconocimiento en el sentido de cuidado personal donde cada maestro pueda reconocer sus capacidades y también sus propios límites con el fin de poder prevenir situaciones de stress y/o enfermedades.

Algunos maestros hacen especial énfasis en que no es suficiente con los espacios de autoconocimiento, sino que se deben generar dispositivos para favorecer que los maestros puedan transferir lo descubierto, conocido y aprendido a la práctica profesional. También manifiestan la importancia de que durante la formación los contenidos puedan transversalizar las diversas asignaturas, así como integrar las distintas dimensiones (práctica, teórica y personal). Diversas investigaciones antecedentes de nuestro trabajo de investigación y dentro de la bibliografía especializada abordada (García-Ruiz y Castro, 2012; González et al., 2019; Pérez López, 2016) reafirman esta solicitud y necesidad.

En relación con las concepciones aportadas por los maestros, podemos concluir que, por más que reconocen su cuerpo como un elemento central dentro del rol docente, está escasamente integrado desde una perspectiva profesional. Como destacan Malajovich (2017) y Vergara (2014), para lograr la profesionalización del rol docente es imprescindible generar una mirada autocrítica y reflexiva con relación a las prácticas, así como lograr espacios formativos donde se promuevan dispositivos en este sentido, imbricados dentro de la práctica profesional.

Entonces, integrar el cuerpo del maestro profesionalmente implica cuestionar sus prácticas y despliegues corporales, algo que actualmente consideramos está escasamente cuestionado, perpetuando así principalmente modelos identitarios del maestro de EI (Vergara, 2014) y formas de hacer eminentemente personales y, en tanto poco cuestionadas, confrontadas con las necesidades de los niños con los que trabajan. Es imperativo lograr que la propia experiencia docente se convierta en un espacio de investigación y producción de conocimiento teórico.

### **9.1.2. Los mediadores corporales del maestro de EI**

Cada uno de los mediadores corporales estudiados durante el transcurso de nuestra investigación evidencia características particulares dentro de lo que es el desempeño del rol del maestro y que sintetizamos a continuación.

#### 1. La voz

Es el mediador reconocidamente más utilizado por los maestros, prioritariamente desde la perspectiva del lenguaje. Su utilización es casi permanente, y se evidencia un uso intencional en la mayoría de las situaciones. En cuanto a sus parámetros (intensidad, tono ritmo y timbre), se observa una variabilidad deliberada en aquellas situaciones donde la voz cobra un rol explícitamente expresivo, como ser lectura de cuentos, narraciones, presentación

de actividades, entre otras. Sin embargo, durante el uso espontáneo de la voz, en la mayoría de los maestros frecuentemente se observa un elevado volumen y tono tendiente al agudo. El uso de segregaciones es escasamente observado, a no ser aquellas comúnmente y repetidamente utilizadas para pedir silencio, o algunas exclamaciones. En limitadas situaciones se observa que el maestro utilice su voz con fines de generar instancias compartidas recreativas y exploratorias, como ser cantar canciones, trabalenguas, implicancia en juegos simbólicos, etc. Su utilización es mayoritariamente con el fin de informar, presentar y regular diversas situaciones. Reafirmamos y enfatizamos la importancia de que el maestro, a través de propuestas y de la utilización de su propia voz, pueda generar instancias de exploración, disfrute y reconocimiento junto a los niños. De esta forma se favorece por parte de los niños la apropiación y dominio de su propia voz, asiento del desarrollo del lenguaje. Asimismo, se distinguen modalidades de utilización del lenguaje comunes en los maestros observados. Éstas refieren a un estilo prosódico, uso de ciertas palabras (amigo, amor, tesoro), diminutivos y utilización de la tercera persona al autoreferirse al maestro (independientemente de la edad de los niños), lo que nos remite a los mencionados rituales corporales (Tarruella y Rodríguez, 2008) que identifican el despliegue corporal del rol y que son perpetuados por los maestros de EI.

## 2. La mirada

Junto a la palabra, la mirada es otro de los mediadores corporales que los maestros reconocen que utilizan con evidente intencionalidad durante la jornada escolar. Los maestros valoran su importancia para el conocimiento, control y vigilancia de los niños, así como para facilitar acercamientos más individualizados. A partir de las observaciones se identifican distintos modos de mirar del maestro: mirada periférica, la mirada evidenciando presencia, la evitación de la mirada y la mirada directa a los ojos, los que se integran dentro del despliegue corporal generando formas de intervención con distintas finalidades. La mirada del maestro, en su función vigilante, es reconocida por Taruella y Rodríguez (2008) como un dispositivo disciplinario que es perpetuado en forma naturalizada por los docentes. Pero se pudo observar que este dispositivo disciplinario trasciende su utilidad en la propia acción para incorporarse en el discurso de los maestros en forma constante y reiterada. El simple anuncio de la mirada del maestro (ya sea que esté presente o no en el mismo espacio) logra que los niños adopten determinadas acciones o conductas que son las esperadas y reconocidas como adecuadas para el entorno escolar.

## 3. El gesto y la expresividad rostro

Los maestros reconocen su relevancia con el fin de lograr y mantener la atención de los niños. Verbalizan que recurren intencionalmente a la expresividad del rostro en situaciones

como las narraciones, la presentación de actividades y algunos juegos, pero no logran pensar y reflexionar acerca de su incidencia en momentos en los que su uso no tiene una intencionalidad evidente. La expresividad del rostro y la gestualidad son mediadores donde se vuelven evidentes las emociones del maestro, trascendiendo su voluntad e intencionalidad de expresión y comunicación. Entonces, la disponibilidad del maestro es evidente también a través de su gestualidad. En momentos se observan situaciones donde esta expresividad y gestualidad no son coherentes con lo transmitido verbalmente, lo que genera discrepancias en el mensaje que se quiere transmitir. También se constata que, dentro de la variedad de gestos identificados (emblemáticos, ilustradores, reguladores, afectivos), su integración y utilización contextualizada va a depender más de las características expresivas propias del maestro (expresividad psicomotriz) que en el caso de la mirada y la voz.

#### 4. El contacto corporal

El contacto corporal es el mediador que consideran más dilemático y controversial. Los maestros presentan diversos posicionamientos en relación con su utilización en el ámbito escolar. Algunos maestros consideran que debe ser mínimo este contacto, priorizando otro tipo de mediadores (palabra, gestualidad). Por otro lado, encontramos maestros que acuerdan con que es inevitable y necesario recurrir al contacto corporal para desarrollar funciones educativas y de cuidado. Sin embargo, plantean que para su utilización cuidada y respetuosa es imprescindible la comunicación con las familias así como estar especialmente atentos y a la escucha de la aceptación y acuerdo del niño. A pesar de lo anteriormente verbalizado, durante el trabajo de campo observamos que el contacto corporal sigue siendo un mediador muy utilizado por los maestros. Se pudo identificar diversos modos en que el maestro entra en contacto con los niños a través de diversas partes de su cuerpo (rostro para el beso, todo o parte del cuerpo para el abrazo, la mano) con diversas finalidades (sostén, ayuda, apoyo, contención, regulación). Lo más comúnmente observado refiere a demostraciones de cariño, contención y regulación. Escasamente se han observado intervenciones en cuanto a ayuda más de tipo instrumental, como por ejemplo para el manejo de tijera, prensión de lápiz, o realizar actividades manuales como ser plegado, enhebrado, etc. Consideramos que esto, además de evidenciar un posible posicionamiento pedagógico, tiene que ver también con las condiciones laborales, donde la decreciente disponibilidad de recursos humanos para el trabajo con los niños y la reducción de los tiempos pedagógicos (tal como describen los maestros durante las entrevistas) determinan una disminución del tiempo de trabajo individualizado con los niños. Entonces, podemos afirmar que la cantidad y modalidad de contacto corporal propiciado y aceptado por los maestros va a depender de diversas variables, que van desde sus características personales y sus experiencias profesionales hasta sus posicionamientos pedagógicos y la valoración que al respecto haga el entorno institucional y

familiar. No es casual que en el discurso de los maestros éste sea el mediador que evidencia en forma más explícita y consciente la incidencia de las familias y las autoridades institucionales en su modalidad de integración al desempeño del rol.

### 5. La posición y la postura

La posición y la postura son ciertamente relegadas dentro del discurso de los maestros. Reconocen la importancia de la posición para favorecer la comunicación con los niños (en lo posible estar a su altura) y de adoptar ciertas posturas modélicas que ejemplifican cómo los maestros esperan que los niños se dispongan corporalmente en diversas situaciones. Sin embargo, no reconocen su relevancia como un mediador que, junto con la gestualidad, evidencia en todo momento la disponibilidad del maestro frente al grupo y la tarea. Las posiciones que los maestros adoptan generalmente son de pie o sentados en una silla pequeña cuando los niños están sentados en la alfombra. Ambas posiciones le permiten la mirada periférica del grupo, así como asegurarse de ser a su vez mirados por todos los niños. En cuanto a la postura, tal como ellos mismos lo verbalizan, se observa que cobra relevancia en los momentos en que es utilizada como modelo postural explícito para los niños. No obstante, en otros momentos la postura no parece ser un mediador relevante a través del cual se evidencia la disponibilidad del maestro. En este sentido, hemos observado que en varias situaciones, al igual que con la gestualidad, la postura adoptada muestra escasa disponibilidad o incongruencia con los otros mediadores corporales.

En síntesis, en cuanto a los mediadores corporales, reafirmamos que su utilización es producto de la construcción (inacabada) del cuerpo del maestro en la que se integran diversas dimensiones. Estos mediadores, generalmente utilizados por todos en forma involuntaria e intuitiva, en el caso del maestro de EI cobran especial relevancia ya que a través de ellos evidencian su disponibilidad a la vez que se constituyen en sus herramientas de intervención. Consideramos que es fundamental que los maestros reconozcan que en la utilización aparentemente naturalizada y cotidiana de sus mediadores están incidiendo aspectos personales así como que también subyacen mitos sociales que van determinando modalidades esperadas en su despliegue corporal. La visibilización de estas dimensiones favorece tanto su reconocimiento y reflexión como la posibilidad de cuestionar su pertinencia y efectividad con relación al grupo de niños y los objetivos propuestos. Concebir y abordar el análisis de los mediadores desde esta perspectiva va a facilitar su incorporación de forma más flexible, crítica e intencional durante el desempeño del rol. De esta manera, consideramos que se favorece que estos mediadores integren en forma reconocida y visible la dimensión

profesional del maestro. Por último, cabe destacar que durante las observaciones fue evidente que aquellos maestros que evidencian mayor flexibilidad, adecuación y coherencia en el manejo de sus diversos mediadores logran llevar a cabo sus intervenciones y/o actividades grupales de forma más fluida, disfrutable y eficiente.

### **9.1.3. El rol del maestro en el despliegue corporal**

A lo largo de las observaciones se evidencian funciones del maestro que se efectivizan a través del despliegue corporal y que organizamos en tres categorías que extractamos a continuación junto a sugerencias y reflexiones que surgieron durante el análisis y la discusión.

#### 1. Despliegue corporal para el sostén, el acompañamiento y la provocación

Estos despliegues corporales refieren a las funciones de crianza descritas por Calmels (2009) que los maestros ejercen durante su rol profesional. Son las maneras en que el maestro está corporalmente con el niño, lo que va desde situaciones de máximo contacto (sostén) hasta un contacto mínimo (provocación). Estas funciones de crianza van a estar presentes desde sus diversas modalidades en distintas situaciones durante la jornada escolar y que fueron identificadas como dimensiones: contención, devolución y guía.

Entendemos por despliegue corporal para la contención aquellas intervenciones corporales que realiza el maestro con la intención de detener la acción/movimiento del niño con la finalidad de brindar seguridad, sostenerlo y/o acompañarlo corporalmente favoreciendo su integración a la actividad o su permanencia en la clase con el grupo. Los maestros reconocen que, para efectivizar esta función, en muchos momentos es necesario el contacto corporal directo, la contención que se vuelve evidente a través del sostén corporal propiamente dicho. Pero además de estas situaciones reconocibles y explícitas, los maestros despliegan corporalmente esta función a través de pequeños gestos (mano en la espalda, gesto con las manos, mirada) donde se trata principalmente de un acompañamiento que va a contener la acción del niño favoreciendo su autorregulación y autonomía. Consideramos muy relevante que los maestros puedan ser conscientes de las necesidades de cada uno de los niños e ir favoreciendo el proceso (no lineal) del niño en ese sentido a través de su propio despliegue corporal.

Los despliegues corporales de los maestros durante las devoluciones son muy diversos y están fuertemente signados tanto por sus características personales (en la variabilidad y articulación de los diversos mediadores), como por su posicionamiento frente al grupo. Los maestros destacan la constante necesidad de devolución que tienen los niños de estas edades, frente a lo que generan diversas estrategias. Agrupamos en cuatro las modalidades observadas sobre al despliegue corporal de devolución de los maestros: encuentro cercano individual con el niño (buscan su mirada, presencia de contacto);

devoluciones individuales a distancia (priorizan el uso de la voz, expresión del rostro y la mirada); no realizar devoluciones, y devoluciones genéricas no individualizadas. En el caso de estas últimas, por más que el maestro responde a la demanda de devolución del niño, su devolución corresponde a una respuesta genérica, evidenciando una recepción parcial de la solicitud del niño. Este tipo de despliegues se observan generalmente en situaciones en que los maestros están con muchas actividades en forma concomitante, lo que reduce significativamente su posibilidad de trabajo con los niños de manera directa e individual. Creemos relevante que en estas situaciones el maestro pueda de alguna manera verbalizar estas situaciones con los niños, contextualizando de esta forma la demanda del niño y la posibilidad de respuesta del maestro.

En cuanto al despliegue corporal del maestro como guía y tal como lo desarrollamos anteriormente, con relación a cómo ejercer esta función, los distintos maestros se posicionan de forma diferente según sus elecciones pedagógicas y características personales; desde maestros que favorecen el contacto corporal directo hasta aquellos con quienes el contacto es mínimo y privilegian el lenguaje verbal. Durante las observaciones pudimos identificar diferentes formas de guiar al niño en distintas situaciones: guía de la mano para desplazamientos; guía en la incorporación de hábitos; guía en el manejo de instrumentos (por ejemplo, actividades gráficas). Nos parece relevante destacar la importancia de que el maestro, desde sus diversas posturas pedagógicas, pueda realizar los andamiajes necesarios para que los niños puedan ir adquiriendo las diversas praxias que les facilitarán los distintos aprendizajes. Creemos imprescindible que el niño explore libremente, pero la mediación corporal del adulto será un factor determinante para favorecer o no la adquisición de tales praxias. Con esto nos referimos a que con sus intervenciones los maestros deben buscar el equilibrio entre el no hacer, el hacer junto al niño y al hacer por el niño. Esta paleta de posibilidades debe ser manejada en forma intencional y personalizada por parte del maestro, comprendiendo las razones prácticas, teóricas y personales por las que opta por determinada intervención.

## 2. Despliegue corporal expresivo y comunicativo

En esta categoría evidenciamos importantes diferencias a nivel del despliegue corporal mostrado por los distintos maestros. La expresividad del maestro como factor fundamental para poder generar y sostener la atención de los niños se vuelve evidente y central durante las observaciones. Se observan maestros exageradamente expresivos (volumen de voz muy alto, lenguaje muy articulado, gesticulación exagerada, así como con un movimiento continuo de manos) y maestros donde su expresividad es mínima y por ello no logran sostener la atención e interés de los niños.

Se identifican diversas situaciones donde el maestro evidencia esta función: cuentos, presentación de actividades, juegos de roles y momentos de conversación. Los maestros a través de su despliegue corporal expresivo y comunicativo, en un primer momento van a acaparar la atención del niño para luego redirigirla hacia otros centros de interés (materiales, propuestas, etc.) Por lo tanto, el despliegue corporal expresivo y comunicativo del maestro permite y define su ubicación frente al niño y la tarea: centro de atención, acompañamiento y trabajo autónomo del niño. El maestro varía y privilegia el uso de los diversos mediadores corporales con el fin de ir favoreciendo este proceso con el grupo de niños.

Evidentemente en este tipo de despliegue es en donde se hacen más visibles las características personales de cada uno de los maestros, lo que identificamos como su expresividad psicomotriz (Autcouturier, 2004). La habilidad del maestro para integrar en forma coherente y contextualizada los diversos mediadores corporales va a permitir la transmisión de conocimientos y va a favorecer el aprendizaje en los niños así como también va a constituirse en modelo expresivo y comunicativo (Balaguer et al., 2015).

### 3. Despliegue corporal para el disciplinamiento

A través de su despliegue, el cuerpo normalizador del maestro (Páez, 2008) procura que el niño incorpore determinadas formas de hacer, accionar y ser que permitan su integración en la institución y consecuente vida social. El grupo controlado y que responde a la demanda del adulto es altamente valorado en el ámbito de la institución educativa y de las familias. En este sentido los maestros verbalizan y evidencian esta función como un punto conflictivo y preocupante dentro de su desempeño profesional. Se identificaron dos dimensiones dentro de esta categoría, la primera en relación con los despliegues corporales dirigidos al grupo entero y la segunda con los despliegues corporales dirigidos al niño en forma individual.

En ambas dimensiones se identifican despliegues corporales comunes y reiterados por los distintos maestros participantes que son igualmente perpetuados por ellos durante la cotidianeidad escolar, a pesar de que en muchos momentos es evidente su inadecuación e ineficiencia. En este tipo de despliegues observamos menor flexibilidad en el manejo de los mediadores corporales, así como también una escasa capacidad de transformación y búsqueda de nuevas alternativas y estrategias de intervención.

El disciplinamiento implica diversas dimensiones del maestro. Ser referente de autoridad implica y remite también a su propia experiencia infantil con respecto a la vivencia de disciplinamiento (Ospina, 2016). Consideramos que poder reflexionar en relación con las situaciones grupales o individuales que desestabilizan e interpelan sus estrategias se vuelve fundamental para favorecer la capacidad de adecuación y transformación de los maestros en su despliegue corporal y sus vías de resolución. Creemos que es fundamental que los

maestros piensen y realicen hipótesis en relación con sus intervenciones considerando tres aspectos: primero que la integración de los límites y reglas constituye un proceso; que este proceso debe contar con andamiajes y modelos para poder desarrollarse, y por último que marcar límites es una forma de contención tal como define Camps (2005).

A lo largo de las observaciones y su posterior análisis, pudimos constatar que la efectividad de los despliegues corporales anteriormente abordados va a depender en gran medida de la coherencia que el maestro logre entre sus diversos mediadores corporales. También podemos afirmar que tras estas funciones subyace la disponibilidad del maestro manifestada a través de su despliegue corporal.

Desde la disponibilidad corporal (sustentada en la conceptualización global de cuerpo adoptada para nuestro trabajo) que implica una escucha y comprensión de las características y necesidades de los niños, el maestro generará hipótesis que guiarán las propuestas y las intervenciones. Rescatamos y reafirmamos el valor de estas hipótesis, en el sentido de que el maestro logra convivir con la incertidumbre y el monto de frustración que significa que su comprensión y escucha de los niños no se traduzca en certezas. Este posicionamiento va a favorecer en el maestro su capacidad de cuestionamiento y crítica frente a las distintas situaciones planteadas, así como su flexibilidad, variabilidad y capacidad de transformación de sus despliegues corporales y de las estrategias generalmente implementadas.

Tal como fue expuesto anteriormente, no se trata de contraponer lo intuitivo con lo profesional, sino de poder integrar ambas dimensiones en el desempeño profesional pero desde una postura crítica y evaluadora.

Por último, queremos rescatar que estos despliegues, además de cumplir con su finalidad aparente, se constituyen en modelos de acción y resolución que los niños en forma inductiva irán aprendiendo.

#### **9.1.4 Las emociones del maestro en su despliegue corporal**

En la última temática desarrollada se profundizó en el tema de las emociones y los despliegues corporales concomitantes. En este sentido, se identificaron 4 categorías que, al igual que en las temáticas anteriores, serán sintetizadas integrando sugerencias y reflexiones surgidas durante el recorrido de la presente investigación.

##### 1. "Soy casi humana": reconocimiento de las emociones

Los maestros participantes reconocen que es inevitable que sus emociones sean evidentes a través del despliegue corporal. Ellos poseen distintas creencias sobre la forma en

que regulan sus propias emociones y también sobre cuáles pueden ser experimentadas, compartidas y/o transmitidas a los niños en el espacio educativo (Badia, 2014). Durante nuestro trabajo de campo se identifican diversas estrategias en este sentido y que enumeramos a continuación: ilusión del control de las emociones, generar estrategias para disimular las emociones, y explicitar verbalmente y compartir en forma cuidadosa sus emociones teniendo en cuenta las características del grupo de niños. Los maestros plantean dudas y cuestionamientos sobre cuánto decir, cómo decir y qué decir en situaciones que, debido a su complejidad e implicancia personal, resulta dificultoso resolver. Estas percepciones verbalizadas por los maestros se evidencian en la investigación sobre Salud Ocupacional de los Docentes (INEEd, 2020a) ya que son el subsistema que se percibe con mayor carga y disonancia emocional.

Consideramos que es en este aspecto donde se vuelve relevante la capacidad de mentalización (Mesa y Gómez, 2001) desarrollada por los docentes, como forma de poder discernir qué, cómo y de qué manera poder compartir la información con los niños, logrando niveles de comprensión acorde a sus capacidades y asegurando los roles de cada uno dentro del ámbito educativo.

## 2. La brecha entre el mensaje verbal y el despliegue corporal

Los maestros durante el transcurso de las observaciones evidencian situaciones de inconsistencia incluso contradicción entre el lenguaje verbal y el resto de los mediadores corporales. Esta brecha entre el mensaje verbal y el despliegue corporal es generadora de mensajes confusos hacia los niños. Tal como destaca Gaythwaite (2005), cuando haya un desajuste entre el gesto y la verbalización el 80% de los niños confiarán en el mensaje emitido por el gesto.

Se identificaron las siguientes situaciones: palabras de cariño versus despliegue corporal de enojo; la presentación y/o accionar del maestro versus lo que los maestros solicitan a los niños; manifestaciones corporales de incomodidad o nerviosismo al desarrollar una actividad y aparente disponibilidad corporal del maestro pero que frente a la demanda explícita de los niños no se responde.

Consideramos que por más que todos estamos sometidos a este tipo de incongruencias en el diario vivir, las mismas deben ser repensadas y cuestionadas desde el encuadre profesional. Tal como describimos anteriormente, su reiteración y negación pueden estar significando un desgaste o escasos niveles de reflexión en cuanto a su desempeño profesional. Creemos que es fundamental por un lado generar dispositivos estables y constructivos (coviación, supervisión) de revisión del desempeño profesional donde sería posible detectar este tipo de situaciones y, por otro lado, generar espacios de intercambio y discusión donde estas situaciones puedan ser trabajadas y pensadas junto a otros maestros

y profesionales. Por último, consideramos que la posibilidad de rever, hablar y reconocer también frente a los niños este tipo de situaciones permite proveer modelos más adecuados de tramitación también en este sentido.

### 3. Los desbordes naturalizados

Se observaron situaciones en las que el despliegue corporal de los maestros denota respuestas o maneras de estar desajustadas y escasamente disponibles con respecto a lo que realizan o demandan los niños, que denominamos desbordes. Este tipo de despliegues corporales son de nuestro interés por dos razones. Por un lado, porque evidentemente ambos resultan descontextualizados en relación con lo que los niños y/o grupo de niños está haciendo y necesitando. Por otro, porque este tipo de situaciones se integran en forma natural, sin conflictos ni cuestionamientos por parte de niños y maestros durante la jornada escolar.

Se identificaron dos tipos de desbordes. Los primeros relacionados con situaciones donde el despliegue corporal evidencia un exceso de enojo (desbordes en el hacer). Los segundos, más sutiles en su presentación, refieren a cuando el despliegue corporal de los maestros evidencia no estar disponible para el trabajo con los niños, aunque esté en el mismo espacio físico que ellos (el cuerpo que evade: la fuga al hacer con los niños).

En el caso de los desbordes en el hacer, generalmente están asociados a situaciones de exceso de enojo por parte del maestro frente a la necesidad de disciplinamiento de un niño o grupo de niños. La estabilidad emocional (MEC et al., 2014) y el equilibrio emocional (apartado 3.1.3.) son una cualidad y una competencia, respectivamente, consideradas imprescindibles del maestro de EI. Consideramos que en el encuadre profesional ésta debe ser reconocida, pensada y trabajada a partir de la capacidad de autorregulación emocional del maestro. Como describe Badia (2014) ésta refiere a un proceso individual y subjetivo de cómo el maestro influye en la intensidad, duración y las emociones que siente, así como a la manera en que las experimenta y expresa en el contexto educativo. La capacidad de autorregulación, en su vertiente expresiva, implica el despliegue corporal del maestro.

En el caso del segundo tipo de desbordes identificados, estos más sutiles, bajo la justificación de la necesidad y el deber de realizar ciertas tareas, los maestros disminuyen significativamente su disponibilidad hacia los niños. Dentro de los indicadores de evaluación de calidad de los Centros de Educación y Cuidados (SC, 2019), uno de los indicadores constituye la disponibilidad, definiendo como disponibilidad inadecuada la falta de disponibilidad física y emocional frente a los niños. Por más que muchas veces los maestros tienen que llevar a cabo innumerable cantidad de tareas durante la jornada escolar, especialmente aquellos maestros que no cuentan con un auxiliar o ATPI, creemos que es importante poder evaluar el cómo, cuándo y por qué llevarlas a cabo.

Consideramos fundamental, tal como describen Martínez Álvarez y González Calvo (2016), que el maestro reconozca aquellas situaciones que lo desbordan y aquellos niños que los interpelan y desestructuran, como un primer paso a poder reflexionar y generar las estrategias pertinentes.

Consideramos que tanto la reiteración de ambos tipos de desborde como la de situaciones donde se evidencia una brecha entre el lenguaje y los mediadores pueden constituirse en señales de escasa reflexión sobre las prácticas cotidianas, así como también en un posible signo de desgaste laboral. El exceso de demanda que perciben los maestros (como lo evidencia el INEE, 2020a) puede ser percibido como una agresión (Cordié, 1998). Las respuestas generadas a partir de esta vivencia pueden ir dirigidas al trato y disponibilidad con los niños, tal como consideramos se evidencia en las situaciones anteriormente analizadas.

#### 4. El cuerpo lugar de cansancios profesionales

Los maestros participantes, reconocen que ser maestro implica un alta exigencia corporal que genera diversos tipos de cansancios: físicos, emocionales, cognitivos. En concordancia con lo manifestado por ellos, Villalba (2015) describe que el cuerpo del maestro evidencia marcas que determinan un desgaste corporal fruto de las labores cotidianas. Desgastes en la voz y en el sistema muscular esquelético, así como situaciones de estrés son reconocidos tanto por los maestros como por diferentes fuentes consultadas (INEE, 2020a; Cordié, 1998; Villalba, 2015).

Los maestros reconocen escasa escucha a sus propias necesidades, volviéndose el cuerpo evidente, generalmente, frente a la urgencia por una afección o por las necesidades fisiológicas básicas no cubiertas (comer, ir al baño). Identifican como agravantes de esta situación las condiciones de trabajo con grupos numerosos y sin auxiliares o ATPI, donde es creciente la integración de niños con necesidad de atención más individualizada.

Los maestros lo atribuyen el estrés laboral (definido como el desequilibrio percibido entre las demandas profesionales y la capacidad para resolverlas) a la sumatoria de diversas variables. Por un lado, la percepción del exceso de demanda institucional, familiar, social y por parte de los propios niños. Por otro, la existencia de situaciones en las que perciben la falta de recursos y estrategias (institucionales, sociales, profesionales y personales) lo que genera considerables montos de frustración.

Por lo tanto, podemos afirmar que ser maestro se puede transformar en un trabajo tremendamente agotador si no se toman las medidas preventivas pertinentes, que van desde las condiciones laborales hasta la facilitación de procesos de formación que favorezcan el autoconocimiento y el cuidado corporal (Martínez Álvarez y González Calvo, 2016). Como rescata Ospina (2015):

resulta imperioso continuar pensando diversos referentes de formación docente, que propicien escenarios para el enriquecimiento y cuidado de la subjetividad de los educadores, a sabiendas de que en estas se alojarán las subjetividades en desarrollo de los infantes y, con ello, las múltiples formas y expresiones de las infancias contemporáneas. (p.119)

Para finalizar deseamos destacar que a lo largo del análisis de las observaciones realizadas no logramos establecer una correspondencia directa entre la edad del grupo de niños y el despliegue corporal del maestro a cargo. Inicialmente, habíamos supuesto que los maestros de grupos de niños más pequeños (Nivel 3) serían más demandados en relación con su despliegue corporal. Esperábamos observar de forma más frecuente en estos grupos situaciones de cercanía corporal, espacios de encuentro individual así como intervenciones de ayuda instrumental, aspecto que no sucedió. Algo similar sucedió con los maestros de los diversos jardines tomando en cuenta sus características poblacionales (quintiles). En un inicio, consideramos que se podría llegar a apreciar alguna diferencia asociada a esta variable, cosa que tampoco sucedió. Creemos que la falta de evidencia de diferencias significativas en ambas variables está en estrecha conexión con la altura del año en que se llevó a cabo el trabajo de campo (octubre a noviembre). En estos últimos meses del año los niños ya han logrado integrar las modalidades que deben desplegar dentro de la institución educativa, siendo más prescindible la asistencia individual constante de los maestros. Asimismo, creemos que hay un conocimiento profundo tanto en niños como en maestros (formas de vincularse, comportamientos que se esperan, gestos, modalidades) que hace que tanto los unos como otros puedan anticipar lo que se espera y se desea del otro. Esto se vuelve evidente en ciertas situaciones que para el observador externo resultaban profundamente interpelantes mientras que para niños y maestros parecían cotidianas y naturales.

A través de cuatro temas abordados se ha logrado profundizar sobre el despliegue corporal de los maestros, uno de los objetivos generales de nuestro trabajo. También logramos fundamentar su relevancia, complejidad y la necesidad de una perspectiva profesionalizante sobre el mismo. Esto supone trascender la idea de que los despliegues corporales de los maestros son innatos e ingenuos, reconociendo en ellos la incidencia multidimensional que hace necesario que tales despliegues sean observados, evaluados e integrados en forma visible durante los espacios de formación, reflexión y evaluación de las prácticas docentes. Sería necesaria una formación continua desde una perspectiva donde se

evidencie y se reconozca que en el despliegue corporal del maestro se efectivizan los diversos saberes (saber, saber hacer, saber convivir y saber ser), pilares de la educación.

## **9.2. La competencia corporal**

Confrontaremos lo anteriormente hallado y discutido con la literatura específica con respecto a las competencias (capítulo 1 y apartado 3.1) para poder conceptualizar e identificar la competencia corporal del maestro de EI, segundo objetivo general de nuestra investigación.

### **9.2.1 Concepto de competencia corporal para el maestro de EI**

Tal como se ha desarrollado y fundamentado a lo largo de nuestra investigación, el cuerpo del maestro de EI es reconocido y se demuestra central para su desempeño profesional. Sin embargo, hemos evidenciado que su utilización, integración y manejo durante el desempeño cotidiano, se encuentra en una dimensión privilegiadamente intuitiva, ligada estrechamente con formas de hacer, actuar y reaccionar incorporadas a partir de la experiencia y/o a partir de modelos de maestros más experientes. Asimismo, este uso intuitivo se evidencia en la escasa flexibilidad, por momentos demostrada en la utilización de los mediadores corporales, así como también en ciertas dificultades a nivel de la coherencia entre ellos y su dominio intencional para la intervención con los niños.

Se puede afirmar que subyace una concepción sobre el despliegue corporal como parte fundamental del rol del maestro, pero la misma es escasamente pensada, cuestionada o evaluada, y se la asocia prioritariamente con cualidades y actitudes ciertamente innatas, desplegadas y ensayadas a partir de las necesidades que se presentan durante la vida profesional y por la capacidad, también personal, de incorporar herramientas y estrategias a partir del modelo de otros maestros. Los maestros, planifican, reflexionan y evalúan ciertamente sus prácticas pedagógicas, pero rara vez incluyen su propio despliegue corporal como parte de dichos espacios. Cuando el maestro comienza a ejercer, la mirada, la observación y la reflexión van a estar centradas principalmente en la actividad y en los niños, y no en su propio despliegue en relación con ellos. Trabajar los aspectos corporales desde la intuición implica que el maestro utiliza sus recursos sin un reconocimiento de sus emociones, afecciones y sentimientos, lo que puede generar también respuestas inadecuadas y descontextualizadas con respecto a la necesidad de los niños.

Es incuestionable que el cuerpo del maestro está presente para el niño siendo un modelo desde sus diversas dimensiones. La escasa reflexión e investigación sobre su propio cuerpo perpetúa despliegues corporales que ciertamente no logran presentar una flexibilidad suficiente que les permita transformarse e ir adaptándose en este sentido a los paradigmas actuales del niño como ser participativo y hacedor de derechos, tal como lo evidencia el MC (MEC et al., 2014).

Asimismo, las funciones de los maestros, principalmente en lo referente a la dimensión de los cuidados del niño, se han acrecentado en forma notoria, del mismo modo en que ha disminuido en forma considerable la disponibilidad de auxiliares o ATPI para el fortalecimiento del trabajo en duplas. Estas variables, junto a los cambios a nivel socioeconómico de la población asistida, han llevado a niveles importantes de demanda y sobrecarga a los maestros, lo que genera conflictos y tensiones que se evidencian afectando su salud y mostrando que este subsistema educativo público tenga los resultados más preocupantes con respecto a la salud ocupacional (INEEd, 2020a).

Redimensionar el despliegue corporal como parte del rol profesional implica ampliar la mirada sobre el maestro, procurando concebirlo desde una construcción donde los diversos saberes deben estar integrados en el saber profesional. La perspectiva competencial nos permite esta integración, ofreciendo la posibilidad de redefinir la dimensión corporal como parte fundamental del rol que debe ser formada, investigada y evaluada.

Echevarría (citado por Yániz, 2008) enfatiza que una persona posee competencia profesional cuando dispone de conocimientos destrezas y habilidades especializadas para ejercer su actividad laboral. Entonces, relegar el despliegue corporal a la dimensión innata e intuitiva durante el desempeño profesional resulta contradictorio con concebirlo como parte central en el rol del maestro de EI.

En consecuencia podemos pensar en una competencia corporal donde se evidencian los siguientes aspectos esenciales de la perspectiva competencial (apartado 3.1.1.):

- Proceso: al igual que nuestra concepción de cuerpo en la que prima la noción de construcción y proceso cambiante integrador de diversas dimensiones (motriz, cognitiva y afectiva), la competencia corporal implica un dinamismo donde frente a cada situación a resolver se despliega un proceso de ingreso de información, procesamiento integrado y resolución.

- Complejidad: cuerpo y competencia implican conceptos complejos; en ambos está la presencia de diversos saberes y dimensiones.

- Desempeño: la competencia siempre implica una actuación. A nivel corporal el cuerpo se da a ver en su despliegue.

- Idoneidad: al pensar en una competencia profesional, el despliegue corporal será pensado desde criterios de calidad basados en perspectivas pedagógicas y del paradigma conceptual sobre el niño que se evidencia en la documentación oficial (MC, [MEC et al., 2014], Indicadores de calidad [SC, 2019], entre otros.).

- Contextos: esto implica la flexibilidad y adaptabilidad de la competencia, demostrando que no se trata de estrategias corporales de intervención extrapoladas ni de técnicas perpetuadas. Las competencias implican plasticidad, no una forma de hacer determinada; se

asientan en la realización corporal dentro de contextos transformables donde la capacidad está puesta en el potencial de poder lograr un hacer adecuado y contextualizado.

- Ética: la responsabilidad en la actuación, tanto consigo mismo como con la sociedad y el entorno. Esto implica la necesidad de niveles de mentalización (Mesa y Gómez, 2001) que favorecen el mejoramiento continuo y la resignificación de la competencia original.

En referencia al tipo de competencia que correspondería a la competencia corporal, podríamos identificarla como una competencia blanda (Maturana y Guzmán, 2019), ya que la misma corresponde prioritariamente a la combinación de habilidades de comunicación, características personales y formas de acercarse a los demás que facilitan el relacionamiento, la comunicación efectiva y el aprendizaje (Maturana y Guzmán, 2019).

Tal como fue desarrollado en el apartado 3.1.2., estas denominadas competencias blandas, son escasamente abordadas a nivel de la educación formal, relegando su formación frente a las competencias denominadas duras. Consideramos que, en el caso de la profesión de maestro de EI, estas competencias blandas se vuelven centrales, ya que serán las que van a facilitar que las competencias duras (conocimientos pedagógicos, técnicas, etc.) puedan ser desplegadas.

Por lo tanto, pensar en la competencia corporal implica una formación donde el reconocimiento de las capacidades personales va a constituir parte del despliegue y desarrollo profesional, tal como ha sido destacado a lo largo del trabajo, es demandado por docentes y se evidencia en diversas investigaciones (Briceño, 2019; (González et al. 2019; Martínez y González, 2016; Mesa y Gómez, 2015; Vergara, 2016). Una competencia corporal a su vez debe tener un carácter transversal donde no refiera a un espacio formativo exclusivo, sino que logre atravesar diferentes asignaturas desde sus distintos componentes.

En síntesis, podemos afirmar que en la competencia corporal se integran un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber convivir que refieren al despliegue y cuidado corporal del maestro de EI dentro del ámbito educativo.

### **9.2.2. Componentes de la competencia corporal**

En la competencia corporal se distinguen cuatro componentes (Tabla 14), que surgen a partir de los ejes temáticos identificados como relevantes y centrales durante la investigación realizada en torno al despliegue corporal de los maestros de EI.

Tabla 14

*Componentes de la competencia corporal*

N° de Componente	Denominación
Componente 1	Utilización de los mediadores corporales
Componente 2	Adecuación de los diversos mediadores corporales a las funciones docentes corporizantes
Componente 3	Autopercepción y autorregulación en el despliegue corporal de las emociones
Componente 4	Cuidado corporal

*Nota:* elaboración propia

A continuación se describen en forma sintética a qué refiere cada uno de los componentes identificados, teniendo en cuenta que las conceptualizaciones y los hallazgos desarrollados a lo largo de esta investigación constituyen su sustento y ampliación.

#### 1. Utilización de los mediadores corporales

Dentro de los mediadores corporales incluimos los trabajados durante nuestra investigación: voz, mirada, gestualidad y expresividad del rostro, contacto corporal, posición y postura. Consideramos fundamental que el maestro logre integrar conocimientos teóricos y prácticos sobre la relevancia de cada uno de los mediadores corporales en el ámbito educativo. Asimismo, el trabajo y reconocimiento de cada uno de ellos implica un autoconocimiento en relación con sus posibilidades y capacidades personales, con el fin de lograr así ir adaptándolos de forma crítica, reflexiva y flexible a las situaciones educativas cotidianas.

#### 2. Adecuación de los diversos mediadores corporales a las funciones docentes corporizantes

Así como hemos desarrollado durante nuestro trabajo, el maestro, a través de su despliegue corporal, participa en forma activa y determinante en la construcción del cuerpo del niño (Calmels, 2009; Páez, 2008). El despliegue corporal implica la integración de los diversos mediadores corporales con un fin. Integrar la dimensión corporal en forma reflexiva al llevar a cabo una intervención implica poder pensar en el cómo, para qué y por qué de determinado despliegue corporal. Desde las diversas funciones identificadas (sostén, acompañamiento y provocación; expresividad y comunicación; disciplinamiento) el maestro irá ampliando sus estrategias y diversos despliegues adecuándolos a los procesos individuales y grupales necesarios de los niños, sin olvidar que ambos estarán sustentados por la disponibilidad y la capacidad de escucha que el maestro evidencia en todo momento a nivel corporal.

### 3. Autopercepción y autorregulación en el despliegue corporal de las emociones

Por más que la dimensión emocional es tenida en cuenta como una de las competencias identificadas del maestro de EI, consideramos que, de todas maneras, integra la competencia corporal. Reflexionar sobre las emociones incluyendo su dimensión expresiva implica pensarlas desde su globalidad integrando las diversas dimensiones identificadas (Badia, 2014). La mentalización (Mesa y Gómez, 2001) como integrante del rol profesional, va a permitir a los maestros reconocer y adecuar sus despliegues emocionales a los contextos educativos en forma intencional y respetuosa en correspondencia con las capacidades de los niños.

### 4. Cuidado corporal

En la investigación sobre la Salud Ocupacional de los docentes (INEEd, 2020a), el subsistema de inicial y primaria pública obtienen resultados preocupantes y ciertamente desfavorecidos con respecto a los otros subsistemas investigados. En el marco conceptual del mencionado estudio se hace referencia a la importancia de poder generar medidas preventivas adecuadas a nivel primario (INEEd, 2020b) a partir de los resultados hallados. Consideramos que poder pensar en este sentido también la competencia corporal resulta imprescindible, ya que como hemos desarrollado, a nivel del cuerpo es donde se vuelven evidentes las afecciones que dificultan e incluso llegan a imposibilitar el desempeño profesional. El autocuidado desde las diversas dimensiones (física, emocional) implica, además de la apropiación de herramientas para el cuidado concreto (cuidado de la voz, cuidado postural), generar instancias de reflexión sobre el autocuidado con relación a aquellas situaciones que generan estrés y que actualmente dependen casi de forma exclusiva de los recursos personales docentes.

### 9.3. Posibles líneas futuras de investigación

Durante el proceso de investigación fueron surgiendo nuevos cuestionamientos, que organizamos en este apartado con el fin de proponer y reflexionar sobre posibles líneas futuras de profundización sobre la temática.

La presente investigación consideramos constituye un punto de partida e insumo para la elaboración de otras investigaciones que puedan aportar tanto en relación con la profesionalización de los maestros de EI, así como con respecto al lugar de su cuerpo en el ámbito educativo y sus espacios de formación específica.

Primeramente consideramos interesante poder ampliar la población investigada en varios sentidos. Por un lado a maestros de EI de otros planes de estudios correspondientes a ANEP (especialmente maestros egresados de la carrera actual de MPI), pero también a

egresados de otras formaciones privadas que se desarrollan en nuestro país. Poder integrar variables, como ser el lugar de ejercicio profesional —interior del país, centros de educación inicial en zona rural, centros de educación inicial privados—, podría enriquecer y otorgar más insumos sobre el despliegue corporal de los maestros. Asimismo, se podría diseñar algún tipo de estudio comparativo entre maestros noveles y experimentados que nos permitiera analizar sus procesos de interiorización de los despliegues corporales. A partir de esta información, también podría evaluarse la pertinencia (o profundización de los ya existentes) de espacios de formación continua en este sentido.

Proponemos poder desarrollar investigaciones de carácter longitudinal en relación con el despliegue corporal de los maestros a lo largo de un curso con un grupo de niños, lo que nos favorecería el análisis y la comprensión desde otra perspectiva de las situaciones, que en el caso de esta investigación, fueron observadas hacia final de año.

Sería pertinente poder realizar un análisis exhaustivo acerca de los diversos programas y planes de estudio de formación de maestros de educación inicial (públicos y privados) del Uruguay, así como poder indagar con respecto a las prácticas de formación docente para poder comprender el proceso de formación corporal actual (explícito y/u oculto) que transitan los estudiantes. Esto nos proporcionaría información precisa con el fin de poder diseñar, en caso de ser necesario, espacios de formación específica corporal.

Con referencia a la competencia corporal conceptualizada, pensamos que sería oportuno poder continuar en este camino de conceptualización, identificación y reconocimiento de la competencia corporal a través de otras investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo que permitieran identificar indicadores, así como también poder evaluar su pertinencia a través de la propia voz de los maestros de EI. Es necesario poder profundizar acerca de otras temáticas, pero que debido al alcance y posibilidades de la presente investigación optamos por no abordar ni profundizar; es el caso de la perspectiva de género y sexualidad, especialmente vinculadas a la profesión de maestro y a su despliegue corporal.

Asimismo, creemos conveniente puntualizar que, así como investigamos y fundamentamos la necesidad de la profesionalización de la dimensión corporal del maestro, esto mismo podría ser pensando con relación a los otros profesionales y adultos que diariamente trabajan con primera infancia (auxiliares, talleristas). Tal como hemos desarrollado a lo largo del trabajo, todos los adultos participan en forma consciente o no de la construcción del cuerpo del niño desde su función corporizante, lo que merece ser abordado y profundizado.

A modo de cierre, queremos destacar que gran parte de esta tesis fue escrita durante la temporada de alerta sanitaria por la pandemia del COVID-19. Nuevos cuestionamientos surgen frente a esta realidad, donde se han impuesto profundos cambios en relación con la

presencia de los cuerpos y el despliegue corporal, particularmente en el entorno educativo. La necesidad de cercanía y contacto corporal se han vuelto relevantes y han cobrado protagonismo en el discurso de todos como nunca antes había sucedido. El despliegue y la presencia corporal, desde la parcial imposibilidad de llevarla a cabo de forma espontánea, se vuelve casi que irremplazable. Maestros, instituciones y familias buscan nuevas formas de encuentro y de contacto que puedan compensar y perpetuar esos encuentros educativos en donde recuperar nuestra dimensión subjetiva y placentera. En este sentido se vuelve inminente la necesidad de seguir pensando y reflexionando sobre el despliegue corporal y la necesidad de constante transformación y adecuación frente a diversas circunstancias.

## Referencias bibliográficas

- Abero, L. (2018). Acerca de la vocación y la profesionalidad docente. Categorías conceptuales para entender el trabajo de enseñar. *Quehacer educativo*, (150)28, 90-94.
- Administración Nacional de Educación Pública y Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2016). *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del CEIP del año 2015*. Recuperado de <https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/documentos/relevamientos/Relevamiento de Caracter%C3%ADsticas Socioculturales CEIP 2015.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI*. Montevideo: Autor. Recuperado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves\\_20190828.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves_20190828.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación (2017, marzo 9). Resolución sobre la descripción del contenido de las asignaturas del Plan de estudios de la carrera de Maestro en Primera Infancia (Resolución nº 26, Acta n.º 6, Expediente 2017-25-5-000974). Montevideo.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Políticas de primera infancia. 2015-2019*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/892/Pol%C3%ADticas%20e%20Primera%20Infancia.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Administración Nacional de Educación Pública. (s. f.). *Cantidad de docentes del CEIP por género según grupos de edad (2015-2018)* [sitio web]. Observatorio de la Educación, ANEP. Recuperado de <https://observatorio.anep.edu.uy/recursos/recursos-docentes>
- Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación. (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Magisterio, 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Anzieu, D. (1998). *El yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, J. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Badía, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

- Balaguer, M. C., Fuentes, M. y Palau, M. (2015). La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras. *Opción*, 31(5), 130-146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570008.pdf>
- Barone, L. (2019). Enseñar la disciplina sensible a los padres. Aprender participando. *Comunicación y Hombre*, 15, 67-76. Recuperado de <https://comunicacionyhombre.com/article/ensenar-la-disciplina-sensible-los-padres-aprender-participando/>
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8, 1-21. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/315907202\\_Ensenar\\_en\\_cuerpo\\_y\\_alma\\_la\\_teoría\\_de\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_saber\\_en\\_la\\_pulsión](https://www.researchgate.net/publication/315907202_Ensenar_en_cuerpo_y_alma_la_teoría_de_la_ensenanza_y_el_saber_en_la_pulsión)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Melatá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. (Informe final, Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007). Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Bentencourt, B., López, M. M., Nocetti, L. (2016). La educación inicial... desde el cuerpo. *Quehacer educativo*, 26(138) 30-34.
- Benzer, A. (2012). Teachers' Opinions about the Use of Body Language. *Education*, 132(3), 467-473. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ991099>
- Bergès, J. (1978). *Postura y comunicación*. Comunicación presentada en las jornadas de trabajo de ARPLOE, 17-18 de junio de 1978. Sección de Biopsicopatología del niño, Hospital Henri Rousselle, París.
- Bergès, J. (1991). El cuerpo: de la neurofisiología al psicoanálisis. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial*, 1(2), 6-15.
- Berruezo y Adelantado, P.P. (2009). El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 34, 112-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/280739>
- Billorou, N. y Iannino, X. (2017). *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia. Un aporte desde los centros CAIF*. Montevideo: UNICEF, PNUD Uruguay, Plan CAIF. Recuperado de [https://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/library/poverty/publication\\_11.html](https://www.uy.undp.org/content/uruguay/es/home/library/poverty/publication_11.html)
- Briceño, A. (2017). Modelo teórico de formación docente, basado en competencias, para el nivel de educación inicial. *Revista Educación Superior y Sociedad*, (19), 179-204. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/16>

- Brunet, I. y Mara, L. (2016). El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual. *Intangible Capital*, 12(4), 978-1005. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3926/ic.771>
- Calmels, D. (2001). *Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Calmels, D. (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires: Ed. Puerto Creativo.
- Cámara, A. M., Abril, A. M., Díaz, E. M., Gutiérrez, F., Párraga, J. A., Romero, M. y Ortega, J. M. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 55-70, ISSN:1887-4592. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019262>
- Cambon, V. De León, D. (2008). *Acerca de la vulneración del trabajo docente*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Campos y Covarrubias, G., Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmaj*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Camps, C. (2012). Piel, envoltura, tocar y ser tocado: el lugar del tacto en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 37, 4-43. Recuperado de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Camps, C., Mila, J., García, L., Peceli, M. y Tomás, I. (2011). *El psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica*. Madrid: Miño y Dávila.
- Camps, C. (2005). La observación de la intervención del Psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 5(19), 27 - 52. Recuperado de <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- Cho, J. Y. y Lee, E. (2014). Reducing Confusion about Grounded Theory and Qualitative Content Analysis: Similarities and Differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>
- Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa, en *Theoría*, 14(1) 61-71, Chillán, Chile: Universidad de Bío-Bío. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion3b3n-escolar.pdf>

- Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030: bases para su implementación*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social
- Consejo General de Profesionales de la Educación Física y el Deporte. (2018). *Proyecto para una educación física de calidad en España. Competencia corporal para la salud y calidad de vida*. España: Consejo General de Colegios Profesionales de la Educación Física y del Deporte Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1c4HZjSN3cw6FEI77xZwQIN93fu1OPiPP/view>
- Cordié, A. (2007). Malestar en el docente. *La educación confrontada con el psicoanálisis*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo: Una historia natural del apego*. España: Gedisa Editorial.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- De Ajuriaguerra, J. (1986). Organización Neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las formas precoces de comunicación. *Psicomotricidad CITAP*, 23, 17-34.
- De Ajuriaguerra, J. (1992). Personalidad y Socialización, los albores de la organización de la personalidad y de la socialización. *La Hamaca*, 3(4), 55-86.
- De Ajuriaguerra, J. (1996). *Manual de Psiquiatría infantil*. (4ª ed.). Barcelona: Masson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Ed. Unesco). Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, (1979) *Informe Belmont: Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos*. Recuperado de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 143(36), 142-162. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229888009.pdf>
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the Human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P. y Fraga, S. (2008). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros.

- Etchevers, N. (2008). *La transmisión eficaz de comunicación emocional en la CMO, mediante un nuevo lenguaje complementado* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Facultad de Educación Departamento de Teoría e Historia de la Educación, España). Recuperado de [https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/22641/DTHE\\_Transmision%20eficaz%20de%20comunicacion%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/22641/DTHE_Transmision%20eficaz%20de%20comunicacion%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Forcadell, X. (2014). *L'avaluació de les competències del psicomotricista en l'àmbit educatiu per millorar el seu desenvolupament profesional*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/285371>
- Fostel, N. (2005). *Sin párpados en los oídos. Reflexiones acerca de los recursos sonoro-musicales desde el rol del psicomotricista*. (Monografía de grado inédita para obtener el título de Lic. en Psicomotricidad). EUTM, UdelaR, Montevideo, Uruguay.
- Franc, N. (2001). La organización tónica en el desarrollo de la persona. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (RIPTC)*, 3 (21-32). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747984>
- Fusca, C. (2019). La escucha en la escuela. Un desafío en estos tiempos. En Tollo, M. (comp.) *Escuchar las infancias. Alojarse singularidades y restituir derechos en tiempos de arrasamientos subjetivos* (pp.99-110). Buenos Aires: Noveduc.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27294/1/La%20formaci%C3%B3n%20permanente%20del%20profesorado%20basada%20en%20competencias.%20Estudio%20exploratorio%20de%20la%20percepci%C3%B3n%20del%20profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Infantil%20y%20Primaria.pdf>
- Gaythawaite, E. (2005). Didn't you see what I meant? Informing Gestures in Teaching and Learning. *Currículum and Teaching Dialogue* (7)2, 97-108.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La construcción corporal y otros textos*. Buenos Aires: Eduntref
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeiriña, M., Medina-Domínguez, M y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2), 83-96. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Grasso, A. E. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portal deportivo La Revista*, 4(1), 1-10. Recuperado de

[https://www.academia.edu/4789452/La\\_palabra\\_corporeidad\\_en\\_el\\_diccionario\\_de\\_educaci3n\\_f3sica](https://www.academia.edu/4789452/La_palabra_corporeidad_en_el_diccionario_de_educaci3n_f3sica)

- Grupo de trabajo ad hoc. (2016). *Proyecto de plan de estudios Maestro/a de Primera Infancia, Asistente/a Técnico/a de Primera Infancia*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. Recuperado de [http://iinn.cfe.edu.uy/images/JORNADA\\_INST\\_AGO17/5.\\_plan\\_estudios\\_MPI.pdf](http://iinn.cfe.edu.uy/images/JORNADA_INST_AGO17/5._plan_estudios_MPI.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación* (5ª edición). México: McGraw-Hill Educación / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020 a). *Estudio de salud ocupacional docente*. Montevideo: INEEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2020 b). *Marco conceptual del Estudio de salud ocupacional docente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Marco-conceptual.pdf>
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. (2ª edición). Barcelona: Ed. Científico médica.
- Lapierre, A., Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Ed. científico-médica.
- Lázaro Lázaro, A. (2010). *Nuevas experiencias en Educación Psicomotriz*. Zaragoza: Mira editores.
- Le Breton, D. (2000). El Cuerpo y la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 35-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150303>
- Levin, E. (2002). *La clínica psicomotriz: el cuerpo en el lenguaje* (3ª reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lozano, A. y Herrera, J. A. (2013). *Diseño de programas educativos basados en competencias*. Monterrey, México: Ed. Digital Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/P047.pdf>
- Malajovich, A. (2017). La formación docente para la primera infancia. En diálogo con la calidad de las intervenciones. *Quehacer educativo*, 145(27), 77-80.
- Martínez Álvarez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 161-175. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/263731227\\_El\\_tratamiento\\_de\\_lo\\_corporal\\_en\\_la\\_formacion\\_inicial\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/263731227_El_tratamiento_de_lo_corporal_en_la_formacion_inicial_del_profesorado)

- Martínez Álvarez, L. y González Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la EF y el Deporte*, 18(3), 259-275. Recuperado de [http://agorarevista.blogs.uva.es/files/2016/12/agora\\_18\\_3d\\_martinez\\_et\\_gonzalez.pdf](http://agorarevista.blogs.uva.es/files/2016/12/agora_18_3d_martinez_et_gonzalez.pdf)
- Maturana, G. y Guzmán, F. (2019). Las competencias blandas como complemento de las competencias duras en formación escolar. *Euritmia. Investigación, Ciencia y Pedagogía* 1, 2-13. Recuperado de <http://cliic.org/pdf/Revista%20Euritmia,%20Vol.%201%20N%C2%B01.pdf>
- Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y Deporte en las que se utilice como método la observación. *Revista Motricidad* 5, 69-86 Recuperado de [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimi\\_Hd-s3sAhW6F7kGHSlzA48QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2278295.pdf&usq=AOvVaw0miO16gNzesYaLtaNOOEnT](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimi_Hd-s3sAhW6F7kGHSlzA48QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2278295.pdf&usq=AOvVaw0miO16gNzesYaLtaNOOEnT)
- Mérida Serrano, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686 Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/281327777\\_La\\_convergencia\\_europea\\_y\\_la\\_formacion\\_universitaria\\_en\\_competencias\\_para\\_la\\_docencia\\_en\\_Educacion\\_Infantil](https://www.researchgate.net/publication/281327777_La_convergencia_europea_y_la_formacion_universitaria_en_competencias_para_la_docencia_en_Educacion_Infantil)
- Mesa, A y Gómez, A. (2015). Salud Mental, Función Docente y Mentalización en la Educación Preescolar. *Revista Cuadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP* (19)1, 117-125. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00117.pdf>
- Micolich, G. (2005). El uso social del lenguaje: Saussure y Wittgenstein. Encuentros y Divergencias. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, 2(14). Recuperado de [https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista2/14\\_micolich.pdf](https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista2/14_micolich.pdf)
- Mila, J. (2018). Los estudios de Psicomotricidad en la Universidad de la República de Uruguay. Percepción de las competencias sobre Formación Corporal de los estudiantes (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/61659/1/Tesis%20MILA%20DEMARCHI%20.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura, Administración de Enseñanza Pública, Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria, Organización Mundial para la Educación Preescolar, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Sociedad Uruguaya de Pediatría, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, Oficina de

- Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Uruguay Crece Contigo, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia. Recuperado de [https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco\\_curricular\\_primera\\_infancia\\_digital\\_opti.pdf](https://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_primera_infancia_digital_opti.pdf)
- Montagu, A. (2004). *El tacto: La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016). *Educación para transformar metas, opciones de estrategia e indicadores*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278S.pdf>
- Ospina, V. (2016). El docente del nivel inicial: retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1325>
- Páez, J. y Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos* 35, 61-66. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/61887>
- Páez, R. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 123-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004708.pdf>
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000100006](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006)
- Pérez López, C. (2016). *Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación. Las competencias del maestro de Educación Infantil*. (Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, España.) Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40563/1/T38160.pdf>
- Pérez-Pueyo, A., García, O., Hortigüela, D., Aznar, M. y Vidal, S. (2016). ¿Es posible una (verdadera) competencia clave relacionada con lo motriz? La competencia corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 415(68), 51-71. Recuperado de: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/507>
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Barba, J. J., Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013). ¿Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España? Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. *Hacia el Proyecto INCOBA*. España: Actitudes

- Profesionales S.L. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/292321964\\_Que\\_son\\_las\\_Competencias\\_Basicas\\_y\\_como\\_se\\_trabajan\\_en\\_Espana\\_Diferentes\\_maneras\\_de\\_llevarlas\\_de\\_la\\_teor%C3%ADa\\_al\\_aula\\_Hacia\\_el\\_Proyecto\\_INCOBA](https://www.researchgate.net/publication/292321964_Que_son_las_Competencias_Basicas_y_como_se_trabajan_en_Espana_Diferentes_maneras_de_llevarlas_de_la_teor%C3%ADa_al_aula_Hacia_el_Proyecto_INCOBA)
- Pérez-Pueyo, A., Pedraz, M. y Hortigüela, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas, *Retos* (35), 7-12. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/60646>
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3(14), 503-523. Recuperado de: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Pitluk, L. (2012). *Educación en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Poblete, M. (2006). Las competencias, un instrumento para un cambio de paradigma. *Actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, 83-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264720>
- Potel, C. (Coord.). (2008). *Psychomotricité: Entre théorie et pratique*. Paris: Éditions in Press.
- Protesoni, A. (2014). *Desarrollo de las competencias para la clínica psicológica en la formación del Licenciado en Psicología en la UdelaR* (Tesis de Maestría para la obtención del título de Magister en Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la UdelaR, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4460/1/Ana%20Luz%20Protesoni.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa.
- Rebollo, A. (2003). *La motricidad y sus alteraciones en el niño*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. (Tesis de Maestría de enseñanza universitaria, UdelaR, Montevideo). Recuperado de [https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis\\_raumar\\_rodriguez\\_2017.pdf](https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf)
- Rodríguez Ribas, J. A. (2017). *Psicoanálisis para psicomotricistas (una orientación somática para la educación y la clínica)*. Buenos Aires: Corpora Ediciones.

- Rodríguez, F. (2018). El teatro en la construcción corporal del rol docente: aportes de la electiva Competencias Comunicativas y Habilidades Expresivas desde el Teatro (Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Artes Escénicas, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá). Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9390/TE-20227.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M., Arias, M. y Uría, A. M. (2014). El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis “disponibilidad corporal” (Ponencia IV. Jornadas Nacionales. II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en Formación en Educación, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 25, 26 y 27 de noviembre de 2014). Recuperado de <http://www.aapsicomotricidad.com.ar/assets/archivos%20descarga/publicaciones/13-el-cuerpo-del-docente-en-las-practicas.pdf>
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ros, N. (2003). Expresión corporal en educación: aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2967>
- Rota, J. (1999). La relación vincular en el trabajo del psicomotricista. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 61-62(1-2), 27-32.
- Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia motriz*. Madrid. Editorial Gymnos.
- Sales, M. T. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias?. *Quehacer educativo*, 25(134), 82-96. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/1361-de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-competencias>
- Sánchez, J. y Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Sassano, M. (2013). La construcción del Yo corporal. Cuerpo, esquema e imagen corporal en psicomotricidad. Bs. As.: Miño Dávila Editores.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Schlack, M. (2005). Wittgenstein: Implicancias pedagógicas de los juegos de lenguaje. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, 2(15). Recuperado de [https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista2/15\\_schlack.pdf](https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista2/15_schlack.pdf)
- Sistema de Cuidados. (2019). *Indicadores de evaluación de calidad de centros de Educación y cuidados para niño y niñas de 0 a 3 años*. Montevideo: Ministerio de

- Desarrollo Social. Recuperado de <https://www.gub.uy/sistema-cuidados/comunicacion/publicaciones/indicadores-evaluacion-calidad-centros-educacion-cuidados-0-3-anos>
- Sistema Nacional de Educación Pública. (2018). *Informe final del Congreso Nacional de Educación "Enriqueta Compte y Riqué"*. Recuperado de [https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=654](https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=654)
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8(2), 11-22. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/477>
- Skliar, C. (2018). Educación y época: la conversación educativa. *Quehacer educativo*, 150(28), 19-25.
- Soubiran G., Coste. J. (1989). *Psicomotricidad y Relajación Psicosomática*. Madrid: G. Núñez
- Tabak, G. (2018). La disponibilidad corporal del docente del jardín maternal. En Escudero, C., (Coord.). (2018). *Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016: Ensenada)* (Trabajos, comunicaciones y conferencias, 33) (pp. 29-40). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/%20book/110>
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha. *Pédagogie collégiale*, 16(3) (Trad. Óscar Corvalán). Recuperado de [http://www.observatorioprofesional.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20%20TARDIF%20\(1\).pdf](http://www.observatorioprofesional.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20%20TARDIF%20(1).pdf)
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tarruella, N., Rodríguez, B. (2008). La mirada en la organización corporal del/la docente. *Revista Piliquen. Sección Psicopedagogía*, 10(5), 1-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055556>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16, 14-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>
- Trang Thong (1981). La teoría de las actitudes de Henri Wallon y sus consecuencias educativas. En Mialaret (comp.) *Introducción a Wallon (Wallon y la Psicomotricidad) 1* (pp.177- 202). Barcelona: Ed. Médica y Técnica S. A.

- Uruguay. (14 de agosto de 2008) Decreto no. 379/008: Vinculado a la investigación con seres humanos. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/diariooficial/2008/08/14/5>
- Uruguay. (2008). *Ley General de Educación N° 18.437*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>
- Uruguay. (2008, agosto 18). Ley N° 18331. Ley de protección de datos personales. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Uruguay. (2015) Ley N° 19353, *Sistema Nacional Integrado de Cuidados*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social. La entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, 41, 111-120. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317>
- Villalba, R. (2015). *Corporrelatos del yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo*. (Tesis de maestría en estudios artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4765>
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Boletín de la RED-U, Extra 1*, 31-39. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28232489\\_Las\\_competencias\\_en\\_el\\_curriculo\\_universitario\\_Implicaciones\\_para\\_disenar\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_para\\_la\\_formacion\\_del\\_profesorado](https://www.researchgate.net/publication/28232489_Las_competencias_en_el_curriculo_universitario_Implicaciones_para_disenar_el_aprendizaje_y_para_la_formacion_del_profesorado)
- Yin Yin. (2013). Contact with My Teacher's Eyes. *Phenomenology & Practice*, 7(1), 69-81. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/280734014\\_Contact\\_with\\_my\\_teacher's\\_eyes](https://www.researchgate.net/publication/280734014_Contact_with_my_teacher's_eyes)
- Zapata, B., Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a21.pdf>

Zupiría, X. (2000). *Relación enfermo-profesional de la salud*. San Sebastián: Universidad del País Vasco. Recuperado de <http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburuak/relacion/2.pdf>

## **Anexos**

## Anexo I: Cuadro comparativo por autores de competencias del maestro/docente/educador de Educación Inicial

	<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<b>S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatoria.</li> <li>• Conocer el desarrollo psicomotor.</li> <li>• Conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de la educación infantil.</li> <li>• Conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.</li> <li>• Dominar las lenguas oficiales de su comunidad y mostrar una correcta producción y comprensión lingüística.</li> <li>• Conocer las estrategias metodológicas para desarrollar nociones espaciales, geométricas y de desarrollo del pensamiento lógico.</li> <li>• Conocer la literatura infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer conocimientos psicológicos, pedagógicos, curriculares, didácticos, epistemológicos y sociales sobre el mundo de la infancia, referidos especialmente al período 0-6 años.</li> <li>• Conocer las características de las organizaciones educativas que atienden a los niños y niñas de 0-6 años.</li> <li>• Poseer unos conocimientos básicos de las TIC y de una segunda lengua para aplicarlos en contextos formativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer un elevado conocimiento disciplinar y de su área de especialización.</li> <li>• Poseer conocimiento sobre los procesos de crecimiento y desarrollo humano.</li> <li>• Poseer el conocimiento teórico y práctico necesario para aprender de la propia experiencia.</li> <li>• Poseer dominio de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los fundamentos de la atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.</li> <li>• Conocer los fundamentos de la nutrición e higiene infantiles.</li> <li>• Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia.</li> <li>• Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la educación infantil.</li> <li>• Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento.</li> <li>• Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.</li> <li>• Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los centros de educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es explícito en conocimientos conceptuales.</li> <li>• Implícitamente puede deducirse la concepción de un maestro que domine conocimientos sobre el desarrollo infantil, la estimulación oportuna, y con conocimientos sobre psicología comunitaria e institucional, también sobre las políticas de primera infancia y la Convención de derechos del niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta conocimientos y sensibilidad hacia la atención del niño mediante una práctica profesional de calidad para el desarrollo integral.</li> </ul>
<b>A</b>						
<b>B</b>						
<b>E</b>						
<b>R</b>						

[Continúa]

Libro Blanco (2005) <sup>1</sup>	Mérida Serrano (2006)	Cámara et al. (2011)	Pérez López (2016)	Billorou y Iannino (2017) <sup>2</sup>	Briseño (2019)
			infantil y a sus profesionales. • Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular, de la televisión en la primera infancia.		

[Continúa]

	<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<b>S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el desarrollo cognitivo, social y de la personalidad desde el nacimiento hasta los primeros años de la escolarización obligatorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar decisiones fundamentadas al organizar, planificar y realizar intervenciones educativas, teniendo en cuenta el análisis del contexto educativo de la etapa 0-6 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de desenvolverse y trabajar con una amplia variedad de tipos de conocimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respuesta a situaciones problemas de los niños y sus familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar estrategias de evaluación apropiadas para el nivel evolutivo de los niños para diagnosticar sus necesidades y potencialidades.</li> </ul>
<b>A</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar un amplio abanico de estrategias metodológicas y seleccionarlas o adecuarlas en función de las necesidades del alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar y analizar situaciones problemas.</li> </ul>	
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar intervenciones destinadas a promover el desarrollo psicomotor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar una metodología activa, participativa y creativa que permita el desarrollo de una educación integral en la infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poseer las habilidades pedagógicas necesarias para generar y gestionar distintos entornos de aprendizaje y mantener la libertad intelectual para tomar opciones y decisiones adecuadas en el proceso de enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la autonomía y la singularidad de cada alumno como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollar estrategias de intervención desde la interdisciplina y la el trabajo en red.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Genera conocimientos desde la investigación para intervenir y transformar la realidad educativa, considerando el entorno familiar y comunitario.</li> </ul>
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar la creatividad y la capacidad de innovación para adaptarse a nuevas situaciones o mejorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidad: atender a la diversidad.</li> </ul>	
<b>R</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover la incorporación de los niños al aprendizaje funcional de una lengua extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emplear recursos diversificados que contribuyan a mejorar la experimentación y el aprendizaje del alumnado de Infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para acceder, analizar, validar, reflexionar y transmitir información, haciendo un uso adecuado de la tecnología siempre que sea preciso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer la heterogeneidad de las aulas y dar respuestas que permitan habilitar el desarrollo en todos los niños.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve la conciencia ecológica.</li> </ul>
<b>H</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer hábitos de acercamiento de los niños hacia la iniciación a la lectura y la escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquirir las estrategias necesarias que les permitan comunicarse con las familias para establecer criterios de actuación coherentes e implicarlas en la dinámica del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poseer un dominio de las TIC que le permita integrarlas de forma adecuada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresarse oralmente y por escrito y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordinar la calidad de las estrategias que promueven el desarrollo integral del niño.</li> </ul>	
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar y evaluar de forma continua, formativa y global el desarrollo y el aprendizaje del alumnado de 0-6 años, introduciendo las medidas educativas necesarias para atender sus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de guiar y orientar al alumnado en el uso de las fuentes y recursos que pueden emplearse hoy en día para buscar, gestionar, editar y comunicar información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber identificar posibles disfunciones a nivel del lenguaje y velar por su correcta evolución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asegurar la elaboración e implementación de un proyecto de centro.</li> </ul>	
<b>C</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber identificar posibles disfunciones a nivel del lenguaje y velar por su correcta evolución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejecutar las políticas de primera infancia en el territorio en conjunto con la red comunitaria.</li> </ul>	
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades.</li> </ul>					
<b>R</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.</li> </ul>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de desarrollar los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia en sus alumnos.</li> </ul>					

[Continúa]

<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar el uso del lenguaje corporal para conseguir una mejor expresión, respetar el trabajo propio y desarrollar habilidades sociales.</li> <li>• Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud.</li> <li>• Diseñar actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades motrices.</li> <li>• Ser capaz de promover el desarrollo del pensamiento matemático y de la representación numérica.</li> <li>• Ser capaz de utilizar las canciones y los juegos musicales como medio para promover la comprensión de la realidad del sonido y las formas musicales.</li> <li>• Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil.</li> <li>• Promover el uso del dibujo y de la creación de figuras como instrumentos del aprendizaje y como productos del esfuerzo personal.</li> <li>• Ser capaz de diseñar actividades de aprendizaje de nuevas formas de expresión plástica a partir de materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad.</li> <li>• Ser capaz de promover los comportamientos respetuosos con el medio natural, social y cultural.</li> </ul>	<p>peculiaridades personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar al alumnado a reconocer la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida.</li> </ul>	<p>dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.</li> </ul>		

[Continúa]

<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover actividades de coordinación con los docentes del primer ciclo de Ed. Primaria, en el marco del proyecto educativo de centro.</li> <li>• Ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación con familias.</li> <li>• Ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua.</li> <li>• - Detectar situaciones de falta de bienestar del niño o la niña que sean incompatibles con su desarrollo.</li> </ul>					

[Continúa]

	<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<b>S A B E R C O N V I V I R</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional</i></li> <li>• <b>Habilidades en las relaciones interpersonales</b></li> <li>• <i>Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.</i></li> <li>• Ser capaz de planificar conjuntamente actividades con todos los docentes de este nivel, de forma que se utilicen agrupaciones flexibles.</li> <li>• <i>Capacidad para dinamizar con el alumnado la construcción participada de reglas de convivencia democrática, y afrontar y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales de naturaleza diversa.</i></li> <li>• <i>Capacidad para colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser sensible a la nueva realidad social, plural, diversa y multicultural desarrollando estrategias para la inclusión educativa y social.</li> <li>• Comprometerse en actuaciones para desarrollar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen que afectan a la infancia cuando ingresa en el centro.</li> <li>• Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar buscando la inclusión social.</li> <li>• Promover el desarrollo del individuo de acuerdo con su potencial personal.</li> <li>• Preparar e implementar actividades colaborativas con el alumnado que potencie su inteligencia colectiva.</li> <li>• Colaborar con otros colegas para potenciar y mejorar la propia práctica docente.</li> <li>• Contribuir al desarrollo de individuos capacitados para participar como ciudadanos activos y comprometidos en su entorno próximo y como ciudadanos europeos.</li> <li>• Estar capacitados para trabajar de forma eficaz con la comunidad local y con todos los agentes implicados en la educación (compañeros, padres, instituciones educativas, etc.).</li> <li>• Promover la movilidad y la cooperación a lo largo de todo el territorio europeo y favorecer el entendimiento y el respeto intercultural.</li> <li>• Entender la importancia del equilibrio intercultural y el respeto de las distintas culturas como fuentes de enriquecimiento común.</li> <li>• Reconocer el papel clave que la educación juega en el desarrollo de sociedades cohesionadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos.</li> <li>• Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás y promoverlo en el alumnado.</li> <li>• Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculos: establece vínculos con intencionalidad educativa con los niños y sus familias.</li> <li>• Incentivar la participación de las familias.</li> <li>• Fomentar el trabajo en equipo a nivel institucional y con la red comunitaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla capacidades de comunicación con adultos para fortalecer interrelaciones entre familias, institución y comunidad.</li> <li>• promueve el respeto por diversas perspectivas culturales.</li> </ul>

[Continúa]

	<b>Libro Blanco (2005)<sup>1</sup></b>	<b>Mérida Serrano (2006)</b>	<b>Cámara et al. (2011)</b>	<b>Pérez López (2016)</b>	<b>Billorou y Iannino (2017)<sup>2</sup></b>	<b>Briseño (2019)</b>
<b>S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Compromiso ético</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar inquietud e ilusión por la importante labor educativa que se desarrolla en la infancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia del papel que la educación juega en el incremento de las oportunidades laborales de los individuos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso ético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra principios y valores éticos en el desempeño profesional.</li> </ul>
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable.</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir como profesional experto y competente a asegurar la calidad del sistema.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• en el manejo de la información confidencial.</li> </ul>	
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseer una actitud de respeto, afecto y aceptación en el centro y en el aula que facilite las relaciones interpersonales y la autoestima del alumnado infantil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar conciencia de los distintos factores responsables tanto de la exclusión como de la cohesión social y respetar y promover las dimensiones éticas asociadas a la sociedad del conocimiento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• en privilegiar los derechos del niño.</li> </ul>	
<b>E</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptar una actitud positiva ante la formación continuada, entendiendo que el hecho educativo es una tarea inacabada y mejorable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender la formación personal como un proceso continuo a lo largo de toda la vida.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenarios cambiantes</li> </ul>	
<b>R</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Compromiso de potenciar el rendimiento académico de los alumnos y su progreso escolar, en el marco de una educación integral.</i></li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptarse y anticiparse a los cambios. Cambiar métodos y estrategias de trabajo según los cambios de escenarios.</li> </ul>	
<b>S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Razonamiento crítico</b></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar autoconfianza en las relaciones interpersonales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo profesional</li> </ul>	
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Capacidad para asumir la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica.</i></li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar la necesidad de nuevos aprendizajes, estar dispuestos a aprovechar oportunidades nuevas de formación y de socializar los nuevos conocimientos.</li> </ul>	
<b>R</b>						

<sup>1</sup> En el caso del libro blanco, tomaremos las competencias específicas del maestro de Educación inicial pero integraremos (en caso de no estar contempladas dentro de las mencionadas anteriormente y considerarse relevantes mencionar) competencias específicas comunes a todos los maestros (en cursiva) y competencias transversales (en negrita).

<sup>1</sup> Este trabajo identifica seis competencias actitudinales transversales, que implican a todos los integrantes del equipo que identificaremos en negrita. Las específicas técnicas no serán especialmente señaladas, integrando las identificadas para el educador y el maestro.

## Anexo II: Guía de entrevista a maestros observados

### I. Información general

- Seudónimo elegido:
- Años de trabajo:
- Edad:
- Año de egreso:
- Plan de la formación:
- Género:

### II. Concepciones en relación con cuerpo del maestro en el desempeño de su rol

1. ¿Qué lugar consideras tiene tu cuerpo en el vínculo diario con los niños?
2. Si tuvieras que nombrar qué medios de tu cuerpo utilizas (postura, voz, mirada, gestualidad... etc.) en orden de prioridad ¿cuáles serían?
3. ¿Qué funciones te parece que tiene tu cuerpo en el proceso de enseñanza y cuidado de los niños?
4. ¿En qué momentos y/o actividades diarias piensas que tu cuerpo está más presente en el vínculo con el niño?
5. ¿Piensas y/o reflexionas en relación al uso del cuerpo antes o durante el quehacer?
6. Cuando le quieres transmitir un mensaje a los niños ¿te parece que suele coincidir tu lenguaje verbal con el corporal? ¿Te parece que es intuitivo o lo piensas?
7. ¿Alguna vez te diste cuenta o te pareció que estabas transmitiendo a través de tu cuerpo emociones o estados de ánimo que en realidad no hubieras querido demostrar, o que ni siquiera eras consciente de tener?
8. ¿Piensas que esto debe ser manejado?
9. ¿Qué imagen elegirías para representar a tu cuerpo como educadora?
10. ¿Qué sentimiento identificarías con el cuerpo del educador?

### III. Formación específica en el tema (grado o ejercicio)

1. ¿Cómo o cuándo te parece que aprendiste a manejar tu cuerpo en la clase?
2. ¿Fue en alguna formación específica, en la práctica docente, con algún maestro modelo referente, o recurriendo a tu propia historia personal?
3. ¿Qué formación específica corporal (teórica o práctica) recibiste durante tu formación de grado o formación continua?
4. Si es afirmativa ¿qué características tenía la misma, posibles contenidos y qué te aportó?
5. ¿Consideras necesaria una formación corporal que invite a los docentes en formación a conocer sus recursos corporales, profundizarlos y ampliarlos?
6. ¿Para qué te parece que serviría trabajar este tipo de aspectos a nivel formativo?
7. ¿Consideras que en tu quehacer profesional el cuerpo está cuidado?
8. ¿Cuáles serían los problemas que se evidenciarían?
9. ¿Cómo te parece que sería la forma de prevenir este tipo de problemas?

## Anexo III: Hoja de información para informantes calificados y participantes de la investigación

### 1. Hoja de Información para informantes calificados

Proyecto de Tesis: "Las competencias corporales de los docentes de Educación Inicial en los Jardines Infantes Públicos de Montevideo".

Objetivos generales de la investigación:

- Identificar y describir las competencias corporales que los docentes de Educación Inicial desarrollan o necesitan desarrollar en el desempeño de su rol profesional.

Para esto se plantea observar y analizar en el ámbito institucional el quehacer corporal que ponen en juego los docentes de Educación Inicial durante el desempeño de su rol así como también poder comparar estas observaciones con las concepciones y representaciones verbalizadas por los mismos en relación con la integración de su cuerpo en el quehacer profesional.

Actividades:

Esta investigación se realizará en base a análisis bibliográfico y documental, observaciones no participantes a docentes en su labor profesional y entrevistas a estos mismos docentes en base a un guion elaborado previamente y entrevistas a informantes calificados,

Las observaciones serán de carácter no participante, y se llevarán a cabo tres instancias de observación de aproximadamente 45 minutos. Éstas serán presenciales y se registrarán en forma escrita (en base a una guía de observación), no utilizándose ningún tipo de tecnología audiovisual durante las mismas. Asimismo, aclaramos que la investigación versa sobre el rol docente, sobre quién se desarrollará la observación sin involucrar en ningún momento a los niños presentes. Las entrevistas de aproximadamente 50 minutos serán registradas en audios que se mantendrán bajo custodia del investigador, en un disco duro bajo protección de contraseña. El investigador se compromete a la más estricta reserva de la identidad de los participantes docentes. Se utilizarán seudónimos para no asociar los nombres de las instituciones y de los participantes docentes con las observaciones y audios, los mismos serán transcritos para su análisis y no se difundirá en ningún caso la voz de los participantes.

También se llevarán a cabo entrevistas a informantes calificados. Las mismas tendrán una duración de aproximadamente 50 minutos y serán registradas en formato audio que posteriormente será desgravado para su análisis. La identidad de los informantes calificados así como la información que se obtenga a lo largo de la entrevista podrá ser revelada y utilizada en la escritura de la tesis.

Toda la información recabada será utilizada únicamente en esta instancia de investigación con el objetivo de producción de conocimiento académico.

Riesgos y beneficios de la investigación:

Se puede prever que algunos participantes se sientan cuestionados y/o incómodos al ser observados o tener que verbalizar con relación a aspectos de su trabajo. Frente a esto el investigador buscará minimizar los riesgos para lo que acordará previo a las instancias de observación las condiciones y horarios de los encuentros. En relación con la entrevista se aclarará al entrevistado que puede negarse a contestar o abandonar la entrevista en cualquier momento.

Como beneficios consideramos que los participantes docentes podrán contar con un espacio de elucidación sobre las propias prácticas, y las instituciones obtendrán una devolución de los resultados generales de la investigación siempre preservando la identidad de sus participantes.

Como queda establecido también en el Consentimiento informado, la participación en esta investigación debe ser totalmente libre y voluntaria y la preservación de los datos de los participantes mantenerse en la más estricta confidencialidad a excepción de los informantes calificados que avalen lo contrario.

Datos del investigador:

Lic. Noelle Fostel

cel.: 091987878

correo electrónico: noellefostel@gmail.com.

Maestría en Psicología y Educación, integrado al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UDELAR.

## 2. Hoja de Información para participantes de la investigación

Proyecto de Tesis: “Las competencias corporales de los docentes de Educación Inicial en los Jardines Infantes Públicos de Montevideo”.

Objetivos generales de la investigación:

- Identificar y describir las competencias corporales que los docentes de Educación Inicial desarrollan o necesitan desarrollar en el desempeño de su rol profesional.

Para esto se plantea observar y analizar en el ámbito institucional el quehacer corporal que ponen en juego los docentes de Educación Inicial durante el desempeño de su rol así como también poder comparar estas observaciones con las concepciones y representaciones verbalizadas por los mismos con relación a la integración de su cuerpo en el quehacer profesional.

Actividades:

Esta investigación se realizará en base a análisis bibliográfico y documental, observaciones no participantes a docentes en su labor profesional y entrevistas a estos mismos docentes en base a un guion elaborado previamente.

Las observaciones serán de carácter no participante, y se llevarán a cabo tres instancias de observación de aproximadamente 45 minutos. Éstas serán presenciales y se registrarán en forma escrita (en base a una guía de observación previamente evaluada), no utilizándose ningún tipo de tecnología audiovisual durante las mismas. Asimismo, aclaramos que la investigación versa sobre el rol docente, sobre quién se desarrollará la observación sin involucrar en ningún momento a los niños presentes.

Las entrevistas de aproximadamente 50 minutos serán registradas en audios que se mantendrán bajo custodia del investigador, en un disco duro bajo protección de contraseña.

El investigador se compromete a la más estricta reserva de la identidad de los participantes. Se utilizarán seudónimos para no asociar los nombres de los participantes con las observaciones y audios, los mismos serán transcritos para su análisis y no se difundirá en ningún caso la voz de los participantes.

Riesgos y beneficios de la investigación:

Se puede prever que algunos participantes se sientan cuestionados y/o incómodos al ser observados o tener que verbalizar en relación con aspectos de su trabajo. Frente a esto el investigador buscará minimizar los riesgos para lo que acordará previo a las instancias de observación las condiciones y horarios de los encuentros. Con relación a la entrevista se aclarará al entrevistado que puede negarse a contestar o abandonar la entrevista en cualquier momento. En el caso de movilización afectiva, se compromete a asesorar a los participantes en la busca de contención a través del Sistema Integrado de Salud.

Se tomará especial cuidado en preservar los datos que permitan identificar a los entrevistados y a los Jardines involucrados en la investigación, los cuales también aparecerán bajo seudónimos.

Como beneficios consideramos que los participantes podrán contar con un espacio de elucidación sobre las propias prácticas, y las instituciones obtendrán una devolución de los resultados generales de la investigación siempre preservando la identidad de sus participantes.

Como queda establecido también en el Consentimiento informado, la participación en esta investigación debe ser totalmente libre y voluntaria y la preservación de los datos de los participantes mantenerse en la más estricta confidencialidad.

Datos del investigador: Lic. Noelle Fostel cel.: 091987878

correo electrónico: noellefostel@gmail.com.

Maestría en Psicología y Educación, integrado al Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, UDELAR.

## Anexo IV: Consentimiento informado para informantes calificados y maestros observados.

### 1. Consentimiento Informado para informantes calificados participantes de la investigación.

Mediante la presente otorgo mi consentimiento para participar en calidad de informante calificado en el proyecto de investigación “Las competencias corporales de los docentes de Educación Inicial en los Jardines Infantes Públicos en Montevideo” cuyo objetivo es identificar y describir las competencias corporales que los docentes de Educación Inicial desarrollan o necesitan desarrollar para el desempeño de su rol profesional.

La investigación será llevada adelante por la Lic. en Psicomotricidad Noelle Fostel, en el marco de la elaboración de su Tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología- UDELAR.

Para alcanzar el objetivo expuesto se llevarán a cabo observaciones y entrevistas a docentes y entrevistas a informantes calificados. Las mismas tendrán una duración de aproximadamente 50 minutos y serán registradas en formato audio que será posteriormente desgravado para su análisis.

La identidad de los informantes calificados así como la información que se obtenga a lo largo de la entrevista podrá ser revelada y utilizada en la escritura de la tesis. Asimismo, toda esta información será utilizada únicamente en esta instancia con el objetivo de producción de conocimiento académico.

La participación en esta investigación es libre y voluntaria y el abajo firmante tendrá absoluta libertad para no contestar alguna de las preguntas o para abandonar la participación en cualquier momento del proceso de investigación.

En acuerdo con lo anteriormente expresado:

Firma del informante calificado \_\_\_\_\_

Aclaración \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con la investigadora a través del cel. 091987878 o de la dirección de correo electrónico noellefostel@gmail.com

Firma del investigador \_\_\_\_\_

Lic. Noelle Fostel, Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

## 2. Consentimiento Informado para docentes participantes de la investigación.

Mediante la presente otorgo mi consentimiento para participar en calidad de observado/a y entrevistado/a en el proyecto de investigación “Las competencias corporales de los docentes de Educación Inicial en los Jardines Infantes Públicos en Montevideo” cuyo objetivo es identificar y describir las competencias corporales que los docentes de Educación Inicial desarrollan o necesitan desarrollar para el desempeño de su rol profesional. Para esto se plantea observar y analizar en el ámbito institucional el quehacer corporal de los docentes de Inicial durante el desempeño de su rol así como también poder comparar estas observaciones con las concepciones y representaciones verbalizadas por los mismos en relación con la integración de su cuerpo en el quehacer profesional.

La investigación será llevada adelante por la Lic. en Psicometría Noelle Fostel, en el marco de la elaboración de su Tesis de Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología-UDELAR.

Las observaciones serán de carácter no participante (el investigador se ubicará espacialmente en forma de no interceder bajo ningún concepto en el desarrollo de las actividades grupales). Se llevarán a cabo tres instancias de observación de aproximadamente 45 minutos. Éstas serán presenciales y se registrarán en forma escrita, no utilizándose ningún tipo de tecnología audiovisual durante las mismas. En caso de ser necesario el investigador podría solicitar una instancia de observación adicional a la que el participante podrá acceder o rechazar. Asimismo, aclaramos que la investigación versa sobre las demandas corporales hacia el rol docente, sin involucrar en ningún momento a los niños presentes.

La entrevista a los docentes observados se llevarán a cabo luego de realizadas las observaciones. Éstas tendrán una duración de aproximadamente 50 minutos y será registrada en formato audio. En caso de ser necesario el investigador podría solicitar una entrevista adicional a la que el participante podrá acceder o rechazar.

La información obtenida tanto de las observaciones como de las entrevistas, permanecerá bajo custodia del investigador bajo contraseñas de seguridad y sólo será utilizada para la producción de conocimiento académico, no revelándose en ningún caso la identidad del/la observado/a y entrevistado/a.

Se utilizarán seudónimos para no asociar los nombres de los participantes con las observaciones y audios, los mismos serán transcritos para su análisis y no se difundirá en ningún caso la voz de los participantes.

La participación en esta investigación es libre y voluntaria y el abajo firmante tendrá absoluta libertad para no contestar alguna de las preguntas o para abandonar la participación en cualquier momento del proceso de investigación.

En el caso de que surja algún malestar relacionado con la instancia de observación o la entrevista, el investigador asesorará a los participantes para obtener atención en el Sistema Nacional Integrado de Salud.

En acuerdo con lo anteriormente expresado:

Firma del participante \_\_\_\_\_

Aclaración \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

Por cualquier información adicional, se podrán comunicar con la investigadora a través del cel. 091987878 o de la dirección de correo electrónico noellefostel@gmail.com

Firma del investigador \_\_\_\_\_

Lic. Noelle Fostel, Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.