
EL CUERPO DE LA MAESTRA DE PREESCOLAR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS

Ruth Milena Páez Martínez *

SÍNTESIS: En este artículo, estructurado en tres partes, se lleva a cabo un análisis reflexivo sobre el cuerpo de la docente de preescolar en directa relación con el cuerpo de los niños. En la primera parte se indaga acerca de la palabra «cuerpo» con algunas de sus manifestaciones ideológicas para hacer un acercamiento al «qué es». Seguidamente, se distinguen cuatro modos en que se presenta el cuerpo de la maestra de preescolar en su permanente actuar con los pequeños: protector, sin protección, en movimiento y sujetador. Y, por último, se concretan algunas de las posibilidades para la formación de los niños, a partir de la conciencia de la docente sobre un cuerpo que favorece la interacción y que, a su vez, pasa por un proceso formativo. Todo ello con el ánimo de provocar unas reflexiones iniciales en torno del vínculo que se crea entre el cuerpo de la maestra y los niños, teniendo en cuenta que la mayor parte de las acciones en el preescolar tienden a centrarse en el niño y muy poco en la relación corpórea y recíproca de este con su maestra y viceversa.

Palabras clave: preescolar; maestra; cuerpo; formación inicial.

SÍNTESE: Neste artigo, estruturado em três partes, leva-se a cabo uma análise reflexiva sobre o corpo da docente da pré-escola em direta relação com o corpo das crianças. Na primeira parte indaga-se sobre a palavra “corpo” com algumas de suas manifestações ideológicas para se fazer uma aproximação ao “que é”. Seguidamente, distinguem-se quatro modos em que se apresenta o corpo da professora da pré-escola em seu permanente atuar com as crianças: protetor, sem proteção, em movimento e apoio. E, finalmente, concretizam-se algumas das possibilidades para a formação das crianças, a partir da consciência da docente sobre um corpo que favorece a interação e que, por outro lado, passa por um processo formativo. Tudo isso com o ânimo de provocar umas reflexões iniciais em torno do vínculo que se cria entre o corpo da professora e as crianças, tendo em conta que a maior parte das ações na pré-escola

123

* Maestra de Educación Preescolar y Primaria, en la actualidad ejerce la docencia en talleres de lectura y escritura a nivel universitario, es coordinadora en uno de los colegios distritales de Bogotá –Secretaría de Educación del Distrito Capital, Colombia– e investigadora en universidades públicas y privadas.

tendem a centrar-se na criança e muito pouco na relação corpórea e recíproca desta com sua professora e vice-versa.

Palavras-chave: pré-escolar; professora; corpo; formação inicial.

ABSTRACT: *This paper, divided into three parts, presents a thoughtful analysis of the body of the kindergarten teachers, directly linked to the children's bodies. In the first part, we will investigate the word «body» and some of its ideological manifestations, in order to approach the «what is». Next, we will distinguish four different ways in which the teacher's body is presented in its permanent interaction with kids. Protecting, unprotected, in movement, and holder. And, finally, taking as a starting point the teacher's awareness of a body that facilitates interaction and that, at the same time, goes through a formation process, a few possibilities regarding children's formation come alive. All this with the aim of initiating reflections on the bond that is created between the body of the teacher and the bodies of the children, considering that most of the actions in kindergarten are focused on children and not in the bodily and reciprocal relation that teachers have with their students, and viceversa.*

Key words: kindergarten; teacher; body; initial formation.

1. INTRODUCCIÓN

124

Tomando como referencia la introducción a la investigación fenomenológica de Lester Embree¹, hemos intentado un acercamiento al análisis reflexivo sobre el cuerpo de la maestra de preescolar. Para ello, se ha tenido en cuenta que esta indagación no trata sobre textos y métodos de obras y autores reconocidos sino que es una modesta aproximación a la investigación del tema. De igual modo, hemos abordado el tema del cuerpo entendiéndolo como una construcción cultural fruto del estudio a nivel secundario, de pregrado y/o posgrado, pero sobre todo, fruto de su experiencia.

El texto se presenta en tres partes: en la primera se explora qué es el cuerpo, un cuerpo de maestra en la lógica del campo ideológico; la segunda se centra en la descripción del obrar de ese cuerpo en el terreno, en la escena donde actúa como cuerpo de maestra de preescolar, y en la última, se justifica el reconocimiento de este cuerpo y su importancia en la formación de los niños.

¹ El método de análisis que Embree propone se puede consultar en Lester Embree, *Análisis reflexivo. Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. México: Red Utopía y Jitanjáfora Morelia Editorial, 2003.

2. ¿QUÉ ES EL CUERPO DE LA MAESTRA DE PREESCOLAR?

Podemos efectuar el abordaje inicial por el concepto «cuerpo», poniendo en evidencia ideas asociadas. El *Diccionario de ideas afines* de Fernando Corripio (1997) presenta unas características del cuerpo según sean la talla, altura, peso, configuración, proporción, porte. Para reconocer estos rasgos hablamos de un cuerpo que se puede observar, medir, pesar, siluetear; un cuerpo hecho de materia, visible y tangible, expuesto al ojo de los demás. En este caso, hacemos referencia a un cuerpo exterior. Cabeza, cara, nuca, cabello, frente, boca, labios, orejas, hombro, espalda, busto, cintura, nalgas y rodillas, entre otros. Un cuerpo desnudo y expuesto al exterior, desde el nacimiento. Un cuerpo al que se cubre de mantas y prendas acordes con su tamaño, una época, un clima, un estrato social, un oficio, en fin, con objetos que hacen parte de unas prácticas culturales determinadas.

El cuerpo de la maestra de preescolar es un cuerpo cubierto de prendas cómodas: casi siempre pantalones, zapatos de tacón bajo, camisas elásticas y amplias, y una bata que cubre lo anterior. La ropa ajustada o apretada, los tacones altos, las manos maquilladas e impecables, la exhibición intencional de sus senos o curvas, no son rasgos comunes en el cuerpo de esta docente. Quedan al descubierto su cuello, la parte superior del busto, en ocasiones sus brazos, pero siempre estarán al aire sus manos, su cabeza y rostro. La piel de la maestra se reconocerá por las manos y el rostro.

125

Manos: nunca están quietas –agarran y sueltan, acarician y empujan, chulean y pasan hojas–, manos vivas, otro texto, otro tablero para los pequeños. «Escritura en el aire», como dice Vygotsky (1997, pp. 159-178) para referirse a los gestos provocados por el cuerpo sin la palabra; «otro rostro», como dice Vásquez (2002, pp. 155-167) para referirse a ellas como una estrategia de comunicación.

Rostro: constituido por cuatro de los cinco sentidos humanos. De los cuatro, dos son vitales en el cuerpo de la maestra de preescolar: los ojos y la boca. Los ojos que califican, afirman, rechazan, alegran y se alegran, sorprenden y se sorprenden... Ojos que hablan sin palabras. La boca (la voz) que calla y grita, sonrío y canta, conversa y nombra, repite y enuncia... Boca de palabras y también de gestos.

En esa exterioridad del cuerpo de la docente también es visible su delgadez o su gordura, aspecto observado sin crítica por parte de los niños, y sin condiciones (o prerequisite) por parte de las autoridades respectivas. Valdría la pena indagar cómo se da el ingreso de una profesora de este nivel a determinada institución; qué rasgos de su corporalidad son tenidos en cuenta para que pueda ingresar y asumir el respectivo cargo o si estos, por el contrario, no forman parte del perfil proyectado.

Aunque el grosor del cuerpo de la maestra de preescolar es externo y evidente, su delgadez o gordura no determina estrictamente la relación entre ella y los niños, para quienes pareciera que su cuerpo es invisible, es decir, que su grosor no es predominante en la relación. Y no porque no vean el cuerpo en una u otra talla, pues es con este mismo que se relacionan los niños y es a este al que identifican en estatura y rostro –los niños nunca se confunden de maestra, saben quién es la suya–, sino porque frente a lo que se construye entre ambos predomina la relación establecida, el acompañamiento de ella en la formación de estos pequeños. Si ellos necesitan tomar la mano de su «profe» para mostrarle un caracol que han descubierto en el tronco de un árbol, la toman; pero no piensan en la mano gorda, lisa, rasposa o velluda de su maestra, sino en lo importante de enterarla de la causa de su asombro. Lo mismo sucede cuando acuden a ella para ser auxiliados y se aferran y tironean de su bata blanca con muñequitos estampados porque «un grande» les va a quitar sus refrigerios; importa que ella les pueda proteger o librar de aquel grandullón de quinto que acecha su comida, mas no la talla de la profesora.

Este cuerpo exterior de la maestra de preescolar resulta también objeto de exploración. Cuando la docente se agacha, por ejemplo, flexionando sus piernas o de rodillas en el suelo, los niños la ven tan cercana a su propio tamaño –¡ahí está!–, que pueden mirar su rostro próximo y tocarle las cejas, las mejillas, las orejas, su cabello y hasta los accesorios que lleve consigo (aretes, hebillas o cauchos); pueden abrazarla por detrás y oler su perfume. La maestra se convierte en parte de los niños de preescolar, que la toman como suya o como propia. De ahí las voces «mi profe dijo» o «llegó mi profe»; y de ahí también que su ausencia ocasional suela generar en los niños cierta desatención frente a los extraños que les acompañen en ese momento. Las actividades con personas ajenas (practicantes u otros docentes de preescolar) no se realizan del mismo modo; algo se ha roto ese día, algo no está presente.

Entre la maestra y los niños se crea un vínculo vital; ellos actúan como si hubiese una sintonía natural entre ambos. Las dos partes se necesitan.

Además de la exterioridad del cuerpo de esta maestra, está el cuerpo no visto por fuera, semejante a todos los cuerpos humanos, y más parecido a los cuerpos femeninos: órganos, entrañas, glándulas, aparatos, sistemas, miembros. Los órganos genitales femeninos son internos mientras que los del hombre son externos. ¿Cómo se entiende que lo más íntimo masculino sea externo, mientras que lo femenino interno? ¿Tendrá que ver esto con los secretos que sabe guardar, con la complicidad de género, con la posibilidad de protección a otro?

Queda claro que este cuerpo tiene morfología y anatomía, una estructura, una materia, una organización. Pero estos rasgos son propios de todos los cuerpos humanos. Entonces, ¿qué hace distinto al cuerpo de la maestra de preescolar? Lo diferente es la forma como, en su relación con los niños que han sido puestos a su cuidado y formación, este experimenta la necesidad de proteger, de ayudar y de guiar en un acercamiento corporal mutuo que contribuya a tales fines. Lo que pasa por el cuerpo de la docente va dejando en ella un aprendizaje, una marca que será referente para futuras interacciones. Los niños necesitan cercanía, presencia física, la corporalidad de la maestra para conocer; el cuerpo de la docente requiere lo mismo para enseñar.

127

Lo particular del cuerpo femenino se centra en el drama del nacimiento. El misterio de este cuerpo:

[...] es el misterio del nacimiento, que es también el misterio de lo no manifiesto convirtiéndose en manifiesto en la totalidad de la naturaleza [...] el cuerpo de la hembra de cualquier especie nos conduce, a través del misterio del nacimiento, al misterio de la vida misma (Baring y Cashford, 2005, p. 27).

El cuerpo de la maestra encierra este misterio, condición que le favorece ser gestora del nacimiento no solo de sus propios hijos, sino también de aquellos niños que, bajo su cuidado, han nacido en variados núcleos familiares. Porque la maestra de los niños es parte de quienes esperan por el acontecimiento del nacer, en el sentido que le da Hannah Arendt (Bárcena, 2006). Unas condiciones de llegada se preparan para recibir al «nuevo», al que no existía antes del tiempo de un presente en el que «saldrá a la luz»; este «nuevo» llega al seno de una familia, una raza, una lengua, una cultura que no ha escogido previamente. Y la

maestra, por y con su cuerpo, logra acoger al niño y le espera cada nuevo día en el escenario preescolar².

Acoger al niño es un modo de abrirse a su encuentro. El cuerpo visible de la maestra recibe en su «seno» el cuerpo de los niños que están bajo su cuidado y formación. Es un cuerpo externo volcado en acción hacia otros cuerpos externos. Es un cuerpo expuesto y dispuesto al afuera; un cuerpo preparado (y que se prepara) para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio. Este cuerpo de la maestra de preescolar es un cuerpo vivo, evidencia de que la docente existe.

3. EL CUERPO DE LA DOCENTE EN ACCIÓN

Llama nuestra atención que la docente de preescolar (también la de primaria, aunque en menor medida) es alguien próximo al sujeto en formación, un «allegado», como dice Ricoeur (2000). Establece una cercanía que es física (aspecto más evidente en la formación de los pequeños y que, al parecer, va disminuyendo en la relación con los adolescentes), cercanía a la que se hará referencia a partir de los cuatro modos en que se presenta el cuerpo de la docente de preescolar: protector, sin protección, en movimiento y sujetador.

128

3.1 *Un cuerpo protector*

Para empezar, debemos hacer énfasis en el cuerpo femenino pues las docentes del preescolar son mujeres y no podríamos hablar del cuerpo del maestro-hombre de preescolar por no conocer ni haber visto ninguno. Sí: es el cuerpo de mujer el que guarda en su naturaleza instintiva la acción protectora a los pequeños. Este carácter protector, semejante al de la madre, y que es imposible para el hombre (aun cuando este aprenda el cuidado desde lo cultural)³, se prolonga con los niños del preescolar.

² Resulta interesante el concepto de «estructura de acogida» empleado por Lluís Duch en *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Herder, 2007, por cuanto provoca a la exploración del mismo concepto de «formación» en los niños.

³ Nos referimos aquí a la posibilidad que tiene el hombre de aprender a ser protector y cuidador de sus hijos o de otros niños que no sean los suyos, pero también a la imposibilidad de entrar en contacto físico con los pequeños con una piel de mujer por

La maternidad es una función inherente al género femenino, aun cuando el hecho mismo no se concrete. El cuerpo de la mujer está preparado para albergar en su vientre el producto de la fecundación, y mucho más allá, el proceso inicial de la formación de todos los órganos vitales y tejidos de otro que antes no existía, y que ahora es otro cuerpo, un cuerpo hecho de sangre de otro cuerpo, de un cuerpo femenino. Para ser madre, se necesita un cuerpo de mujer.

Pero esto no puede alejarnos de otra evidencia. Al lado de la naturaleza femenina se halla también la cultura con la que se aprende a ser otra mamá. La docente de preescolar pone en tensión su natura con la cultura. Entran en juego el hecho físico mismo de ser madre o no; desear serlo alguna vez u optar por lo contrario; su querer convertirse en madre y biológicamente no poder; tener sus propios hijos, entre otras posibles circunstancias.

Una mujer nunca puede ser madre desconociendo que lo es o sin enterarse de que lo ha sido. La estrecha relación entre dos cuerpos (ocasionalmente más de dos), donde el uno, sin el que sería imposible la formación del otro, hace posible la vida, instaurando una dependencia de vida o muerte. Lo contrario sucede con el cuerpo del padre, que permanece igual antes, durante y/o después de proveer el esperma para la fecundación. El cuerpo masculino no se transforma en la paternidad, al menos no biológicamente. Lo que el ser padre significa es una construcción fuertemente cultural; en mayor medida, se aprende a ser padre por la cultura, aunque exista, con menor intensidad que en la mujer, una condición inherente al género masculino. Lo particular en el hombre es que puede llegar a ser padre, y en efecto serlo, sin saber que lo ha sido. Con una mujer nunca puede suceder así; su ser madre, la gestación, le revela física y emocionalmente lo que está pasando y va a pasar. A excepción de casos tales como el narrado en la película *Hable con ella*, donde una joven que se encuentra en estado vegetativo queda embarazada de un enfermero y, gracias al parto, ella vuelve a la vida, pero sin saber que dio a luz un hijo.

Entonces, la predisposición a ser madre se lleva en el cuerpo protector. A posteriori, la cultura también jugará un papel en este rol, pero antes el cuerpo ya habrá pasado por cambios inevitables y visibles

cuanto no la tiene. Si se quiere, el hombre puede desarrollar una especie de piel espiritual femenina para el afecto hacia los niños, pero físicamente no es esta su condición; es decir, podrá proteger y acariciar pero con la piel de un hombre que ha aprendido a hacerlo.

que serán referentes para el resto de su vida. La pregunta del médico acerca de si se tiene o no hijos se le hace solamente a la mujer. Que el hombre los tenga o no únicamente ha dejado huella en su mente por su relación externa con ellos, en el caso de tenerlos, aunque, como ya se dijo, podría no saber que los tiene. O sea, el cuerpo masculino no queda marcado ni externa ni internamente, ni favorecido o lo contrario, cuando tiene un hijo; por lo menos no en el sentido biológico, pues bien se sabe que el vínculo paterno filial puede generar cambios significativos en el hombre (tema que no abordaremos aquí). En tal sentido, el cuerpo femenino de la maestra palpita protección y eso es lo que ella hace cuando entra en relación con los niños del preescolar: cuidarles.

3.2 UN CUERPO SIN PROTECCIÓN

El cuerpo de la maestra está expuesto a los olores, los roces, los pellizcos, los abrazos, los besos, las excreciones... No puede ser impermeable a esto, ni un día decidir que su cuerpo no va a existir, no va a tocar, no va a mirar. Y aunque ella se ha centrado en la protección de los pequeños, también expone su cuerpo a una relación incondicional con sus cuerpos. (Se cubrirá con un vestuario poco llamativo y encima se pondrá una bata casi siempre blanca con figuras de colores, pero no más).

130

Si de olores se trata, el control de los niños sobre su cuerpo recién comienza a producirse en esta etapa. Pero no son los olores escatológicos los que regulan la acción del docente sobre los cuerpos de los niños, sino la evidencia de cuerpos que están aprendiendo a ser controlados por voluntades que apenas se están formando. Cuerpos que, sobre los olores propios, empiezan a mirarse, a ver que su cuerpo es capaz de expulsar algo que forma parte de ellos –y que por lo mismo es importante– pero que es arrojado fuera porque su cuerpo ya no lo necesita.

Y si hablamos del oído, es con los distintos sonidos que se va constituyendo una especie de comprensión de los cantos, gritos, arrullos, preguntas. Por el sonido, por la voz de los más cercanos, es como los niños leen un enojo, una alegría, una felicitación, un regaño, un juego; la voz nos revela la emoción. A través de su oído, la voz de la madre y el latido de su corazón han sido los primeros contactos con el mundo.

La maestra entra con su cuerpo en relación con los niños, y a través de este, interactúa con su voz. Al comienzo, se expone a muchas voces que intervienen a un mismo tiempo (ruido). Poco a poco, con algo

de normalización y juego, las voces se distinguen: indican alegría o tristeza, enuncian un deseo o una necesidad o son gritos de rabia. Pero siempre voces, voces reveladoras de los hilos que se están, endeble o fuertemente, tejiendo entre esos pequeños y su familia, la calle, la televisión.

Pero la docente también se expone con su tacto. Con sus manos y brazos levanta y abraza, arrulla y acaricia, limpia lágrimas, secreciones y hasta excreciones. Y junto con el ser cuerpo para el abrazo y la limpieza de otro cuerpo, con la piel de esos otros también es abrazado y acariciado, tomado de la mano, ensuciado y pisado, mordido o arañado. Frente a los cuerpos sucios y a los que han dejado marcas sobre su piel, o la de otros, la maestra de preescolar no observa amenaza a su autoridad (es decir, no debería hacerlo). Al contrario, percibe una necesidad: presencia, tacto y cuidado. Por el tacto, la profesora también se unta de pintura, pegantes, gomas, aserrín, arena, gelatina, arcilla, plastilina. Su cuerpo está expuesto a ello, no como defecto sino como condición. ¿Cómo, de otra forma, podría ayudar a pintar, a moldear cosas, a poner goma sobre un papel?

Tenemos entonces, cuerpos de niños que, desde el inicio de su vida, hicieron la primera aproximación al mundo por medio de sus sentidos (el oído y el tacto más fuertes al comienzo); niños que desde su cuerpo empezaron a interactuar con su madre (en el mejor de los casos) y luego con lo otro, incluidos otros sujetos (como la maestra de preescolar), las cosas, la naturaleza.

131

3.3 UN CUERPO EN MOVIMIENTO

Cuando el cuerpo de la maestra se mueve se observan tendencias explícitas hacia la acción, pero también hacia la pasividad. Ambas se presentan casi todos los días de su ser maestra, van y vienen; cuerpo a veces enérgico, a veces calmo, pero casi siempre más activo que pasivo.

El cuerpo activo tiene a su vez tres manifestaciones, a saber:

- Cuando *es cuerpo modelo* que sirve a la *mímesis* del cuerpo de los niños. Aquí se vuelve araña, pero también soldado; se vuelve sapo, pero también bailarina; se hace estatua, pero también árbol. Además, es un cuerpo que se tumba y se enrosca, corre y salta. El cuerpo de la maestra está para

mostrarse a los niños y provocar en ellos la imitación de un oficio, el movimiento de un ser vivo o, simplemente un ejercicio en el contexto de un juego.

Podría ir a Vygotsky para recordar que es el gesto corporal, esa mimesis que hace el niño del mundo, la que prefigura la escritura. En este caso, el cuerpo de la maestra sirve de modelo a esa mimesis; el cuerpo de los niños se moverá como el de la docente, pero nunca igual que aquel. Aprenderá del gesto en el aire y se aproximará a la escritura con su propio cuerpo.

- La segunda manifestación del cuerpo activo de la maestra es la de un *cuerpo normalizador*. Ella no solo le indica al niño cómo sentarse, cómo comer, cómo caminar en línea recta o curva, sino que le ayuda físicamente a hacerlo. Le coge de la mano y le lleva por un sendero, le alza y le ubica en una silla o en la taza del inodoro, toma su mano para indicarle cómo coger el crayón o el pincel, o cómo asir la cuchara para tomar la sopa. Es cierto que el hogar de los niños ha podido adelantar más o menos esta labor, pero la maestra del preescolar se encarga de hacerlo efectivo. Una ventaja está en que los niños creerán en ella, le harán caso, la verán como su referente principal en el colegio, el más cercano, la mujer protectora en ese ámbito.

Como se puede ver, la cercanía física sobrepasa los límites de la distancia pública entre dos personas, para hacerse una distancia íntima⁴, de cuerpo con cuerpo. Quizás por ello los lazos afectivos de los pequeños con su maestra de preescolar son tan fuertes. Muchas veces el cuerpo de aquella se pone en el lugar del cuerpo del niño, se hace uno con él en esa normalización. No es casual que muchos de nuestros niños aprendan a bailar sobre los pies de los adultos quienes los sostienen de las manos y, siguiendo un ritmo musical, se mueven a un mismo tiempo con el pequeño.

Hay una tercera y última manifestación de este cuerpo activo:

- Se trata de un *cuerpo que se desplaza* por el aula o el espacio en que se encuentren los niños como si se tratase de un

⁴ Como lo nombra Edward Hall al referirse a la proxémica en *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza, 1989.

«recorredor». De un punto a otro del salón, casi todo el tiempo de aquí para allá, preparando materiales, revisando el trabajo de un niño, corrigiendo ejercicios, llevando a alguien al baño, repartiendo las refacciones, chequeando y ayudando a que la tarea de cada uno –en su pupitre– se esté llevando a cabo. Por este cuerpo quien se desplaza es que la docente que mantiene un vínculo con los niños y una relación con los espacios. De ahí que ella misma distribuya de cierta forma las sillas y las mesas: para circular por todos lados sin que quede un lugar fuera de su control y atención.

Al lado de ese cuerpo activo de la maestra de preescolar, también hay un rol pasivo, aunque no estático. Con «cuerpo pasivo» nos referimos a esas actividades que no exigen ni mimesis, ni normalización ni desplazamiento, sino quietud y una atención diferente sobre los asuntos de su ser maestra de preescolar.

Se trata de un cuerpo sentado, casi siempre en la silla que hace un todo con el escritorio, incorporado a la revisión de las tareas ya hechas por los niños (los chulos, las caras felices, los colores primarios) y a la adición de nuevas o de ejercicios (ya sea para realizar en la casa o en la escuela). Entonces, en esta instancia prima la motricidad fina de la maestra. Elabora dibujos, figuras, letras, palabras sobre los cuadernos o las hojas de trabajo de los pequeños; y sobre los mismos, también puede poner sellos y calcomanías. Entre muchas otras acciones recorta fotos y papeles, perfora y cose hojas, hace letreros y pega láminas. En este momento, las extremidades inferiores están relativamente quietas, aumentada la actividad fina de sus extremidades superiores y el tronco.

Entre el cuerpo activo y pasivo se mueve la maestra de preescolar. Ambas tendencias la constituyen. No se concibe a la formadora de preescolar como aquella que dice cómo se hace algo sino como quien hace ese algo con los pequeños; y lo hace con su cuerpo: puede indicar (en el sentido peirceano del signo como índice), puede imitar (en el sentido del gesto corporal «parecido a»). Tampoco se concibe una docente de preescolar como alguien que «dicta su clase» y se marcha. En preescolar, la maestra nunca puede no estar: los niños demandan su presencia, su estar ahí para cualquier cosa. Además, no se «dicta clase», sino que casi todo el tiempo se está como en un taller. Por eso el acompañamiento permanente, que no se puede pensar sin un cuerpo, sin un estar físico (o virtual, por ejemplo). El niño de preescolar siempre tendrá una pregunta o necesitará una indicación; o querrá compartir el

descubrimiento de un escarabajo, o deseará la revisión y aprobación de la maestra.

Finalmente, y en medio de todo, no se puede ser maestra de preescolar desde el escritorio. El pequeño necesitará su cercanía física para que con su voz, y con nombre propio, pueda decirle: «vamos a leer», «aún nos queda por terminar esta nube», «¡qué bien, ya empezaste!», «mira, aquí te saliste del renglón, vamos a borrar y lo volvemos a intentar», «qué bella tu carta, gracias»... O para que con su mirada le indique que no puede tomarse el yogur del compañero, o que está contenta por lo que ha hecho. El niño necesita presencia, presencia física de alguien que puede respirar a su lado, acompañarle, protegerle.

3.4 UN CUERPO SUJETADOR

Por último, no podemos dejar de referirnos a este modo del cuerpo de la docente de preescolar, pues ella no solo está en permanente contacto físico con los pequeños, sino también con los materiales que usará en esa relación con ellos: cartulinas, plásticos, frascos, libros, tapetes, pupitres, sillas. Cargar y descargar objetos, subir y bajar cosas, abrir y cerrar muebles. Es como si su práctica en el preescolar le impusiera como condición tocar todo aquello con lo que entrará en relación para el ejercicio de su rol. Vuelve a aparecer aquí la idea de taller pues nada puede hacerse sin materiales o recursos.

134

En síntesis, la maestra de preescolar está la mayor parte de su tiempo en la escena del taller, por eso su cuerpo es vital. Es su *corpus* (Vásquez, 1999) el que está, antes que la palabra. Su cuerpo es lo visible, lo expuesto, la materialidad que entra en relación con los niños. Por su cuerpo pasa esa mimesis, esa normalización y desplazamiento. Por su cuerpo, de una u otra forma, pasan los otros cuerpos, y hasta las herramientas de su trabajo.

4. EL CUERPO DE LA MAESTRA Y LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS

La formación no se realiza por fuera del sujeto aunque las razones que la motivan sean externas. Se trata de un proceso interno que deviene, ya sea de una razón externa y/o interna, en el que la persona misma es la única evidencia de su formación: es «resultado o efecto» de

otro u otros y de sí mismo «por la acción de formarla o formarse» (Zarzar, 2003, p. 29). Por la acción del sujeto se sabe de su formación, aunque es claro que no toda acción la revela. En este caso, la referencia a la acción se comprende mejor como acontecimiento; cuando hay formación, hay acontecimiento. Así como acontece el nacimiento de un nuevo ser en el mundo, en el sentido de Arendt (Bárcena y Mélich, 2000)⁵, es desde dentro del sujeto de donde «cabe esperar de él lo infinitamente improbable e imprevisible» (Bárcena y Mélich, 2000, p. 93).

Así las cosas, la formación, como proceso que paulatinamente se hace visible en cada quien, depende en buena medida de lo que pase y se observe en el cuerpo. El cuerpo también se forma para la cercanía o la distancia con otros sujetos y otras cosas, o para ser con otros sujetos y gracias a otras cosas. El papel del formador en el preescolar, en la constitución del sujeto-niño y en la constitución subjetiva del mundo que está iniciando, tiene sentido porque la relación entre ambos se da en tanto pueden ser «allegados» (Ricoeur, 2000), no son extraños. El allegado es aquel que por su cercanía con otro se convierte en puente o mediación entre la memoria individual y la colectiva; es un referente de memoria en la construcción de una historia personal.

La maestra de preescolar es allegada a los niños. Por eso, lo que suceda en ellos dependerá en gran medida de la relación que esta tenga con cada uno. El acercamiento a la lectura y la escritura, por ejemplo, como procesos cognitivos, pasará primero por el cuerpo, por lo más próximo y tangible del otro, su materialidad; por el contacto físico con un libro, por la mano de la maestra cubriendo la mano del niño para indicar un movimiento con el lápiz o el crayón, por el dedo del niño que empieza a desplazarse de izquierda a derecha sobre un cuento. Por esta cercanía es que habrá una huella que quedará en el niño (muchas veces también en la docente) y que le permitirá recordar que una vez hubo una maestra que le enseñó la música o la literatura o la alegría. Pero habrá también huellas que no quieran recordarse, como las que devienen de un golpe, una burla o un desprecio, o también aquellas que por alguna razón no se recuerdan. Una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños.

⁵ No toda acción es un acontecimiento; para Arendt solo aquellas susceptibles de ser narradas, esto es, las que evidencian una radical novedad y sorpresa, un nuevo comienzo y nacimiento en un sujeto.

En este mismo sentido, hemos de recordar que en el preescolar muchas acciones son el comienzo de algo que seguirá de forma permanente y continua a lo largo de los años; la formación que se piense para los más pequeños podrá determinar su rumbo en el mundo escolar y hasta en el universitario. Y no podría ser de otro modo pues la mayor evidencia del existir es el cuerpo, y en el preescolar este es innegable pues, como ya vimos, es constitutivo del proceso formativo. Su presencia prima sobre lo demás.

Pensar la formación de los niños, entonces, es encontrarse cada vez más cerca de los sentidos y de la palabra. Por el cuerpo nos exponemos al mundo; sin este, no existimos en lo físico. Con el cuerpo nos exponemos al otro con quien significamos el mundo, con quien nos formamos. La palabra viva, emergida del cuerpo, contribuye a esta significación porque entre maestro y discípulo hay un darse en el lenguaje verbal y no verbal:

El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio (Steiner, 2004, p. 15).

Y porque:

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasarse con el fin de limpiar y reconstruir (Steiner, 2004, p. 26).

No se podría hablar de confianza con los niños cuando la distancia corporal entre ambos es amplia, cuando no alcanzan a mirarse a los ojos y ver lo vulnerable del otro, cuando la palabra no alcanza a ser oída ni comprendida.

En el preescolar, con niños entre 3 y 6 años aproximadamente, cuerpo y palabra son inseparables. La oralidad, la mágica y poderosa presencia de la oralidad, sobresale para que recordemos a los amos del mito, de la repetición; emerge para que la maestra descubra el inevitable tiempo cíclico con cada nuevo niño que llega a sus manos, el nacimiento de cada uno al mundo, y con esto, pueda ella misma renovarse. Oralidad poderosa porque evidencia vida, sonido, volumen, olor, tacto, que no deja duda de una existencia, un cuerpo; porque en el preescolar no puede ser reemplazada por la teleconferencia, ni el vídeo. Exige el cara a cara, la voz

en directo, el lugar para el error y su corrección al instante, la presencia del otro.

El cuerpo es la certeza de que existimos, de que nacimos alguna vez y estamos vivos. La palabra es la certeza de que tenemos historia porque alguien pudo o puede contar nuestra venida al mundo. En ambos casos, gracias a los otros nos hemos formado y nos seguimos formando, como niños y como maestras.

Resulta interesante, por contraste, que aunque Jorge Luis Borges no explicita el cuerpo en su obra literaria, sí le apueste a la infinitud del ser humano que solo es posible por su propia finitud corpórea. Con lo finito del cuerpo el ser humano puede ser infinito gracias a la palabra. Por la vista, el olfato, el tacto, hablan los espacios y los tiempos; por los sentidos se experimenta en directo la localidad y el universo, la fragilidad y la grandeza humana. Como en el poema *Los espejos*:

*Yo que sentí el horror de los espejos
no solo ante el cristal impenetrable
donde acaba y empieza, inhabitable,
un imposible espacio de reflejos
sino ante el agua especular que imita
el otro azul en su profundo cielo
que a veces raya el ilusorio vuelo
del ave inversa o que un temblor agita [...]*

137

El cuerpo que vemos de nosotros y de otros, con el que nos reconocemos entre otros cuerpos, el que miran los otros y es mirado por nosotros. Este cuerpo es el que se percata de la realidad. Para Arendt (Bárcena y Mélich, 2000, p. 41), la realidad se manifiesta en sus apariencias, en la confianza hacia los sentidos como vía de conocimiento del mundo⁶. Cuando el sujeto ve (más allá de la identificación de una cosa), «no solo se disuelve en lo visto, sino que se confirma a sí mismo –se reafirma en lo que es y en quien es– precisamente por percibir su diferencia con lo percibido»⁷, con la alteridad.

⁶ Para Arendt también se trata de la recuperación, por la experiencia, de la acción pública.

⁷ Catherine Chaliier, citada por Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, pp. 40-41.

En la formación de los niños es necesario reiterar que su cuerpo los constituye, y ya determina de una u otra manera su formación. Estos cuerpos, percibidos y reconocidos o no por los otros, determinan procesos de auto-reconocimiento en donde ningún cuerpo es sin otros cuerpos: de hermanos, amigos, vecinos, padres, maestros, parejas. Hay reconocimiento de color de piel, olor, textura, contextura por las diferencias y semejanzas entre unos y otros. El cuerpo de los niños no podrá hacerse invisible en la labor pedagógica.

Al lado de ello, el cuerpo de la maestra requiere de su auto-reconocimiento, asunto que contribuiría a la labor pedagógica en el preescolar. Tendría ella que identificar miedos y deseos en su cuerpo; la aceptación o no de sus ritmos corporales; el cuidado a nivel de la salud, alimentación y estética; el dolor y sufrimiento que llegan a visibilizarse a través del cuerpo. No en vano muchos diarios de mujeres se han escrito con fuerte alusión a las emociones, todas atravesadas y sentidas en el cuerpo. 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. La mirada sobre sí misma en su corporalidad, ese reconocimiento de su condición humana podría ponerse a favor de esa relación.

En síntesis, la cercanía física de la maestra con el niño que se está formando es vital. Con ellos, resulta difícil –o mejor, imposible– una formación desde el tablero o solo desde el discurso. La formación se da con el cuerpo y no fuera de este.

138

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola (2004): *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARENDT, Hannah (1993): *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BÁRCENA, Fernando (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- y MÉLICH, Joan Carles (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

-
- BARING, Anne y CASHFORD, Jules (2005): *El mito de la diosa*. México: Siruela y Fondo de Cultura Económica.
- BORGES, Jorge Luis (2003): *Ficcionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CELA, Jaume y PALOU, Juli (2005): *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- CORRPIO, Fernando (1997): *Diccionario de ideas afines*. Sexta edición, Barcelona: Herder.
- DUCH, Lluís (2007): *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Herder.
- EGAN, Kieran (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata.
- EMBREE, Lester (2003): *Análisis reflexivo. Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. México: Red Utopía y Jitanjáfora Morelia Editorial.
- GRÜN, Anselm (2001): *Portarse bien con uno mismo*. Salamanca: Sígueme.
- HALL, Edward (1989): *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- IRIBARNE, Julia (2007): «Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado en E. Husserl», ponencia presentada en el IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, celebrado en Bogotá, Colombia, del 29 de agosto al 1.º de septiembre.
- KNAPP, Mark (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- NANCY, Jean-Luc (2003): *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- NOGUÉS, Inmaculada (1999): *De lo físico a lo sutil. Nuestra constitución física y energética*. Barcelona: Didaco.
- RICOEUR, Paul (2000): *La memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STEINER, George (2004): *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- VÁSQUEZ, Fernando (1999): *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Javegraf.
- (2002): «Leer un texto vivo», en *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2005): «Más allá del ver está el mirar. (Pistas para una semiótica de la mirada)» y «Diez reflexiones sobre lo cotidiano», en *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.
- VYGOTSKY, Lev (1997): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZARZAR, Carlos (2003): *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

Recursos bibliográficos no impresos

Hable con ella. Pedro ALMODÓVAR (dir.), El deseo S.A., España, 2001 (96 min.).