

Dossier: III Encuentro Latinoamericano de los Territorios Posibles. Parte I

El cuerpo como territorio: una aproximación desde el método territorii

Andrés Felipe Cuéllar Martínez

Afiliación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

E-mail: afcuellarm@udistrital.edu.co

Edier Hernán Bustos Velazco

Afiliación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

E-mail: ehbustosv@udistrital.edu.co

Jaime Duván Reyes Roncancio

Afiliación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

E-mail: jdreyesr@udistrital.edu.co

Recibido: 23/04/2024; Aceptado: 31/05/2024; Publicado: 22/07/2024

Resumen

Este artículo analiza la idea de cuerpo como territorio, en el contexto de los niños de primera infancia en una institución educativa de la ciudad de Bogotá D.C., con la intención de identificar las realidades, vivencias, percepciones de los niños y niñas acerca de su cuerpo y las dinámicas que se generan en su casa, colegio y contexto. Con la implementación de una propuesta pedagógica en el proceso de aprendizaje desde la danza bajo el Método Territorii (Bozzano, 2009), se abordan los conceptos como: territorio real, vivido y pensado, para posteriormente plantear categorías de análisis referentes al cuerpo como territorio del niño, desde lo real, lo vivido y lo pensado. Desde la metodología, se plantea la investigación cualitativa de carácter etnográfico, implementando instrumentos para la recopilación de la información como: el diario de campo, la cartografía corporal y grabaciones. De igual modo, se realiza la construcción de un proyecto pedagógico para la implementación que consta de cinco fases. Enfocado principalmente a actividades de la danza folclórica colombiana y venezolana que, desde un análisis previo a la fase de sistematización, organización y triangulación conllevan a generar la categoría emergente cuerpo como territorio posible, la cual es construida desde la adaptación de los postulados del doctor en geografía Horacio Bozzano (lo real, lo vivido, lo pensado y lo posible) y planteamientos relacionados a las didácticas de la danza.

Palabras clave: cuerpo; territorio; danza; primera infancia.

Bodies, Possible Territories: An Approach to the Terrorii Method Through Dance

Abstract

This article analyzes the concept of the body as territory, within the context of early childhood children in an educational institution in the city of Bogotá D.C., with the intention of identifying the realities, experiences, and perceptions of boys and girls about their bodies and the dynamics generated in their home, school, and environment. By implementing a pedagogical proposal in the learning process through dance under the Terrorii Method (Bozzano, 2009), concepts such as real, lived, and thought territory are addressed, followed by proposing analysis categories regarding the

child's body as territory, based on the real, lived, and thought aspects. In terms of methodology, qualitative ethnographic research is proposed, implementing tools for data collection such as field journals, body mapping, and recordings. Similarly, a pedagogical project consisting of five phases is developed. Primarily focused on activities of Colombian and Venezuelan folk dance, preliminary analysis leading to systematization, organization, and triangulation leads to the emergence of the category "body as possible territory", built through the adaptation of the postulates of geographer Horacio Bozzano (the real, the lived, the thought, and the possible) and dance didactics-related approaches.

Keywords: body; territory; dance; early childhood.

1. Introducción

En países latinoamericanos como Colombia, la educación en y para la primera infancia, se ve influenciada por prejuicios asociados al dualismo hombre-mujer, que conllevan a sexualizar el cuerpo del infante, instaurando ejercicios de poder desde el adulto en el proceso de aprendizaje y construcción de identidad de los niños. Este mismo aspecto se puede evidenciar en la concepción sobre el cuerpo, el cual, normalmente se observa desde un solo campo del conocimiento, situándolo como un "objeto" que debe ser disciplinado, castigado y corregido, omitiendo otras dimensiones y necesidades del ser. Sin embargo, el cuerpo en sí mismo es un territorio que se constituye de otros, posee aspectos físicos e intangibles, pues, es un embalaje de órganos, sistemas, fluidos, sensaciones, emociones, vivencias, espacialidades, experiencias, miedos, anhelos, etc. En este sentido, en el proceso educativo de los niños -especialmente en la educación formal- es importante abordar diferentes perspectivas, cuidados y comprensiones del ser en las construcciones de percepciones y propiocepciones de su(s) cuerpo(s) reconociendo la multiplicidad de elementos constitutivos, los cuales pueden verse materializados en la exploración de diferentes lenguajes artísticos, especialmente en la danza.

En los primeros acercamientos teóricos dentro del proceso de investigación, se encuentra un vacío conceptual, pues, desde la literatura encontrada se descubre que el cuerpo como territorio guía su mirada mayormente hacia la mujer (Marchese, 2019. Millán, 2017 y Mora, 2011). No obstante, desde la perspectiva latinoamericana se consolidan tres concepciones que interactúan con: el cuerpo, la estética y la política, en diálogo con referencias europeas y norteamericanas desde un enfoque de género y la concepción de territorio; este último ligado a la reivindicación de los derechos de la mujer y al movimiento revolucionario indígena. A partir de lo anterior, puede afirmarse que, la visión general respecto al cuerpo como territorio, normalmente omite las diferentes posibilidades del ser humano con relación a sus formas de ver, comprender e intervenir lo corporal, especialmente en el proceso de aprendizaje y construcción de identidad en la infancia.

Desde un primer acercamiento teórico dentro del proceso de investigación del cuerpo como territorio, se encuentra un vacío en la investigación, pues desde la literatura encontrada se descubre que el cuerpo como territorio guía su mirada mayormente hacia la mujer (Marchese, 2019. Millán, 2017 y Mora, 2011). En contraste, desde la perspectiva de territorio, existen tres abordajes para este en Latinoamérica (Haesbaert, 2020), que interactúan con el cuerpo, la estética y la política: en diálogo con referencias europeas y norteamericanas, desde un enfoque de género y desde la concepción de territorio; este último ligado a la reivindicación de los derechos de la mujer y al movimiento revolucionario indígena. Con lo que se puede decir que la visión de cuerpo como territorio en Latinoamérica deja de lado otras posibilidades como el cuerpo territorio del niño.

Bajo la premisa de indagar frente a las posibilidades, concepciones y conceptualizaciones del cuerpo con relación a la danza en escenarios de la educación formal en aras de la construcción de una propuesta pedagógica que permita la implementación del Método Territorio desde lo corporal. El presente artículo busca dar respuesta al siguiente sistema de preguntas: Pregunta central ¿Qué aprendizajes relacionados con el cuerpo como territorio se pueden generar con la danza?, para desarrollar esta pregunta se hace necesario el apoyo de las siguientes preguntas auxiliares o movilizadoras: ¿Qué categorías teóricas se asocian al cuerpo como territorio con la danza? ¿Cuáles son los aprendizajes que se generan en la danza a partir del cuerpo como territorio? ¿Cuáles estrategias se pueden implementar para aprender danza con canciones para niños de primera infancia? ¿De qué manera vincular aspectos del contexto ambiental territorial en la propuesta didáctica?, para lo cual se plantea desde una propuesta interdisciplinar que relacione al cuerpo como territorio del niño con el aprendizaje de la danza y el Método Territorio (Bozzano, 2009).

Para lograr dar respuesta a la pregunta central, se desarrollo el siguiente sistema de objetivos

Objetivo general

Implementar una propuesta didáctica que fomente desde el aprendizaje en danza la autopercepción del cuerpo como territorio con estudiantes de primera infancia en una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia.

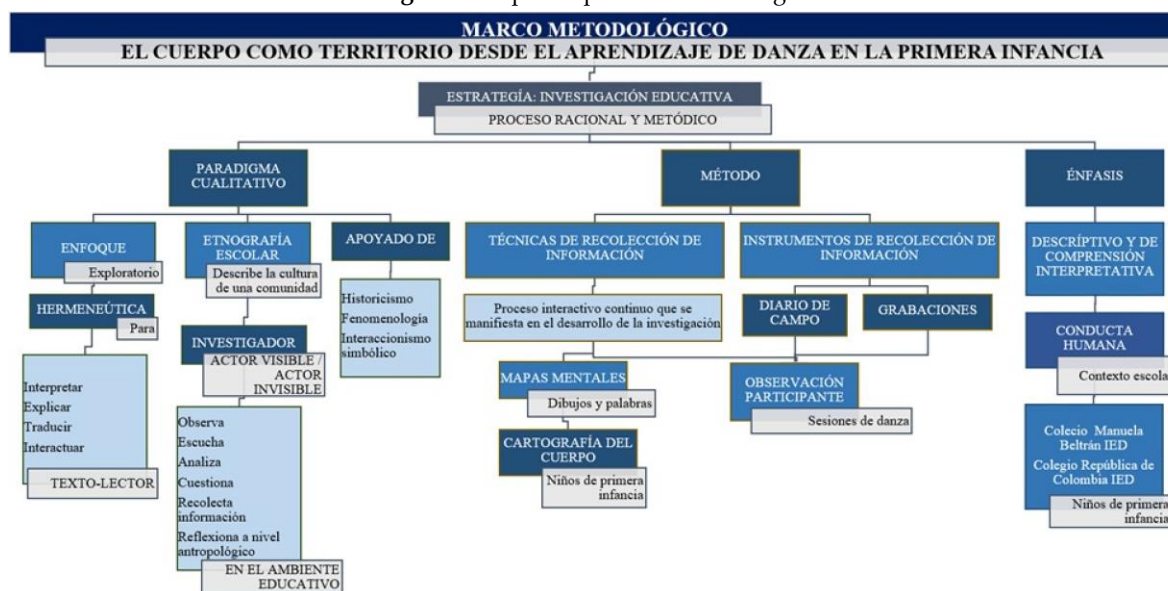
Objetivos específicos

1. Diseñar la estrategia pedagógica relacionada con el cuerpo como territorio a partir del acercamiento de estudiantes de primera infancia con diferentes manifestaciones artísticas.
2. Implementar las estrategias pedagógicas por medio de encuentros con niños y niñas de la IED Manuela Beltrán articulando diferentes campos artísticos que conlleven a reflexiones sobre el cuerpo, el territorio y las autopercepciones.
3. Analizar los resultados de las intervenciones didácticas y educativas con los estudiantes de primera infancia para encontrar las convergencias y divergencias con la propuesta diseñada.
4. Construir la propuesta didáctica a partir de las reflexiones pedagógicas, didácticas y metodológicas, resultados del diseño preliminar y posterior análisis en las intervenciones educativas realizadas en la IED Manuela Beltrán.

2. Materiales y métodos

El proceso metodológico (Figura 1) empleado en la investigación, se desarrolló en tres momentos así: el primero de ellos dedicado al paradigma, discurre una discusión frente al enfoque y el método, en donde lo exploratorio y la etnografía se articulan en el diseño la implementación y el análisis de información. Como un segundo aspecto emerge el método enfocado en dos aspectos, la técnica y los instrumentos. Por último emerge el Énfasis enfocado en la descripción y comprensión interpretativa de la información, para ello se utilizó el software para análisis de la información cualitativa MAXQDA ®.

Figura 1: Esquema proceso metodológico



Fuente: Construcción propia

2.1. Cuerpo

La conceptualización sobre el cuerpo muestra una gran variedad de posturas y visiones, donde este se infiere como un embalaje de elementos físicos e intangibles, contenedor de la carne, los órganos, lo espiritual, lo sagrado e incluso donde se habita, se experimenta y se explora (Di Bella, 20017 & luna, 2018). También, el cuerpo puede ser una posesión tanto de quién lo habita como de quién pretende ejercer poder sobre este, siendo así un objeto de discriminación debido a sus características y funcionamiento (Mora, 2011). Como consecuencia de ello, se deduce una similitud entre el cuerpo y el espacio (Barnsley, 2006), desde la materialización y almacenaje, donde el cuerpo se torna un territorio para guardar, escapar, contener tanto lo natural y lo espiritual, distinto a lo externo y al contacto con el otro. Por esto, el cuerpo no es solamente un objeto y su estudio no tiene un solo punto de partida, pues, este requiere de varias miradas, como en este caso, que se pretende desde la danza dar cuenta de las perspectivas que pueden analizarse en el cuerpo desde lo social, biológico, político, artístico y antropológico, específicamente en la danza, donde el cuerpo contribuye al reconocimiento de emociones y formas de relacionarse con otros, las interacciones sociales (Sastre, 2007). En esa misma línea, evidenciar que las relaciones que existen entre cuerpo, sociedad, historia y cultural son fundamentales para el desarrollo del ser en la sociedad, reconociendo el cuerpo no sólo desde lo natural o biológico. Posteriormente, el cuerpo es asimilado desde la danza como un instrumento (Mora, 2015), con la pretensión de ser manipulado y controlado, bajo la intención de interpretar y expresar desde la danza lo que se busca recrear a un público; y en línea con lo simbólico, el cuerpo no solo expresa, sino que se basa en una experiencia, desde la materialidad y la construcción, donde no solo se inscribe la sociedad y la cultura, sino que este mismo produce vida. Más aún, en el cuerpo se presentan construcciones soportadas por el cuerpo físico y el cuerpo social, elementos que analizan y vinculan al cuerpo desde su construcción, educación y concepción, que puede ligarse a prejuicios dados por el conocimiento científico (Fausto-Sterling, 2006). Aparte de ello, pensar el cuerpo desde lo físico y lo social contribuye al planteamiento del cuerpo como un territorio (Barnley, 2006 & Di Bella, 2017), desde las construcciones sociales y las diversas concepciones que surgen en el cuerpo en similitud a lo espacial, incluso desde la concepción espacial del cuerpo del infante en la danza.

Por esto, las comunicaciones que se dan en el entorno, desde el cuerpo y con los otros, contribuyen a construir identidad y relaciones sociales, aunque en casos como Latinoamérica, bajo dinámicas políticas y jerárquicas que se ejercen en el sujeto como en las comunidades (Marchese, 2019). Relativo

al análisis del cuerpo, se encuentra la imagen corporal y su representación en un Mapa Fantasmático Corporal (Matoso, 1996), donde el cuerpo al igual que la ciudad se escriben desde un mapa en el cual existen escenas y personajes que se ligan a un tiempo y un espacio, al enmascaramiento desde el cual se pretende ocultar unas cosas y mostrar otras, la representación del cuerpo como la ciudad desde el día y la noche o el cuerpo como lo visible y lo no visible, y la misma influencia del cuerpo que recibe al comunicarse con el entorno y las imposiciones que se le dan. Este tipo de interacciones son complejas en su desarrollo, al igual que las interacciones del cuerpo mismo, como el caso de la conciencia corporal, donde el sujeto se distancia del yo y su cuerpo (Loa, 2021), y suele ser consciente de sí mismo en pocos momentos, como en los que por distintas razones aparece el dolor o goce sentido, ya sean propios o de su entorno, caso del cuidado de la salud en los momentos de enfermedad y las distintas reflexiones frente a la muerte en el momento que fallece un ser querido (Barnsley, 2006). Entonces, la conciencia corporal es un elemento que contribuye a observar el cuerpo desde distintos ángulos, como ocurre en la relación día/noche o lo visible/invisible que aborda el Mapa Fantasmático Corporal, donde son distintos los matices y elementos en estos dos momentos desde lo visible, oculto, real, fantasmal, ideado, físico y social, que contribuye en el comprender por qué algunos elementos corporales del sujeto son visibles y por qué otros elementos corporales del sujeto no son visibles.

Por esto, el cuerpo es un contenedor de diversos elementos, físicos o intangibles, que se ligan a distintas posturas sociales, culturales, científicas, entre otras, por lo tanto se puede atar a posturas dualistas o dicotómicas, o también a visiones más flexibles como la perspectiva polisémica, el cual permite pensar al cuerpo en ámbitos público y privados, y en consecuencia a estos procesos, surge la conciencia corporal, que permite entender el cuerpo por lo menos desde el dolor y lo placentero, para así relacionarse con sensaciones, emociones, experiencias y vivencias, trazadas en un mapa, posiblemente fantasmático que desde lo cotidiano escribe y reescribe de forma visible o invisible, física o mental, objetiva o subjetivamente, en algún espacio de este, ligados a un contexto, una cultura y hasta el mismo sujeto.

2.2. *Danza, cuerpo y educación*

En contraste, las construcciones que va estableciendo el niño en su cuerpo desde las experiencias y vivencias son un cimiento de su vida futura, desde puntos culturales, ideológico, jerárquico, etc. Un ejemplo de ello son las interacciones que se relacionan con los modos en que un niño aprende, pues el aprendizaje no solo se da en contextos educativos, sino en todos los espacios con los que interactúa, en los cuales aprende, ve, vive, replica y extrae comportamiento de otros, llegando el niño a desarrollarse desde un nivel social y un nivel individual (Vigotsky, 1978). En concordancia, El niño desde sus primeros años y antes del colegio, ha construido en su cuerpo sin necesidad del colegio, pues en el hogar también aprende pautas y valores de su familia, una “pureza” en el niño previa al contacto con la escuela y la interacción con la violencia que se da en este espacio (Lizarralde, 2011). Por esta razón, el niño en su aprendizaje interactúa con el otro y con la relación de conocimientos de otros sujetos, como en la zona de desarrollo próximo, que consta de un sujeto que aprende, un sistema simbólico que se aprende o un medio de comunicación, y un sujeto que enseña, ya sea el docente u otro estudiante que enseña a su compañero (Corral, 2001), desde procesos que contribuyen al aprendizaje del niño, como la vida cotidiana, el juego, e incluso la danza, no como arte, sino como un juego que se ata a la antropología, pues de forma histórica, el juego fomenta la comunicación y genera nuevas formas de interactuar de los sujetos.

Antes de continuar, es pertinente hablar de la educación artística en Colombia, pues la pretensión de esta desde la propuesta curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2000), que no es formar artistas, ni bailarines en el caso de la educación en danza, pues cada estudiante es un mundo diferente, al igual que la visión, relación y afinidad que puede tener con cada una de las ramas del conocimiento, también se toma a la danza como herramienta para potenciar el sentido de pertenencia

en Colombia. Obviamente, la danza es una expresión que lleva connotaciones rituales, presente desde el inicio de los tiempos y desde el inicio de la vida de cada sujeto (Loa, 2021). Y al ser esta una práctica que requiere del cuerpo (Mora, 2015), necesita entender y reconocer el cuerpo, además de la forma en que se relacionan el espacio, el tiempo y los estímulos, trabajar el cuerpo y volverlo un medio expresivo. En similitud, la finalidad de la educación inicial (SED, 2019), busca que los niños vivencien y hagan parte de una experiencia educativa, generando un proceso de adaptación al colegio, garantizando los derechos del niño y propiciando valores, bajo el marco de las actividades rectoras juego, literatura, arte y exploración del medio. Así que, la educación artística y la educación inicial en Colombia proponen el desarrollo de habilidades y competencias en educación artística, que se adhieren al contexto, a actores y a objetos con que se enfrenta el infante en su entorno desde la exploración y el descubrimiento. Ya en el trabajo con los niños de primera infancia del Colegio Manuela Beltrán IED, se enlaza la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación del currículo en educación artística con las actividades rectoras juego, arte y exploración del medio en el currículo de educación inicial para generar procesos de adaptación, exploración y aprendizaje en los primeros años de escuela de los niños.

2.3. Territorio

Para entender el cuerpo como territorio, es pertinente hablar del concepto de territorio, el cual es entendido como un espacio socialmente construido, que se puede habitar y se construye con relación a un tiempo y un espacio, siendo así un espacio de la misma sociedad o la naturaleza que se construye, se aviva, se vive se significa. Entonces, el territorio no es la naturaleza como tal, ni un sustrato físico, ni la sociedad en acción (Bozzano, 2009 & Marchese, 2019). Este no puede ser un espacio políticamente delimitado de tierra, el territorio es espacio y vida para los sujetos, desde la interacción con el espacio, apropiándolo, usándolo, valorándolo, etc. Más aún, al pensar la relación entre cuerpo y territorio, se encuentra el poder y la jerarquización, empero, se encuentran factores que se asemejan con el tejido social, planteado como un entramado de interacciones, reglas e intercambios que hacen determinadas entidades en un territorio determinado y las estrategias para entablar canales de comunicación (Ruíz, 2007). Y en el contexto Latinoamericano, se toma al tejido como la búsqueda de un problema en común par varias ciudades latinoamericanas, además de ser una herramienta para entender la segregación espacial, la fragmentación física y la expansión urbana.

2.4. Cuerpo como territorio

Se repite, el cuerpo es un espacio de desahogo para lo físico como lo mental visible en el cuerpo, la realidad, lo externo y el contacto con el otro, de forma planeada o espontánea (Barnsley, 2006). Igualmente, desde la perspectiva espacial, se puede ver al cuerpo como un mapa, como una superficie para comunicarse (Marchese, 2019). Entonces, al verse el cuerpo como un territorio, este se torna como un espacio de desahogo y espacio en que puede escribirse de distintas maneras y pensar en como vivir el cuerpo, frente a sus distintas perspectivas, emociones, interpretaciones, miedos y tabúes frente al cuerpo del individuo como el de los otros. Incluso, surge la vivencia y la percepción del espacio (Luna, 2018), desde la construcción de conocimiento al transitar el espacio y desde la mirada o noción distante del mismo con fotografías, videos, mapas, etc.

Entonces, la visión cuerpo territorio lleva a relacionarse con la geografía (Marchese, 2019), relacionándose con lo público, lo político y lo visible, donde se ata el cuerpo a lo íntimo o privado, pero desde esta perspectiva, el cuerpo es un actor de la geografía, lo que lo transforma como público y visible. Posteriormente, desde el cuerpo como territorio, se plantea al espacio físico o mental, cimentados en interacciones entre cuerpo, estética y política, que se involucran con planteamientos ideológicos, políticos, de poder, culturales y demás que hacen parte de la sociedad, ligado a cada uno de los campos del conocimiento, que traspassa y se transversaliza en similitud al tejido social.

2.5. Método territorio

Desde el punto de vista de las ciencias se puede entablar relación con el cuerpo como territorio desde la aplicación del Método Territorii (Bozzano, 2009), el cual propone desde la geografía la flexibilidad de ondear investigaciones interdisciplinarias que tengan relación con el territorio, incluso en áreas que se encuentran por fuera de las ciencias exactas (Di Bella, 2017). Con relación a ello está el estudio del cuerpo que transita de forma polisémica desde prácticamente todos los campos del conocimiento (Haesbaert, 2020), en este caso la antropología, el arte, la cultura, la sociología, la educación, la biología, etc. Como se trató anteriormente, la investigación que se realiza en torno al cuerpo no solo se desarrolla por parte de las ciencias exactas, sino también por el arte y la cultura, para adentrarse en la construcción de la imagen social, cultural y psicológica (Di Bella, 2017), desde las reflexiones del cuerpo como territorio y la flexibilidad que tiene tanto el estudio del cuerpo como el método territorii, que constantemente se transportan por distintos campos del conocimiento, e incluso por el arte y la danza.

El Método Territorii plantea cinco tipos o categorías de análisis que pueden tener participación en el cuerpo (Bozzano, 2009): territorio real, territorio vivido, territorio pensado, territorio legal y territorio posible. Por otra parte, se encuentran las técnicas corporales (Mora, 2011, p. 47), donde el cuerpo es el primer instrumento, elemento y medio de trabajo de la técnica, aunque en algunos casos como el folclor, son necesarios otros instrumentos para su desarrollo, como el contexto y la cultura; empero, como cada cultura está ligada a unas costumbres propias y particulares, cada técnica corporal es concreta y específica de cada cultura, la cual depende de un grupo social y momento específico. En similitud, en cuestión de técnicas corporales, como todo fenómeno social (Mora, 2011, p. 48), estudiar las técnicas del cuerpo se liga a las distintas relaciones que pueden aparecer entre lo biológico, lo psicológico y lo social, como si fuera poco, sin la existencia de la sociedad y un sistema simbólico, no sería posible que existiera la técnica. De modo que, el Método Territorii muestra pertinencia para ser implementado en la intención de observar el territorio desde el cuerpo, y más aún en el campo del aprendizaje de la danza por parte del niño, desde las relaciones espaciales mencionadas con anterioridad, al igual que la implementación de este método en un proyecto de ámbito cultural y educativo. Posteriormente, dentro de la propuesta de investigación y la implementación del Método Territorii, como primera medida, se seleccionaron los tipos o categorías: territorio real, territorio vivido y territorio pensado, con el fin de poder entablar mejores relaciones del cuerpo como territorio en su aproximación al niño y el aprendizaje de danza.

Los territorios reales (Bozzano, 2009), hablan de las realidades reconocidas de los territorios con un sentido analítico, el territorio se desarrolla desde el contexto y las vivencias que se van dando en el momento, esto desde unos componentes analíticos que construyen el territorio y las características que dan cabida a una mejor visión del espacio que sea interpretado como territorio.

Los territorios vividos (Bozzano, 2009), se vinculan a las percepciones del sujeto, desde lo emocional, lo intuitivo, lo artístico y lo emocional; percepciones que dependiendo el caso, se direccionan a problemas, interés o expectativas desde el vivir de cada sujeto en el territorio; similar al territorio real, estas percepciones se vinculan a la vivencia de experiencias sobre un territorio determinado, pero en este caso se liga a un tiempo y un espacio para cada sujeto; en adición a la percepción, se encuentra la presencia de similitudes o semejanzas que puedan existir por parte de cada vivencia en relación con algunos puntos, este tipo o categoría de territorio evalúa las percepciones más representativas que puedan surgir en este y se cuestiona los métodos que implementa para espacializar y mapear las visiones que tiene el sujeto frente a un territorio específico.

Los territorios pensados (Bozzano, 2009), tratan de explicar la razón de los territorios, tomando como base la comprensión que se da en los territorios reales y los territorios vividos, entonces, este tipo o categoría de territorio se alimenta del territorio real y el territorio vivido, además que toma la interpretación de otros aspectos que no sean netamente territoriales, lo que quiere decir, los procesos

sociales y naturales, al igual que las lógicas particulares de cada uno de los actores que se ligan al territorio ya pertenecientes o externos a este. Este tipo de territorio está en constante búsqueda de un factor primordial que logre explicar a un territorio determinado, la visión o el sustento teórico que sustente el porqué del territorio, e inclusive cuestiona los posibles aportes que se dan desde el territorio real y el territorio vivido a este tipo de territorio, con el ánimo de sintetizar al territorio. Finalmente, al establecer el Método Territorii como uno de los soportes teóricos de la investigación y en sucesión designar tres categorías teóricas que se ligan a este: cuerpo como territorio real, cuerpo como territorio vivido y cuerpo como territorio pensado, queda una pregunta para futuras investigaciones: ¿Qué relaciones se pueden entablar entre el cuerpo como territorio, el niño y la danza en apoyo con el Método Territorii, desde el establecimiento de las categorías: cuerpo como territorio legal y cuerpo como territorio posible?. Por lo anterior, las categorías teóricas preliminares son:

2.5.1. Categoría 1: supracategoría cuerpo

Como raíz principal, se plantea al cuerpo como una supra categoría, pues este es la materia prima de la cual surgen todas las construcciones, teorías, incógnitas, procesos y demás elementos que contribuyen al planteamiento del cuerpo como territorio desde lo real, lo vivido y lo pensado. Una estrategia de esta categoría, es identificar elementos latentes o recurrentes en el cuerpo, que se relacionen con la conciencia corporal, donde esta y su respectiva reflexión no solo evidencie aspectos de dolor, malestar, enfermedad o muerte, sino también interacciones cotidianas relacionadas al bienestar, la vida, el amor y el afecto, deconstruyendo así la percepciones dualistas que se presentan en el cuerpo, al igual que desligar la percepción del cuerpo masculino y el cuerpo femenino, para pasar más allá de la barrera que mantienen los juicios discriminatorios en la historia de la humanidad. De tal forma que, se busca indagar en aspectos positivos y negativos del cuerpo, que por una parte se ligen o apoyen en dualismos y dicotomías, y por otro que se enlacen con lo polisémico y lo holístico. Vale decir, esta supra categoría pretende reconocer las distintas construcciones que se puede generar el niño con el cuerpo desde la visión de su propio cuerpo, los cuerpos de los otros, el territorio en que se desenvuelve, la conciencia corporal y demás elementos que se relacionen con esta investigación. Otra finalidad de esta supra categoría es la de dar un punto de partida al cuerpo como territorio, desde las interacciones, vivencias, experimentaciones y valores que tenga el niño desde su cuerpo y se ligen con las otras categorías teóricas, además de contribuir posteriormente al establecimiento de las categorías emergentes de la presente investigación.

2.5.2. Categoría 2: cuerpo como territorio real

Esta categoría adapta al territorio real que propone Bozzano (2009), como la realidad reconocida del espacio o el territorio con una perspectiva analítica, transformándose en el cuerpo como territorio real que analiza desde el contexto y las vivencias que emergen en un tiempo y el espacio corporal del niño; en adición, este aspecto contempla los componentes analíticos que construyen el cuerpo territorio del niño y las características de este para identificar claramente la percepción del espacio corporal contemplado como territorio. De otra parte, Téllez (2010), corrobora el territorio como un lugar en que se definen y evidencian problemáticas sociales al ser este un medio de interacción, en el que se vinculan distintas condiciones del ser humano, se desarrollan los sujetos y se transforman de manera simbólica las relaciones sociales. Entonces, el cuerpo como territorio real es una recopilación de vínculos en cuanto a las manifestaciones que se dan en público, el desarrollo de capacidades y la construcción de proyectos vitales y colectivos como medios de resolución de problemas y necesidades del niño que lo habita, donde él mezcla los deseos, necesidades e intereses del infante, relacionados con la solidaridad y el desarrollo humano. Así que, esta categoría toma la realidad reconocida del espacio o del territorio con una mirada analítica, donde se observa desde el contexto y las vivencias que emergen en un tiempo y en el espacio corporal del niño los componentes analíticos que construyen el territorio en el cuerpo y las características de este para lograr una mejor percepción del espacio corporal del niño contemplado como territorio.

En este punto, se encuentra una relación con el tejido social, con el que se puede destacar las prácticas y vivencias comunitarias que propician la solidaridad y el apoyo como una estrategia para nutrir las relaciones humanas y reforzar el vivir en comunidad, las que pueden contribuir a evidenciar y prevenir dinámicas del hogar como el maltrato infantil e intrafamiliar y generar prácticas de crianza, herramientas que se plantean como fortalezas comunitarias y de construcción del tejido social para fomentar la atención adecuada a los niños y las niñas, y así generar el avance y desarrollo de la cultura del respeto y amor a la primera infancia, etapa fundamental para el desarrollo del ser humano (Téllez, 2010, p. 11). Finalmente, el cuerpo como territorio real toma las realidades en el espacio corporal del niño, desde el análisis de su contexto y la relación de vivencias que se reflejan o influyen en su cuerpo.

2.5.3. Categoría 3: cuerpo como territorio vivido

Relacionado al Método Territorio, está una de las posturas presentes en Latinoamérica (Haesbaert, 2020), donde el territorio es un espacio de vivencias y prácticas, y tiene otros valores distintos a su uso, como un espacio expresivo de valor afectivo y simbólico, con un valor político y ligado a la hegemonía, en el que el poder es latente a pasar de los intentos de lucha y transformación social por parte del movimiento social. Ya desde el Método Territorio (Bozzano, 2009), el territorio vivido está vinculado a las percepciones del sujeto desde lo sensorial, lo intuitivo, lo artístico y lo emocional, lo que lleva a conectar esta categoría con el arte y la educación con el cuerpo como territorio del niño. Conjuntamente, estas percepciones pueden estar encaminadas a problemas, intereses o expectativas desde el vivir del infante en el territorio, percepciones que se atan a la vivencia de experiencias sobre el territorio en un tiempo y un cuerpo-espacio para cada sujeto. Así mismo, el tejido social hace parte estricta del territorio (Téllez, 2010), pues la convivencia se ata al uso de espacios físicos y simbólicos para dar una postura frente a la sociedad. Incluso, desde la danza, esta categoría plantea al cuerpo no solo como un espacio habitado por el niño, sino como un lugar vivido, experimentado, producto y productor de experiencias, representaciones y prácticas (Mora, 2015).

En consecuencia, se vincula esta categoría a las percepciones del niño con su cuerpo, de forma sensorial, intuitiva, artística, emocional, y más aún cuando entra en interacción con la danza, percepciones con las que se puede encontrar relación con problemas, intereses o expectativas desde el vivir del niño en su cuerpo-territorio. Por el lado de la presencia de similitudes o semejanza de vivencias, el niño a nivel corporal logrará analizar puntos de convergencia con las vivencias de otros niños y posteriormente llegar a realizar mapeos y espacializaciones de su cuerpo. Por último, en esta categoría se puede pensar que la presencia del contexto Latinoamericano, específicamente el contexto colombiano en estos últimos años se ha visto afectado por dos sucesos que se pueden reflejar en el cuerpo-territorio del niño: primero, la presencia de población migrante y las dinámicas que desembocan en el ambiente educativo de los niños, tanto colombianos como venezolanos, en Bogotá; y en segunda instancia, la aparición a nivel mundial del virus de COVID-19 desde el año 2020 y las repercusiones que dejó a causa de la pandemia mundial presente en esta época.

2.5.4. Categoría 4: cuerpo como territorio pensado

Como se explicó anteriormente, el territorio pensado trata de explicar la razón de los territorios, y se basa en el análisis del territorio real y el territorio vivido, al igual que otros factores que contribuyan al territorio, para así generar una síntesis del territorio (Bozzano, 2009). De esta forma, la categoría cuerpo como territorio pensado se produce inicialmente desde reflexionar al cuerpo como territorio real y al cuerpo como territorio vivido, al igual que la interpretación de otros elementos que surjan en la presente investigación, sin importar que no tengan un carácter territorial, pero si pertinencia en la relación cuerpo-territorio del niño. De otra parte, Téllez (2010), propone al territorio como un espacio favorable para construir tejido social, con el que se puede dar sentido a los espacios de encuentro entre las personas y promoviendo el entramado social para la convivencia, lo que lleva a proponer al cuerpo-territorio del niño como un espacio también de construcción analítica del tejido

social, donde la interacción con los otros y la convivencia se generan con el fin de transformar el mismo cuerpo del infante.

2.6. Metodología

En síntesis, se parte desde la investigación con paradigma cualitativo, con enfoque exploratorio y bajo la estrategia de etnografía. Desde esta perspectiva metodológica, se ahonda en las dinámicas de la primera infancia que tengan relación con el tema del cuerpo como territorio. Frente al contexto, se analiza desde actividades en danza, el trasfondo cultural y personal de los niños, quienes son estudiantes de primera infancia, grado transición del Colegio Manuela Beltrán IED, trabajo que tiene posibilidad para ejecutarse dentro y fuera del aula a causa de la necesidad de trabajo grupal e individual con los niños. Además, se relaciona el problema de la investigación con el Método Territorii (Bozzano, 2009), donde se pone en debate al territorio con las ideas de cuerpo y cuerpo territorio, para posteriormente identificar las interacciones que existan entre el cuerpo y territorio desde el aprendizaje de danza por parte de niños de primera infancia. Bajo esta estrategia en cuanto a la metodología y el base al marco teórico, se da pertinencia y participación a las técnicas de recolección de información, la observación participante, los mapas mentales y la cartografía del cuerpo, ello desde el registro audiovisual y documental del diario de campo y la implementación de la cartografía del cuerpo para posteriormente ser analizados. Mediante la implementación del diario del campo y las grabaciones en conjunto, se logrará encontrar desde las situaciones, elementos, características y demás que den pertinencia a las relaciones latentes entre el niño, el cuerpo como territorio y la danza, para posteriormente ser descritas en la fase de organización, sistematización y triangulación.

2.6.1. Fases del proceso

- Fase 1: exploración

Esta fase se relaciona con la revisión de literatura, encaminada al planteamiento del problema, los antecedentes y el marco teórico, donde se realiza una caracterización teórica sobre las nociones latentes sobre el cuerpo como territorio, donde se pretende llegar a identificar las posibles representaciones que se han construido posiblemente en el niño y que han sido permeadas por la sociedad. Lo que conduce finalmente a establecer las categorías teóricas de la investigación.

- Fase 2: instrumentos de recolección de información

Esta fase trabaja el diseño y validación de los instrumentos como: el diario de campo, grabaciones y cartografía corporal lo que permite recoger información confiable para la investigación.

El diario de campo (Imagen 2) es un instrumento de registro de información similar al cuaderno de notas, que se distingue de tener una gran variedad de uso y orden metódico frente a la información que se pretende conseguir en cada reporte, para el uso de técnicas de recolección de información, como el análisis de contenido, la observación y la entrevista (Valverde, 1993). Este instrumento, permite al investigador sistematizar a diario la práctica investigativa, además de contribuir a su mejora, enriquecimiento y transformación (Martínez R., 2007), con lo que fortalece la conexión entre teoría y práctica, desde la obtención de elementos conceptuales en la teoría, para que posteriormente en la práctica la información pase más allá de la descripción por medio del análisis, bajo una planeación para abordar un objeto de estudio o una comunidad desde el trabajo de campo.

Imagen 2: Formato diario de campo.

DIARIO DE CAMPO			
Institución:		Metodología:	
Campo de Pensamiento:	Asignatura:	Impronta de ciclo:	Grado:
Horas Planeadas:	Horas Efectivas:	Docente:	TRIMESTRE
Objetivo:			
DIARIO N°	N° PARTICIPANTES	FECHA	
PERFILES			
CARACTERISTICAS DE LA ZONA			
ACTIVIDAD PROPUESTA (Descripción)			
HECHOS OBSERVABLES (Argumentación)			
ANALISIS SITUACIONAL (Interpretación)			
MATERIALES			

Fuente: Construcción propia

De esta forma, implementar el diario de campo en esta investigación, contribuye a fortalecer, reconocer e identificar, las distintas relaciones que existen entre cuerpo como territorio y danza desde la teoría y práctica, al igual que el establecer una postura teórica con fundamentos descriptivos y analíticos del concepto de cuerpo como territorio del niño. Finalmente, el diario de campo es una herramienta antigua en el trabajo social, que lleva al investigador a adaptarse a un esquema formal de trabajo como requisito para el reporte diario, y a pesar de tener gran potencial en investigaciones de carácter etnográfico, su uso se ha reducido, llegando a ser en la actualidad una herramienta poco usada, aunque podría dar grandes aportes como los que se espera con la implementación de esta en clases de danza sobre ritmos folclóricos colombianos y venezolanos.

Grabaciones

Sin obstar, los métodos audiovisuales son elementos pertinentes para reconocer dinámicas particulares de la realidad social (Toro & Parra, 2010, 331-332), pues estos son los dispositivos más adecuados para transmitir la realidad grabada o fotografiada, ya que el video y la fotografía son elementos que fácilmente retratan la realidad aunque no sea en toda su magnitud, pues estos muestran una perspectiva o una visión de lo que se quiere dar a conocer, aunque en el caso de la investigación interpretar la realidad con la cámara no es lo mismo que hacerlo desde lo escrito. En este caso, como elementos de grabación se implementan fotografías y videos, con los cuales se analizará, sistematizará y relacionará la información obtenida con los diarios de campo desde el software de análisis cualitativo MaxQDA.

Cartografía corporal o cartografía del cuerpo

Desde Bravo (2013), Salduondo & Etchecoin (2019), y Silva et al. (2013), se puede decir que la relación entre cartografía y cuerpo da cabida a los términos cartografía corporal, cartografía del cuerpo, mapa corporal y geografía corporal, los cuales están estrechamente conectados por la construcción geográfica que se realiza en el cuerpo, desde un ejercicio de representación visual y simbólica sobre elementos visibles y no visibles en el cuerpo, además de la representación de elementos, visiones, perspectivas y demás que se relacionan con el cuerpo del sujeto investigado. Con esto, se propone que, desde un ejercicio como la cartografía corporal, se de participación al sujeto investigado, el investigador tiene la oportunidad de conectarse más con el contexto del sujeto de la investigación, y desde las construcciones sociales y culturales de los sujetos investigados se logran encontrar elementos tanto subjetivos como objetivos que dan mayor valor etnográfico a la investigación que lo implemente. Básicamente, este ejercicio se da en retratar la silueta de la persona en un papel,

preferiblemente en tamaño real, y posteriormente en base a unas preguntas, la misma persona dibujada escribe, retrata, simboliza, garabatea, etc, su cuerpo, en la parte final de este ejercicio se puede hacer una reflexión, una exposición, un escrito, etc, sobre este cuerpo dibujado.

- Fase 3: actividades

En este apartado se trabaja desde el aprendizaje práctico en danza distintos momentos que parten desde la adaptación, la lúdica, la expresión corporal y el contexto folclórico colombiano y venezolano, para llegar a fortalecer la apropiación del cuerpo como territorio en el niño, por tanto, las actividades que se desarrollan son:

Danzas colombianas:

Esta es una actividad de formación en danza y de reconocimiento del folclor colombiano, en el caso de esta investigación desde los ritmos de la tambora, el mapalé y el son de negro pertenecientes a la costa caribe y el joropo perteneciente a los llanos orientales. El resultado de estas actividades se registra en el diario de campo y las grabaciones para posteriormente ser sistematizado y analizado.

Danzas colombianas: canción Currambera.

Esta actividad es una propuesta que se designa como tal al aprendizaje de danza, con la que se pretende que los niños conozcan de manera dinámica y flexible tres ritmos folclóricos de la costa caribe mediante la ejecución dancística de la canción Currambera de la artista colombiana Maia, pues esta canción es un remix de los ritmos de la tambora, el mapalé y el son de negro, y tiene un tiempo aproximado de ejecución de cuatro minutos, lo que contribuye a la concentración de los niños en el momento de ejecutar piezas largas de danza pues el cambio entre cada ritmo se da cada uno a dos minutos.

Danzas colombianas: danza de la vaca.

Esta actividad es una propuesta que se destina al aprendizaje de danza zoomorfa o animalesca, con la que se pretende que los niños conozcan desde la ejecución de danza y representación escénica el ritmo del joropo de los llanos orientales bajo el aprendizaje de la danza de la vaca como danza zoomorfa o animalesca representativa de esta región. Pues desde la representación de la actividad ganadera de la vaca y el vaquero en los llanos orientales, se realiza un proceso de aprendizaje de pasos y movimientos relacionados al ritmo del joropo en Colombia. En este ejercicio se implementan pasos básicos del joropo para la representación de la vaca, y pasos de zapateo del joropo para la representación del vaquero.

Danzas venezolanas:

Esta es una actividad de formación en danza y de reconocimiento del folclor venezolano, en el caso de esta investigación desde los ritmos del tambor urbano y el joropo venezolano. Igualmente, esta actividad pretende generar en los niños un contraste, similitud y relación entre los ritmos de dos países, como lo es entre los ritmos de la costa caribe colombiana y el tambor venezolano, y entre el joropo colombiano y el joropo venezolano. El resultado de estas actividades se registra en el diario de campo y las grabaciones para posteriormente ser sistematizado y analizado.

Danzas venezolanas: Tambor urbano.

Esta actividad es una propuesta que se designa como tal al aprendizaje de danza, con la que se pretende que los niños conozcan de manera dinámica y flexible el ritmo del tambor urbano mediante la ejecución dancística de un fragmento de la canción Leo Leo Lee o Juana Polinaria de autor desconocido para el ritmo del tambor urbano. Esta propuesta también busca generar contraste entre los ritmos del caribe colombiano y este ritmo venezolano, donde posiblemente los niños en cuestiones de música, pasos, movimientos y demás encuentren similitudes.

Danzas venezolanas: Joropo venezolano.

Esta actividad es una propuesta que se designa como tal al aprendizaje de danza, con la que se pretende que los niños relacionen de forma natural el joropo venezolano con el joropo colombiano en cuestiones de música, pasos, movimientos y demás. La ejecución dancística se realiza bajo la ejecución de un fragmento apoyado de la canción Tierra Venezolana del conjunto musical Alma Llanera con pasos y movimientos característicos del joropo venezolano. En cuestiones de relación, se pretende que los niños comparen en cuestiones de música, pasos, movimientos y demás.

- Fase 4: implementación de actividades

En esta fase se hace con los niños de primera infancia de los colegios Manuela Beltrán y República de Colombia; la ejecución del diario de campo va ligado a sesiones de danza donde se parte de las rondas infantiles, se pasa por las danzas colombianas y se culmina con las danzas venezolanas; en la cartografía del cuerpo se realiza de manera individual donde el niño en apoyo de colores, marcadores o plumones dibuja su cuerpo y posteriormente retrata, escribe, simboliza y demás la percepción que tiene de su cuerpo bajo la guía de algunas preguntas base.

- Fase 5: organización, sistematización y triangulación

Esta fase relaciona la información obtenida de los diarios de campo, las grabaciones y la cartografía corporal con lo expuesto en el capítulo de revisión de literatura para su respectiva organización, sistematización y triangulación con apoyo del software de análisis cualitativo MaxQDA, para posteriormente generar unas categorías emergentes de la investigación, las conclusiones y las recomendaciones.

3. Resultados

A partir de la implementación de las actividades en el marco del proyecto de investigación en este apartado, se examinarán algunos aspectos que hasta el momento han surgido en proceso de análisis, es preciso aclarar que este no es un resultado previo a la sistematización, organización y triangulación de la información. Pues desde la ejecución y observación de estos, al igual que la observación del docente en las sesiones de clases con los estudiantes, se analizan y corroboran algunas hipótesis que se tienen frente a características particulares de los niños en su desarrollo.

Con la implementación del diario de campo se pudo encontrar que los niños, sin importar su procedencia venezolana o colombiana, muestran gusto por las danzas propuestas, empero la motivación para realizar actividades de danzas son el afecto, el dinamismo de trabajo en clase, el ritmo musical sea vivo o enérgico, los movimientos sean dinámicos y de fácil adaptación, se den interacciones de forma individual y particular, las actividades se realicen en tiempos cortos de aproximadamente quince a veinte minutos, pues después de este tiempo el niño pierde interés por participar. Al ser niños de transición, han pasado ya por un proceso de adaptación al colegio en el grado jardín y, por lo tanto, en las actividades de danza dan evidencia de un proceso previo desde su formación en años anteriores como su formación en el trabajo realizado durante el año escolar actual de ellos. Desde el proceso de aprehensión, sienten la danza como un elemento para reconocer la corporalidad desde su interior, la interacción con los otros y la interacción con el espacio, desde algunos momentos de gusto y disciplina para la ejecución de pasos y movimientos, como la libertad de expresarse y jugar mientras baila, incluso expresan espontaneidad y creatividad para proponer pasos que ha aprendido no solo en clase sino en otros contextos no solamente educativos. Por último, en algunos niños se encuentra una construcción dualista de su cuerpo al participar en actividades de danza, que puede estar alimentada por su hogar o incluso por algunos de sus docentes, pues en el aprendizaje de algunos pasos, movimientos, roles o papeles, expresan la diferencia entre el sexo macho y hembra o el género masculino y femenino; verbigracia, en una de las sesiones de danza con

el grupo de transición 01, un niño no realiza pasos de un baile o una danza porque afirma que esos pasos o bailes los realizan solo las niñas.

En la implementación de la cartografía corporal o cartografía del cuerpo, se logra identificar las percepciones, particularidades y elementos en común que presentan los niños sobre su cuerpo, donde evidencian sus gustos, disgustos, apegos, desapegos, afectos, sensaciones, recuerdos... desde el autoconocimiento, la interacción con el propio cuerpo y la interacción con el entorno. En términos generales, a los niños les encanta retratar su cuerpo con colores, dibujarlo y garabatearlo, además de escribir letras en desorden y a su manera pero que les dan un significado, como un niño que escribió "PHMO,I" en su abdomen y le dio el significado de tristeza a esta palabra o conjunto de letras. En relación con el autoconocimiento, identifican de forma básica y sencilla las partes de su cuerpo como extremidades, tronco, corazón y cabeza; la parte del cuerpo que más les gusta es distinta, a veces es la cabeza, los brazos o el pecho, pero la parte del cuerpo que menos les gusta generalmente se da al estómago, los brazos o los pies. Desde la interacción con el propio cuerpo, el pecho y el corazón son espacios de afecto, comodidad, seguridad, donde mayormente se ubica lo importante, y en algunos casos también en los brazos; el estómago es un espacio de recuerdos de dolor o sufrimiento, donde se ata al malestar, el dolor de estómago y memorias de tristeza. Ya en la interacción con el entorno, los niños muestran apego por la familia, sus seres queridos, sus amigos y sus profesores; en similitud a los dos elementos anteriores, ubican a estos personajes en su pecho o sus brazos, relacionado al amor desde el corazón y el afecto desde el abrazo; generalmente, el lugar favorito de ellos es el parque, el colegio o la casa, el cual ubican en el pecho o las piernas, e incluso sienten relación y comodidad con objetos como espacios de la casa, un sofá, una cama o un lugar del colegio como el salón de danzas.

Desde la Supracategoría: Cuerpo, el niño construye las perspectivas sobre su corporalidad de forma holística, y en apoyo con lo que aprende de los otros, especialmente sus padres o docentes, donde cambia su visión a dualismos, con lo que se puede pensar que el niño a medida que va creciendo modifica su perspectiva holística sobre el cuerpo a una visión dualista o dicotómica, esto desde sus vivencias, interacciones, aprendizajes y demás que adopta en especial de los adultos. También, el niño construye tanto desde la danza como desde la cartografía corporal, su cuerpo como un espacio, que relaciona con interpretaciones individuales, de contacto con los otros y con el entorno, estas interpretaciones desligan al cuerpo como territorio del niño en las categorías posteriores que se relacionan con el Método Territorii. Se puede observar que los vínculos que tiene el niño con su cuerpo como un territorio real, surgen a partir del relacionamiento con el contexto familiar, escolar y social. En la cartografía corporal, el niño logra enlazar su cuerpo con recuerdos, sensaciones, emociones, objetos, lugares y personas, que han dejado huella en su cuerpo y su mente, por medio de la danza el niño logra materializar y espacializar sus sentimientos, sentires, afectos y demás sentires que han tenido relación con un tiempo y espacio determinado. En el desarrollo de las reflexiones y diálogos desde lo corporal y vocal, el niño refleja las realidades presentes en su contexto, las formas de relacionarse con su entorno familiar, los espacios donde se transita, las maneras de ver y sentir el mundo. En el cuerpo como territorio vivido, el niño construye una propia percepción del cuerpo en apoyo con factores como lo emocional, lo intuitivo, lo artístico, lo emocional, que refleja en la ejecución de danzas y cartografías corporales donde espacialmente designa valores a su cuerpo, de lo que ha adoptado como su estómago como espacio de dolor gracias a la enfermedad o los pies también como espacios de incomodidad por el hecho de caminar, estar de pie o soportar el peso del propio cuerpo. Pasando a un punto reflexivo del cuerpo como territorio pensado, se encuentran elementos que surgen como lo es la adopción o no del niño de dinámicas de su contexto, que ha visto, adoptado o aprendido de los adultos y sus semejantes, pues el niño encuentra también con sus compañeros posturas que pueden ser similares o ajenas a lo que ha aprendido, pero igualmente lo llevan a reflexionar o analizar las construcciones que ha forjado en su cuerpo.

En este proceso, y con el análisis preliminar de los instrumentos y actividades, se encuentra relación con el territorio posible (Bozzano, 2009), elemento propositivo y/o predictivo en la investigación, que cuestiona la pertinencia, apropiación y procesos que se relacionan con el territorio, plantea la posibilidad de un territorio ideal o deseable, e incluso relaciona al territorio real, vivido y pensado para producir cambios y transformaciones. Con ello, aparece la categoría emergente cuerpo como territorio posible, que se designa como un elemento propositivo y predictivo que pretende identificar desde lo territorialmente deseable en la corporalidad del niño, cuestionando al durabilidad, sostenibilidad y sustentabilidad en el tiempo y el espacio, o sea, el grado de afinidad y apropiación del niño en su cuerpo para que este sea un territorio posible, en apoyo de las categorías cuerpo como territorio real, vivido y pensado para transformar y producir cambios en este actor. Finalmente, esta categoría emergente se conecta con el proceso del niño tanto en la danza como en la cartografía corporal desde la relación de vivencias, experiencias, memorias, sensaciones y demás, que hacen parte de este proceso en el niño y lo transforma o motiva a repensar su cuerpo y ser consciente de elementos como la representación y simbolismo que realiza en su cuerpo al igual que cuestionarse en las influencias dualistas que adopta y ven desde el adulto.

4. Conclusiones

El niño va construyendo sus perspectivas de su corporalidad de manera holística; lo que quiere decir que, en el desarrollo de los encuentros, la interacción con otros, el contexto y la consolidación de reflexiones frente a las múltiples miradas del cuerpo le permiten analizar, criticar, interpretar e interpelar las concepciones de orden patriarcal y machista frente a las maneras de ver, sentir y conceptualizar lo corporal y su identidad desde el desarrollo de experiencias sensibles con relación a la danza, permitiendo a los estudiantes concebir el cuerpo propio como un territorio contenedor de múltiples elementos tangibles y no tangibles.

Desde la expresión corporal y el juego, se potencia la espontaneidad y creatividad, permitiendo la materialización de sentires, perspectivas, maneras de ver y comprender el mundo. Permitiendo a los niños y niñas, por medio de la danza, disfrutar de las actividades, armonizar la relación con sus cuerpos, cargando de sentidos sus experiencias, viéndolos reflejados en la construcción de sus propias propuestas corporales en distintos momentos de presentar y representar lo coreográfico o secuencias de danza, dando paso a la improvisación y vinculación de otros elementos que ha aprendido previamente, no sólo por parte del ambiente educativo, sino de otros contextos por donde transita el estudiante –familia- amigos –barrio- lo que conlleva a retratar sus experiencias y vivencias como una forma del desarrollo del pensamiento reflexivo, divergente y crítico para la transformación individual/colectiva, dando paso a pensar y re-pensar el cuerpo como territorio posible, donde sus experiencias son un pilar para la propia formación y a su vez, la de otros.

La estructuración, reconocimiento y mapeo del cuerpo, permite comprender que lo natural, lo real, lo vivido y pensado sobre el cuerpo tiene múltiples formas de analizarse. Bajo esta idea, las perspectivas sobre lo corporal no pueden ser rígidas, por el contrario, son dinámicas y flexibles, pues, responden a factores que articulan lo emocional, físico, mental, experiencial, social y cultural. En este sentido, al hablar de dolor, incomodidad, alegría, tristeza, abandono, etc., cada uno de los estudiantes transitan, experimentan y comprenden sus vivencias de formas diferentes, por ello, ubican sus sentires en su mapa corporal de acuerdo con lo situacional y a la articulación de los factores anteriormente mencionados.

Por último, es fundamental que los diferentes agentes de la educación formal, no formal e informal comprendan que la infancia es un momento fundamental para el desarrollo del ser en sus diferentes dimensiones a lo largo de su vida. En este sentido, el infante es educado en todos sus contextos donde se encuentra e interactúa pues, es justamente de allí donde extrae comportamientos, genera posturas

e ideas, los replica y transforma en su propio cuerpo, es decir, las cosmogonías del cuerpo, del territorio del niño, se transforman de una manera holística. Por tanto, es indispensable volver a lo fundamental de lo humano, el cuidado, la reconciliación, el amor y protección, como valores para poder generar cambios de manera individual y colectiva.

Referencias bibliográficas

1. Barnsley, J. (2006). El cuerpo como territorio de la rebeldía. Venezuela: Gráficas Lauki.
2. Bozzano, H. (2009). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence. ENTI. November, 4th- 7th 2009. Salerno, Italia. 10p. halshs-00533337
3. Bravo, A. (2013). Cuerpos a-normales, rutas desviadas. De la cartografía corporal a la cartografía urbana. Caracas, Venezuela. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. 19 (1). 147-169.
4. Corral R., R. (2001). EL CONCEPTO DE ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: Una interpretación. Revista cubana de psicología. 18 (1). 72-76.
5. Di Bella, D. V. (2017). El cuerpo como territorio. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (64), 137 a 152. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi64.1210>
6. Fausto S., A. (2006). Cuerpos sexuados, la política de género y la construcción de la sexualidad. Barcelona: Ed. Melusina.
7. Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones Decoloniales. Cultura y representaciones sociales, 15(29), 267-301. Epub 07 de marzo de 2022.
8. Lizarralde, M. (2011), Escuela usual, escena violenta, espacio de deshumanización y reproducción de la guerra. Revista educación y cultura, (98) 28-33.
9. Loa, M. A. (2021). La noción del cuerpo: entre filosofía y danza. En J.A. Lazcano & M. S. Galindo, ESTÉTICA: Lecturas para la actualización docente (págs. 191-208). Ciudad de México: UNAM.
10. Luna C, M. T. (2018). CUERPO, TERRITORIO Y POLÍTICA: Una experiencia de construcción de paz. Manizales, Colombia: Zapata.
11. Marchese, G. (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. Entre Diversidades, 6 (2 (13), 9-41. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>
12. Martínez R., L. A. (2007) La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de investigación. Bogotá D. C. Revista perfiles libertadores. 4 (80), 73-80.
13. Matoso, E. (1996). Capítulo I. Abordaje corporal: de la concientización a la fantasmática. En E. Matoso, El cuerpo: territorio escénico. (págs. 17-26). Buenos Aires: Editorial Paidós, primera edición.
14. MEN, (2000). Lineamientos curriculares: educación artística. Bogotá D.C Ministerio de Educación Nacional. Primera edición.
15. Milán, M., (2017). El cuerpo como territorio. Revista Bitácora Urbano Territorial, 27(3), 139-144.
16. Mora, A. S. (2011). EL CUERPO EN LA DANZA DESDE LA ANTROPOLOGÍA. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
17. Mora, A.S. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 10 (1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.cmei>
18. Ruíz, J. I. (2007). CULTURA CIUDADANA, MIEDO AL CRIMEN Y VICTIMIZACIÓN: Un análisis de sus interrelaciones desde la perspectiva del tejido social. Acta Colombiana de Psicología, 10 (1), 65-74.
19. Salduondo, J. & Etchecoin, L. (2019). El mapa como territorio de vida. En Estudios Comunicacionales de la Corporalidad. (Págs. 31-39). Buenos Aires, Argentina. Facultad de Ciencias Sociales UNICEN. Primera edición. ISBN: 978-950-658-485-6

20. Sastre C., A. (2007). Construcción del sujeto en la danza. *Hallazgos*, (8)195-209. ISSN: 1794-3841.
21. SED, (2019). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá D. C. Secretaría de Educación del Distrito. ISBN: 978-958-5485-79-2
22. Silva, J., Barrientos, J. & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales. *Revista Alpha*. 37. 163-182. ISSN: 0716-4254.
23. Téllez, E. I. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, (10). 9-23. ISSN: 1900-4648.
24. Toro, I. D. & Parra, R. D. (2010), Capítulo 9. El proyecto de investigación. En *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa / Cuantitativa*. (págs. 193-484). Bogotá D. C. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
25. Valverde, L.A. (1993). El Diario de Campo. Costa Rica. *Revista de Trabajo Social*, 18 (39), 308-319.
26. Vigotsky, L. S. (1978). Capítulo VI Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En L. S. Vigotsky, *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (págs. 123-158). Barcelona: Editorial Crítica.



Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0. Internacional. Reconocimiento - Permite copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite al autor original. No Comercial – Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales, a menos que se obtenga el permiso.