



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE DANZA

**CORPORALIDAD Y DANZA EN EL CURRÍCULUM PRE- ESCOLAR: LOS
ABORDAJES PEDAGÓGICOS QUE LAS EDUCADORAS DESPLIEGAN**

Seminario para optar al Grado Académico de Licenciada en Danza y al Título
Profesional de Profesora en Danza

Alumna: Labra Pedreros Daniela

Profesor guía: Garrido Pereira Marcelo

Santiago, 2020

¿Para qué escribe uno si no es para juntar sus partes?

Desde que entramos en la escuela, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores en Ética Moral han de ser los pescadores de la costa de Colombia, que inventaron la palabra ***sentipensante*** para definir al lenguaje que dice la verdad.

Eduardo Galeano

1. CONTEXTO INTRODUCTORIO.....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Pregunta de investigación.....	16
1.3 Objetivos.....	16
1.31 Objetivo general.....	16
1.32 Objetivos específicos.....	16
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Estado actual.....	24
2.1.1 Contenidos dancísticos	24
2.1.1.1 Coreútica.....	25
2.1.1.2 Eukinetica.....	31
2.1.1.3 Cualidades y factores del movimiento.....	32
2.1.1.4 Expresión corporal.....	38
2.1.2 Teorías curriculares y pedagógicas.....	42
2.1.3 Psicomotricidad.....	62
2.1.3.1 Cuerpo.....	64
2.1.3.2 Imagen y esquema corporal.....	70
2.1.3.3 Juego.....	73
2.2 Posicionamiento teórico.....	79
3. MARCO METODOLÓGICO.....	86
3.1 Definición del enfoque.....	86
3.2 Definición de la acción.....	88
3.3 Definición de la muestra.....	88

3.4 Definición de la unidad.....	89
3.5 Definición de la técnica.....	89
3.6 Definición de la técnica de análisis	90
4. DESARROLLO.....	91
4.1 Análisis de las entrevistas.....	91
4.1.1 I Capítulo: La corporal y el movimiento en el aprendizaje.....	92
4.1.2 II Capítulo: El juego y las metodologías de aprendizaje.....	102
4.1.3 III Capítulo: La escuela y la negación de la corporalidad.....	114
5. CONCLUSIONES	124
6. BIBLIOGRAFÍA	131
7. ANEXOS	135
7.1 Diseño de entrevista	135
7.2 Cuadro resumen de UMS.....	137
7.3 Entrevistas	142

1. CONTEXTO INTRODUCTORIO

1.1 Planteamiento del Problema

La manera de estar y ser en la cotidianidad, todas nuestras acciones, deseos, lo que hemos construido en nuestra historia como sujetos sociales parten y son desde la corporeidad, pues es desde ahí que nos relacionamos con el mundo que nos rodea, posibilitando la constante construcción de representaciones, imaginarios y significaciones. Por tanto “la existencia es, en primer término corporal” (Le Bretón, 2002, p.7), y el valor que se da a la corporeidad está sujeta a las significaciones individuales como colectivas de los distintos contextos culturales en coherencia a las transformaciones históricas. “Entre las sociedades, la caracterización de la relación del hombre con su cuerpo y la definición de los constituyentes de la carne del individuo son datos culturales infinitamente variables” (Le Bretón, 2002, p.31).

Las disciplinas científicas han tratado el tema de la corporeidad aportando según su especialidad a la construcción de discursos y significaciones, que la cultura occidental ha recibido hereditariamente desde una dualidad atribuyendo al cuerpo el carácter mecanicista al servicio de la razón. Esta corriente de pensamiento proveniente principalmente de la filosofía de Descartes que ha sido apoyada por las distintas religiones dando explicación al ser espiritual, fundamentando la vida después de la muerte, los enfoques biológicos o biomédicos entre otros, también han colaborado al desarrollo de esta mirada que otorga al cuerpo el carácter de instrumento pasando a ser un medio que a pesar de estar en todas las acciones diarias no se está pendiente, ni se es conscientes de ello, provocando una desconexión y un limitando desarrollo de la conciencia corporal.

Esto se puede observar, para el caso chileno, por ejemplo cuando se toma una de las tantas aristas relacionadas con el desarrollo de la conciencia corporal como lo es el sedentarismo y sus implicancias en el cuerpo. En relación a ello es posible catastrar, altos índices de sedentarismo, que según los resultados de las encuestas realizadas en el año 2000 por el Ministerio de Salud y la Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), indican que el 73% de la población de la Región Metropolitana no realiza ningún tipo de actividad física, otra encuesta realizada el año 2012 muestra que el 82,7% de la población es sedentaria, consecuente a esto según la Encuesta Nacional de Salud del año 2016-2017 revela que la obesidad afecta al 72% de la población Chilena, siendo unos de los países con mayor cantidad de habitantes obesos/as en Latinoamérica llegando a cifras similares a Estados Unidos (Sandoval V., y García P.(2014) « Cultura deportiva en Chile: desarrollo histórico, institucionalidad actual e implicancias para la política pública », *Polis* [En línea], 39. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/10583>).

Las aristas que ha otorgado el paradigma social binario cuerpo- mente ha llegado a invalidar incluso los aprendizajes que se desarrollan y sientan sus bases en la corporeidad, que tienen un periodo de mayor trascendencia en las primeras etapas de vida de los seres humanos, anulando el movimiento en la construcción de nuevos conocimientos, pues pareciera ser que la única manera de visualizar si un niño/a está aprendiendo o está concentrado es en una disposición corporal tranquila, que mayoritariamente es sentado/a en una silla.

En contraste a esta línea de pensamiento se han desarrollado otras miradas que promueven la importancia de la corporeidad tanto como para llevar una vida más saludable, como también en el desarrollo integral del individuo que sienta la base de sus aprendizajes en el movimiento, un movimiento que no es mecanicista, sino que es resultado de los deseos y voluntades más íntimas,

instalando al ser humano como sujeto social en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo que lo rodea.

En el ámbito de la educación preescolar el aprendizaje desde la corporalidad es un elemento decidor, es el punto de partida para integrar los nuevos conocimientos sobre los diversos ámbitos del entorno al cual pertenece el niño/a, en este sentido según Lira (2011), el “como” los niños/as integren los nuevos aprendizajes es una condición que presenta su base en la corporalidad, esta condición está determinada por la motricidad que lejos de tener un carácter reduccionista relegándola solo a la necesidad de desplazamiento, es fundamental para organizar el pensamiento, en la acción de aprender a aprender.

La acción de movimiento, posteriormente transformado en pensamiento, es la plataforma para cualquier proceso de aprendizaje. “Saber”, entonces, es un “saber hacer”, que con el tiempo, se independiza de la acción y pasa a ser parte del pensamiento abstracto (MINEDUC, 2011, p.10).

De esta manera durante la primera infancia existe una función recíproca entre el movimiento y la maduración del sistema nervioso, y las oportunidades de experiencias de aprendizaje a través del movimiento que tenga el niño/a, proporcionaran un mayor desarrollo de la función neurológica y por tanto de la capacidad de aprender de los niños y niñas.

Nacemos con una relación inconclusa entre el cuerpo y el cerebro que no tiene vías de comunicación ni de interacción. Es el desarrollo de la motricidad lo que va a proporcionar esa comunicación estrecha entre el cerebro y la periferia del cuerpo (Da Fonseca, como citó MINEDUC, 2011, p.9).

El movimiento es la herramienta por la cual se vale el niño/a para conocer, asimilar, representar y organizar el espacio, y lo que finalmente lo llevará a conquistar estadios superiores de aprendizaje, como los procesos simbólicos de carácter lingüístico. En este sentido Berruezo (1995) ejemplifica, que el recién nacido tiene el reflejo de agarre, sin embargo es a partir de los 9 meses aproximadamente que él bebe puede hacer la pinza pudiendo juntar el dedo índice con el pulgar, esto le permitirá poder manipular, conocer, explorar distintos objetos. Solo cuando se consigue este logro se manifiesta la necesidad de nombrar, porque necesito nombrar algo que no tengo pero que quiero manipular, permitiendo generar la imagen mental del objeto, pasando de la acción a la representación, “el lenguaje necesita un mínimo de desarrollo simbólico para poder dar el paso de la acción a la representación” (p. 19).

Simultáneamente al desarrollo motor y neurológico, y a partir de diferentes procesos en donde está presente el cuerpo y movimiento, el niño/a va organizando su esquema corporal, el cual consiste en la representación mental del propio cuerpo, que Lira (2011) define como una impresión sensorial que el niño/a hace sobre sus límites, sus segmentos y posibilidades de acción. Esta noción de cuerpo permite la organización tempo-espacial, en otras palabras la conciencia del tiempo y espacio que ocupa el cuerpo en determinada acción, esto junto con la calidad del vínculo afectivo familiar conformaran la identidad y la autonomía del niño/a.

El esquema corporal incluye todas las habilidades perceptivas, por lo tanto pasa a ser un ordenador de las sensaciones que el niño/a tiene de sí mismo, y sobre este cimiento se organizaran las funciones mentales superiores. Asimismo esta plataforma básica de organización funciona como soporte para recibir y mediar la información que el niño/a recibe del ambiente.

Entonces cabe preguntarse, si el niño/a aprende fundamentalmente desde la corporalidad, la acción, el movimiento, la exploración del entorno, ¿por qué se enseña mayoritariamente desde la palabra?, ¿por qué no se integra a la educación de los pre escolares las disciplinas relacionadas al movimiento?

En este sentido es interesante visualizar los aportes que puede hacer la danza en la educación pre escolar, levantando nuevos conocimientos que integran otros elementos como la conciencia corporal, el entendimiento del espacio, el movimiento, la creación, ya que su hacer se basa en tomar como vehículo de aprendizaje el cuerpo, pues se trata de visualizar al cuerpo como eje central por el cual atraviesan todos los contenidos generando conexiones con experiencias, a partir del hacer y el vivir, en donde el cuerpo del niño/a cumple un rol protagónico. De acuerdo a esto Le Boulch (2001) expone lo siguiente, “se trata de volver a dar prioridad a la acción y de hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerándolo como medio anexo o complementario, sino como un elemento central de educación en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual” (Citado MINEDUC, 2011, p.8).

Tomando en cuenta los actuales estudios de las neurociencias y las últimas investigaciones sobre el aprendizaje de los niños y niñas es que las Bases Curriculares de Educación Parvularia (B.C.E.P.), renovadas el año 2018, consideran nuevas perspectivas, complementando el proceso educativo con

mayor precisión y dando alcance a la importancia de la corporeidad en la labor educativa.

Este cambio de paradigma se puede evidenciar cuando se revisan las antiguas B.C.E.P. creadas en el año 2011, en contraste con los componentes de las actuales, en las que se destacan los siguientes cambios:

- El antiguo “eje de motricidad” es remplazado por el “núcleo de corporalidad y movimiento”. Este cambio es sustancial en un discurso que pone en valor la corporalidad en el aprendizaje por dos motivos fundamentales, el primero hace relación al nombre, corporalidad y movimiento, conlleva a un posicionamiento holístico e integrador del ser humano desde una unidad y no una dualidad, mientras que motricidad aporta al carácter mecanicista en la integración o en el dominio de movimientos que se presentan separados de la emocionalidad, del desarrollo de estructuras subjetivas y de la organización del pensamiento, entre otros. El segundo tiene lugar en la organización curricular, en las antiguas B.C.E.P. el campo de la motricidad esta presentado en un eje, en las nuevas es un núcleo, que sumado a esto se integran de forma transversal cruzando los otros núcleos de aprendizaje.
- Asimismo se incorpora de manera explícita dos principios pedagógicos fundamentales, el primero tiene que ver con el sentido de unidad que se menciona en el punto anterior, el niño/a integra los aprendizajes desde una unidad, “Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus

sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos” (B.C.E.P, 2018, p. 31). El segundo elemento es el juego, el cual se posiciona como una actividad de vital importancia en el aprendizaje, “el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello” (B.C.E.P., 2018, p. 32). Además se menciona la diferencia entre juego y actividad lúdica, aclarando que el juego es una actividad realizada por los niños/as de manera espontánea que está prevista de una estructura interna que responde a sus motivaciones y necesidades, a diferencia de la actividad lúdica que esta es guiada y estructurada por el educador/a.

Al integrar estos cambios las nuevas B.C.E.P. promueven una mirada holística e integral del proceso de aprendizaje de los niños/as contribuyendo a una educación de calidad, sin embargo existe una distancia entre lo que se dispone en el papel con la operacionalidad de las bases curriculares en la que cada colegio hace su propia lectura de estas, que a su vez esta mediada por diversos factores como son los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), los Planes de Mejoramiento Educativo, entre otros. El sistema educativo chileno da la posibilidad de alternativas educacionales diversas por medio de un sistema de provisión mixta, por tanto el P.E.I. adquiere un carácter central, pues en él se debe expresar la idiosincrasia de cada propuesta educativa.

Así, en el sistema educativo chileno los proyectos educativos tienen una centralidad ineludible, pues representan la expresión concreta de la

diversidad de alternativas educacionales que ofrece nuestro sistema de provisión mixta. (MINEDUC, 2015, p. 7).

Los P.E.I. permiten tener una visión clara y organizada del espacio educativo, por tanto se debiera visualizar que lugar dan al aprendizaje desde la corporalidad, que en términos concretos se observa en distintas acciones, como capacitaciones en educación corporal para los/as docentes, contratación de profesionales de disciplinas corporales, como pedagogos de danza, teatro, psicomotricistas, entre otros, habilitar espacios para el movimiento dentro y fuera de la sala de clases, planificación de actividades con integración consiente de la corporalidad, articulación de actividades interdisciplinarias en donde la corporalidad no queda reducida a la mecánica de acciones motrices.

En este sentido cabe preguntar: ¿qué espacios otorgan las escuelas a la corporalidad en el aprendizaje?, ¿En qué acciones concretas se manifiesta?, ¿estas son coherentes con los lineamientos planteados en las nuevas B.C.E.P.? , ¿Cómo se visualiza en la sala de clases?

El termino del “tercer maestro” es utilizado por la corriente filosófica de Reggio Emilia, en la cual devela como los niños/as aprenden según su ambiente de aprendizaje (Errázuriz, 2015, p. 216), en este sentido ¿qué lugar ocupa el tercer maestro dentro de la sala de clases?, un estudio realizado en el año 2015 en las escuelas de Peñalolén, da una visión panorámica como es utilizada la visualidad en las salas de clases, y como esta visualidad aporta al ambiente de aprendizaje. Se destaca como los muros son utilizados para regular comportamientos, disciplinar desde la corporalidad y construir una subjetividad normalizada, en el fondo producir sujetos que se comporten de cierta manera y que por medio de su conciencia se auto disciplinen.

“Lo dispuesto en los muros se alinea a un sin número de otros mecanismos destinados a regular sus cuerpos” (Errazuriz, 2015, p. 158)



Si bien el foco no está centrado en el desarrollo de los aprendizajes por medio de la corporalidad, se puede observar como el cuerpo es utilizado para disciplinar. El ambiente educativo que rodea a los niños/as nunca es neutro, por lo que cada elemento puede ampliar la experiencia educativa como sesgarla, imágenes que muestran como los niños/as se deben comportar en una sala de clases, de la misma manera se puede leer la postura corporal que niño/a debe tener a la hora de aprender.

Si consideramos el ambiente como un educador significativo, debemos ampliar el concepto de ‘orden de la sala’ en nuestros programas. Vale aquí preguntarse por qué valores queremos comunicar por medio del

entorno, y qué queremos que los niños y niñas experimenten mientras se encuentran en el establecimiento educacional”. (Errázuriz, 2015, p. 211).

Actores principales de este complejo engranaje son las/os educadoras/es, quienes realizan el ejercicio pedagógico directo con los niños/as y son los encargados de materializar en su práctica ambientes pedagógicos propicios para el aprendizaje significativo, que en su rol profesional deben seleccionar los que les parece relevante para el aprendizaje.

Al respecto, las o los docentes ejercen un activo rol para generar sentidos compartidos acerca de la tarea de educar y asumen la responsabilidad que le cabe al equipo en su conjunto, en la formación integral de las niñas y los niños. Esta conducción implica esencialmente proveer una visión acerca de aquello que resulta relevante y pertinente que los párvulos aprendan, así como de las oportunidades de aprendizaje que el equipo debe ofrecer para ello”. (B.C.E.P, 2018, p. 30).

En este sentido cabe preguntar ¿qué tan relevante es para los/as educadores/as la corporeidad en el aprendizaje de los niños/as?; ¿los/as educadores/as son capaces de hacer la integración corporalidad - aprendizaje?, retomando la idea inicial, si como sociedad hemos sido educados anulando el cuerpo, desde una visión dualista es posible la integración en la práctica educativa sin una reeducación corporal de los/as docentes que permita leer el movimiento de los niños/as para luego hacer una intervención acertada y respetuosa.

La presente investigación pretende reconocer como las educadoras abordan los contenidos corporales relacionándolos con los contenidos dancísticos que se puedan desprender de las bases curriculares, que importancia dan a la corporalidad y el aporte que puede realizar la disciplina de la pedagogía en danza en este campo. Pues necesitamos un ejercicio educativo que posicione al niño/a, desde su cuerpo como eje por donde se internalizan los aprendizajes, ya que el niño/a se apropia de su entorno a través de su cuerpo, en donde hace resonancia el placer, el placer de aprender, para esto el lugar educativo debe ser de confianza, libertad, movimiento, contacto y juego, y esto es imposible sin el cuerpo como vehículo de aprendizaje.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo las educadoras abordan y despliegan los contenidos corporales y dancísticos desde una mirada psicomotriz en las orientaciones curriculares NT2?

1.3 OBJETIVOS

1.31 Objetivo General

Reconocer el despliegue que realizan las educadoras de los contenidos corporales y dancísticos desde una mirada psicomotriz en las orientaciones curriculares NT2.

1.32 Objetivos Específicos:

- Distinguir como abordan las educadoras los contenidos corporales y dancísticos de las orientaciones curriculares NT2.
- Identificar los principales elementos relacionados con la corporalidad expresada en las Bases Curriculares de Educación Parvularia.
- Relacionar los elementos corporales y dancísticos desplegados en las Bases curriculares, con las acciones pedagógicas llevas a cabo por los/as educadores de párvulo en el aula.

2. MARCO TEORICO

Desde 1990 y junto con la llegada de la democracia es que Chile está reestructurando su sistema educacional por medio de distintas reformas, y programas. Durante la década de los 90 describimos tres hitos necesarios para poder entender el panorama actual. El primero es que se generan condiciones económicas y políticas que hacen posible que el rol del estado frente a la educación cambie, pasando de ser un Estado Subsidiario, que invierte lo menos posible en educación y limita su labor a la entrega de recursos, a un Estado Promotor, que se responsabiliza de la calidad y equidad de la educación implementando programas de mejoramiento educativo, en este sentido el gasto público en educación se triplica desde 1990 al 2005, pasando de 2.4 al 4.4 del Producto Interno Bruto (PIB). En segundo lugar el estado implementa y desarrolla distintos programas que ponen énfasis en fortalecer la calidad y equidad de la educación. Y por último establece dos condiciones estructurales para que los objetivos mencionados anteriormente se cumplan, uno es la reforma curricular y lo segundo es la implementación de la Jornada Escolar Completa. (REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 3)

La implementación de la JEC, comienza en 1997 con tres mil establecimientos escolares y el proceso de implementación termina el año 2007. La JEC promueve una reestructuración en la organización temporal en pos de promover un buen uso del tiempo extra. Esta situación no es llevada a cabo debidamente en muchos colegios, lo cual impulsa las movilizaciones estudiantiles del año 2006, en donde se suman otras demandas. (REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 3)

A raíz de estas movilizaciones se plantea y discute el concepto de “Educación de Calidad”, que también estuvo presente en el Consejo Asesor Presidencial

para la Calidad de la Educación del año 2006, el cual según el informe se plantean dos visiones:

En este sentido multifacético del concepto de “calidad” de la educación, reconociendo que recibe distintos sentidos, según sea la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga. Sus significados y énfasis difieren, según si se le asocia al concepto de educación como factor de desarrollo humano o a la noción de capital humano al servicio del crecimiento económico (Am - Revista de Pedagogía en Música - Año 1 volumen 1, 2013, Santiago de Chile).

El Consejo Asesor optó por una visión de educación en el sentido de desarrollo humano, que según Carvajal (2013), se refiere a formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de razonar, convivir y optar por valores que promuevan el desarrollo de su entorno familiar, del país y del mundo. Asimismo Carvajal sostiene que esta declaración de buenas intenciones queda ahí en el discurso, en donde se olvidan los compromisos, en un espacio imaginario de eslóganes y sin memoria. Señalando que las especificidades de las políticas educativas van orientadas hacia otros horizontes, los de la economía neoliberal, entendiendo que los sistemas educativos se rigen de acuerdo a los lineamientos económicos de un país.

Dentro de este concepto de “educación de calidad” coexiste el de “Educación Integral” el cual se desprende de la concepción de que la educación para ser de calidad debe aportar al desarrollo integral y armónico de la persona. Esta consideración muy aceptada dentro del ámbito educativo ha tenido muchas interpretaciones y desde el área pedagógica todavía no se llega a una

definición que unifique, delimite, organice y permita abordar el que hacer en la escuela.

Según Pizarro y Montaldo (2011), ambos pertenecientes a la red educativa ignaciana, mencionan, “La clave de una educación que promueva la Formación Integral, pareciera estar entonces en la riqueza de las conexiones que establecen entre las dimensiones de la persona humana y el proceso de aprender.” (p.2).

Los mismos autores citan al MINEDUC (2009),

La formación integral tiene más que ver con combinar y movilizar conjuntamente, sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva (p.2).

También hace alusión a este concepto Ferreira (2008), quien aporta a la visión de que la formación integral apunta a que los aprendizajes de la persona no solo deben ser de carácter funcional, sino que deben ser parte de su vida y se deben además integrar otros ámbitos de aprendizajes dentro de la educación. De acuerdo a esto cita a Alvares (1992), quien postula que la formación integral es el proceso y resultado que tiene por objeto preparar al hombre en todos los ámbitos de su vida.

En relación a ambas premisas - educación de calidad, y educación integral- se pone en relieve la pertinencia de las artes dentro del sistema educativo, ya que el arte además de generar conocimientos según cada disciplina, de manera

transversal promueve como componente inherente espacios para la creación y el desarrollo del lenguaje, no solo del lenguaje verbal o escrito, si no la comunicación en todos sus ámbitos, corporales, simbólicos, expresivos, esto conlleva a encontrar en el interior, en la subjetividad de cada persona una opinión, un decir, un expresar algo, y el ejercicio de esto potencia la identidad del sujeto.

Por lo tanto el arte como parte de una educación integral y de calidad que permite generar espacios de aprendizaje conectados con la experiencia y entendiendo que el hecho de hacer, en términos de acción lleva a aprender, ya que nadie aprende lo que no vive, es absolutamente necesario la integración de esta área en el curriculum y el que hacer de la escuela, pero no visto desde un lugar complementario, si no desde una base en donde se potencien las otras áreas curriculares.

Carvajal (2013), lo expone de la siguiente manera:

Las expresiones artísticas, por su naturaleza creativa, permiten desarrollar y potenciar la comprensión del nuevo aprendizaje, tanto desde el plano conceptual-racional como desde la perspectiva sensorial-emotiva; por lo tanto, su posicionamiento curricular no debiese estar en lugares de retaguardia, sino, contrariamente, correspondería que ocupasen un lugar de relevancia en el currículum y, asimismo, dotarlas de una mayor valoración social, puesto que la educación artística, como se ha señalado, también desarrolla en el sujeto capacidades generales – la atención, la concentración, la agudeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de información, entre otras–, lo que redundaría en una mejor calidad educativa. (Am - Revista de Pedagogía en Música - Año 1 volumen 1, 2013, Santiago de Chile, p.8).

En la reforma curricular de 1996 se plantean grandes cambios en los distintos ámbitos de la educación escolar, y uno de esos ámbitos es el de la educación artística.

En términos oficiales, definidos en el Decreto 240, el denominado subsector Educación Artística:

Se orienta a promover una comprensión de las diversas manifestaciones de la expresión estética del ser humano y a estimular la sensibilidad y el goce estético, particularmente en el campo de las artes visuales, de la música, de la danza y de las artes de la representación. Se ocupa, además, de desarrollar capacidades para expresarse en campos diversos del arte y para apreciar los valores contenidos en la producción de cada uno de ellos. A través de la expresión y apreciación artísticas se busca también desarrollar la imaginación creadora, la percepción del entorno y la capacidad comunicativa, dando énfasis al conocimiento y valoración de la cultura propia y al sentido de la identidad nacional en un mundo en donde la cultura tiende a globalizarse. (Benavides y Leiva, 2002, p.101).

Estos cambios apoyados e impulsados por organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en donde ponen relevancia la integración de las artes dentro del sistema educacional que permitirá el desarrollo de sujetos autónomos que participen de manera activa en la construcción de una sociedad con identidad, con capacidad reflexiva y creadora, todavía no llegan a posicionarse dentro del sistema educativo chileno el cual ha comenzado un tímido proceso de integración de las artes, que se

resume en horas de libre elección de talleres artísticos, como algo anexo, en un lugar olvidado en la escuela y lejos de ser parte de los aprendizajes que los niños/as debieran adquirir como parte fundamental del desarrollo integral de una persona.

En post de la integración de las artes se modifica el curriculum, los subsectores que realizan los cambios más relevantes son Música y Artes Visuales, siendo estas áreas las más antiguas en la educación formal, existen registros de la integración de las artes pláticas desde el año 1843, y del área de la música desde el año 1887, en contraste de ello el año 2002 se publica el programa de Artes Escénicas para 3° y 4° medio en la educación diferenciada científico humanista, el cual integra danza y teatro. (2019, Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio. Recuperado: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_danza.pdf)

Podemos dar evidencia según lo relatado la lentitud de la integración de estas áreas al sistema educativo formal, sin embargo los esfuerzos de entidades gremiales de ambos sectores, además de las Universidades que imparten las pedagogías y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio ha encaminado que el Consejo Nacional de Educación acogiera la propuesta de incorporar un plan común de formación general el electivo de artes, esto se traduce a que los estudiantes podrán optar entre las asignaturas de artes visuales, música, danza o teatro cumpliendo un total de tres horas semanales, en palabras de Loreto Fontaine:

Ese núcleo común se complementa con otras asignaturas que en conjunto otorgan mayor flexibilidad a los establecimientos y la posibilidad de elegir de los estudiantes, para avanzar así hacia una

educación más integral y diversa donde la contribución de las artes en esta línea – formación integral- es fundamental. Destacamos que los estudiantes podrán optar no solo por artes visuales y música, sino también por teatro y danza. (2019, Ministerio de la Cultura, las Artes y el Patrimonio. Recuperado en URL: (<https://www.cultura.gob.cl/>)).

Los espacios que actualmente están instaurados desde la educación formal para acceder a la enseñanza del arte son dos, el primero hace referencia al plan general en donde las áreas artísticas conviven con las otras como lenguaje, matemática, entre otros, para esto se encuentran los programas diferenciados de 3° y 4° medio de artes escénicas y la jornada escolar completa JEC. El segundo está relacionado con la educación diferenciada pensada para los establecimientos que imparten una educación artística.

Cabe mencionar que el área de danza está incorporada también dentro del subsector de educación física desde las danzas folclóricas y la expresión corporal, siendo los/as docentes de educación física los encargados de impartir estos contenidos dentro de su plan anual.

2.1 Estado Actual

A continuación se presentan los principales debates referidos a los ejes temáticos que se encuentran estructurando la pregunta de investigación: contenidos dancísticos y teorías curriculares y pedagógicas.

2.1.1 Contenidos Dancísticos

Lo propio de la danza es el movimiento y el cuerpo, ambos elementos están presentes en el día a día de cualquier ser humano, en acciones que cumplen distintos objetivos. Cuando se realizan estas acciones la atención se enfoca en el resultado de dicha acción, pero cuando bailamos la atención está centrada en el movimiento en sí mismo, ocupándonos del desarrollo como en el manejo de este, propiciando la concentración en el proceso.

Laban (1978), interpela el rol de la danza en la formación del ser humano, reflexionando sobre los elementos que desarrolla la danza en función de la preparación para la vida de cualquier sujeto, en este sentido expone, “Por medio de los movimientos de nuestro cuerpo podemos aprender a relacionar nuestro ser íntimo con el mundo exterior”(p.112).

En este sentido la danza moderna enfoca su atención, a diferencia de otros estilos, en entender el principio del movimiento abarcando lo que el autor denomina elementos de esfuerzo. La sumatoria de estos elementos de esfuerzo están presentes en toda acción o actividad humana, distinguidos en peso, espacio, tiempo y flujo. Esta categorización es la base de la danza moderna para comprender, practicar y analizar el movimiento como sus posibilidades, ampliado el aprendizaje a una conciencia corporal que estudia cada movimiento y lo que requiere para ser ejecutado en función de los factores de movimientos ya nombrados. Por otra parte esta mirada hace posible la conexión entre los hábitos de movimiento de una sociedad y la expresión de estos desde las herramientas que proporciona esta línea de danza.

El estudio de esta técnica permite una perspectiva universal de los temas de movimiento, sus combinaciones y las múltiples variaciones posibles, siendo un instrumento fundamental para cualquier educador corporal.

El autor sugiere tres aspectos a considerar al integrar la danza en el espacio educativo, el primero hace referencia alentar el impulso por el movimiento de los estudiantes más pequeños y que en edades mayores se tome conciencia de los principios de este movimiento, segundo preservar la espontaneidad natural de los movimientos, como una manera de expresión viva y natural de todo ser humano, y por ultimo fortalecer la expresión creativa los niños/as.

En este apartado se precisaran los contenidos dancísticos que pertinentes a la danza moderna y otras líneas de pensamiento, abarcando los principales ejes temáticos que para esta investigación son: coreútica, eukinética y expresión corporal.

2.1.1.1 Coreútica

Laban denomina Coreútica al estudio del movimiento en el espacio tridimensional abarcando alto, ancho y profundidad en su relación con estructuras geométricas. Para el autor existen tres niveles que fundamentan su estudio:

- 1.- La descripción y análisis del trazo que el movimiento del cuerpo dibuja en el espacio, y la cualidad dinámica que emplea para ello; es decir, el tipo de energía corporal que tiene a asociarse con la ocupación de ciertas zonas especiales. Por ejemplo, la coreútica se ocupa de diferenciar la energía que se requiere para llevar un brazo por sobre la

cabeza, de aquella necesaria para dejar el brazo colgando cómodamente hacia abajo; o bien el tipo de

ocupación del espacio que pueden hacer los diferentes miembros del cuerpo según el tipo de articulación que poseen. Al estudio de esta asociación entre anatomía, cualidades del espacio, Laban lo denomina armonía espacial.

2.-El empleo de imágenes geométricas para visualizar y nombrar los puntos en el espacio que el cuerpo toca al moverse.

3.-El establecimiento de algunas secuencias fijas de puntos en el espacio, cuyo aprendizaje y seguimiento permiten reconocer, nombrar, y experimentar, prácticamente el tránsito de un lado a otro del espacio(Camará & Islas, 2007, p. 141).

De los tres niveles expuestos podemos visualizar que la coreútica tiene como objeto de observación y de análisis el dibujo que realiza el movimiento en el espacio, que por medio de figuras geométricas como son el cubo, icosaedro y la esfera, nos permiten precisar por qué puntos el cuerpo se mueve determinando el trayecto del movimiento de un punto a otro, como las trayectorias del movimiento en el espacio.

La tarea de la coreútica se propone aquí como la de dar una representación gráfica y mental a esa unidad de movimiento- espacio que toma la forma de líneas. Tales líneas son descriptibles por medio de una serie de planos, similares a los de un arquitecto, que permite

entender el movimiento como un edificio o construcción tridimensional (Camará & Islas, 2007, p.147)

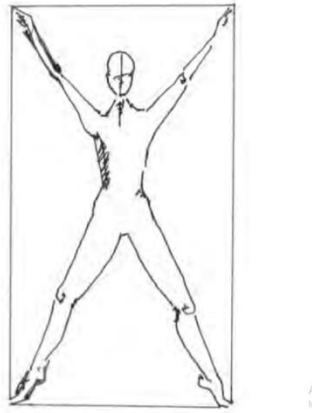
Es importante destacar que Laban organiza el estudio y el análisis del movimiento por medio de la observación de las acciones cotidianas, en donde los sentidos son el principal orientador, que nos permiten reconocer los distintos espacios que habitamos, la coreútica como método de análisis del movimiento nos permite ser conscientes de la ubicación espacial tanto de nuestro cuerpo como de algún segmento de este, así como también categorizar las trayectorias, proporcionando un conocimiento que en la danza nos permite entender y conducir profundamente nuestro que hacer.

Un elemento fundamental para la conciencia y organización del espacio en la coreútica es la kinósfera, para Laban este es el espacio contenedor del cuerpo cuando este estira al máximo sus extremidades estando en una posición erguida (Camará & Islas, 2007). Esta es visualizada como una esfera en donde convergen los tres planos dimensionales correspondientes al ancho, profundidad y largo, cada una de estas dimensiones nos dan la orientación básica para organizar el espacio del movimiento definiendo las seis direcciones básicas correspondientes a las direcciones que nos da el cubo, adelante- atrás, izquierda-derecha, arriba-abajo.

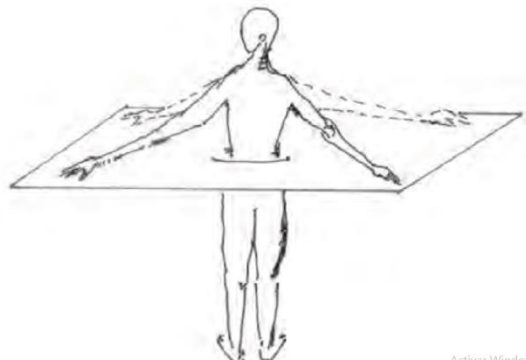
Estas seis direcciones responden a la manera natural que tenemos para relacionarnos con el espacio, sin embargo la sensación que tenemos de nuestro cuerpo moviéndose es tridimensional o bidimensional, y muy rara vez unidimensional como son los planos. Por este motivo cada plano, correspondiente a una dirección está relacionado con otro plano y otra dirección, dominando uno sobre el otro.

En el lenguaje de la danza se denominan de la siguiente manera:

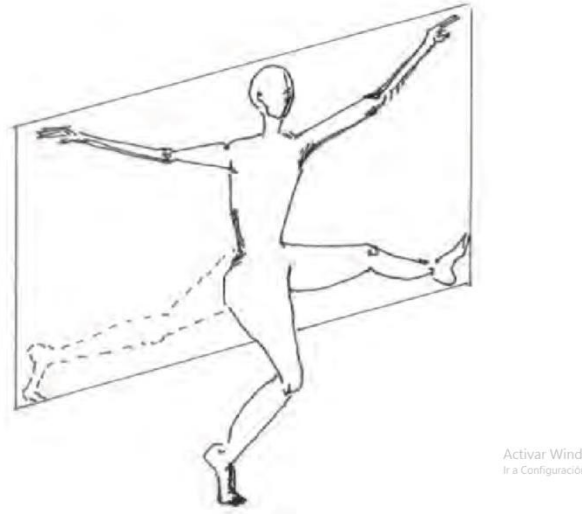
Plano frontal: su percepción dominante es la verticalidad y sus direcciones son arriba – abajo, se asocia a la dimensión o plano horizontal izquierda – derecha.



Plano horizontal: la percepción dominante es la horizontalidad, sus direcciones son izquierda – derecha y se asocia al plano sagital adelante – atrás.



Plano sagital: su percepción dominante son las direcciones adelante – atrás y se asocia al plano vertical arriba – abajo.



(Camará & Islas, 2007).

En la kinósfera visto como el espacio volumétrico donde el cuerpo se mueve se pueden distinguir los distintos dibujos o trazos que deja el movimiento como una línea imaginaria, estos trazos son llamados trayectorias, y las distintas trayectorias son categorizadas de acuerdo al dibujo que dejan en el espacio. Entre estas tenemos:

Droit: conforma una línea recta, cuya forma es unidimensional, o sea, utiliza solo una dirección arriba-abajo; adelante-atrás; lado-lado. Esto se puede definir como la trayectoria más corta entre un punto y otro.



Ouvert: realiza una línea curva en el espacio de forma bidimensional, utilizando dos direcciones.



Rond: se conforma desde una articulación siendo esta el eje del movimiento, manifestándose una circunferencia en el movimiento, por tanto es una línea circular y bidimensional.



Tortillé: es de carácter tridimensional componiéndose desde el alto, el ancho y la profundidad, dando volumen al movimiento, es la trayectoria más larga de un punto a otro.



(Ávalos, 2015)

2.1.1.2Eukinética

El concepto de eukinética como parte de los contenidos dancísticos ha tenido su evolución a lo largo de la historia y el estudio de la danza, asimismo es abordado por distintos investigadores/as, bailarines/as que han realizado su aporte desde diversas miradas al desarrollo de su significado como de los elementos específicos que lo conforman y fundamentan. Es Rudolf Von Laban, maestro de danza moderna Hungaro quien da nacimiento a este concepto, después tratado por sus discípulos como Lisa Ullman, Irgard Bartenieff, Sigurd Leeder y otros maestros de danza como son Elizabeth Cámara. En Chile podemos mencionar a Patricio Bunster, Joan Turner quienes trabajan y sistematizan el conocimiento en la práctica de la danza pero no generan ninguna publicación que sustente la teoría del movimiento.

Para Laban la eukinética es la relación de los factores de movimiento con el espacio, las acciones de movimientos son manifestaciones de esfuerzo, vistos como impulsos nerviosos que están influidos por factores de peso, tiempo, espacio y flujo. Las combinaciones de estos elementos dan surgimiento a las acciones básicas de movimiento (Fernández, 2010).

En un esfuerzo por delimitar e unificar el significado del concepto de eukinética tomaremos los lineamientos planteados por Cifuentes (2010), quien apela a su definición desde un carácter histórico “como un método de análisis de las cualidades del movimiento, el cual puede ser aplicado a todo tipo de movimiento humano, desarrollándose a su vez como un método formativo, tanto para bailarines, como actores (interpretes escénicos)” (p. 21).

Fernández (2010), suma a esta definición, que el estudio de las cualidades del movimiento, posee un carácter expresivo y no solo funcional, porque permite la conexión con múltiples aspectos de la vida cotidiana, unificando características psíquicas y corporales en función encontrar el movimiento propio, “es la conexión del ser humano con su propio movimiento, para utilizarlo como instrumento expresivo” (p.46).

2.1.1.3 Cualidades y factores de movimiento

La etimología de la palabra movimiento está compuesta por el verbo “mover” más el sufijo “miento” que indica acto, estado y efecto, la real academia española define como movimiento “estados de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición”. Pensando en el movimiento como algo inherente al ser humano, cuando este se traslada en un lugar a otro prevalece el estado de movimiento, y cada estado tiene características particulares, que Laban denomina cualidades del movimiento. Por lo tanto cuando hablamos de cualidad de movimiento, estamos hablando de las características que tiene un movimiento en particular, y lo que define la amplia gama de cualidades son los factores que influyen en el movimiento conectado con la tridimensionalidad del espacio corporal, si un factor cambia, la cualidad cambia.

Los factores del movimiento son: tiempo, espacio, energía, peso – gravedad y flujo. Cada uno de estos factores como mencionamos anteriormente dan riqueza a las cualidades del movimiento, conectadas no solo desde una manera mecánica sino relacionada con nuestro ser íntimo, con el fin de encontrar la esencia del movimiento. Cada persona experimenta, y expresa los factores de movimiento de manera subjetiva según su propia realidad, y en el caso de los intérpretes escénicos es necesario que buscar en el mundo interior para encontrar vida en el movimiento:

No se trata de tener recetas para enseñar o transmitir al interprete el abanico de posibilidades expresivas que posee el movimiento, sino más bien despertar su cuerpo a una conciencia ligada con el mismo y su entorno, para proyectar sus ideas, sensaciones y emociones en el lenguaje de la danza (...) Hablamos de vivir siempre la eukinética como una experiencia artística (Fernández, 2010, p. 74).

Para lograr una mejor comprensión y conciencia corporal de los factores de movimiento estos son enseñados desde la combinación de dos opuestos:

Por ejemplo, para que exista el factor tiempo es necesario la mixtura del binomio rápido- lento; en relación al espacio es central-periférico; con el factor de la energía el binomio es fuerte-leve; con el peso y gravedad la dupla es fuerte- leve y liviano-pesado; finalmente con el flujo es el único que escapa a esta regla, pues combina todos los elementos de la Eukinética asociado al concepto de la progresión, o sea, de cómo se administra la energía (Ávalos, 2015, p.84).

Factor tiempo:

Partiendo de la base que el tiempo es vivenciado de manera subjetiva y que todos poseemos un ritmo interior distinto, “debemos comenzar a darnos cuenta de cómo es el tiempo para cada uno de nosotros, cómo nos concentramos con él y qué nos sucede, ya que este es relativo dependiendo de las personas y su momento de la vida” (Fernández, 2010, p.51).

El factor del tiempo es visto desde los opuestos rápido-lento, se trabajan los extremos para tener mayor conciencia de como vivenciamos la temporalidad en

cada extremo y como nos sentimos en cada estado temporal. Las sensaciones nos ayudan diversificar proponiendo incluso estados contrapuestos o diferentes en relación al tiempo fortaleciendo una conciencia más aguda en relación a este factor. “Por ejemplo moverse muy rápido con la sensación de tener todo el tiempo del mundo, o moverse muy lento, pero con una urgencia interior de alcanzar un objetivo” (Fernández, 2019, p. 52).

Otro contenido del factor tiempo es la aceleración - desaceleración pasando progresivamente de un punto a otro, en este sentido se integra el término de velocidad y progresión del movimiento.

El ritmo es parte del flujo del tiempo, que promueve intervalos, pausas, acentos y contrapuntos, como se menciona anteriormente cada uno tiene su propio ritmo y el tiempo como el ritmo lo encontramos en todos los ámbitos de la vida que nos rodea. Se vuelve parte de los contenidos y se puede abarcar desde los ritmos del movimiento, proponiendo acentos en relación a la musicalidad o en contraste a ella.

La pausa expresiva, la quietud corporal e inmovilidad, es un corte en el ritmo o flujo del tiempo, sin embargo no es anular el factor, ya que puede ser producto de sostener una pausa en relación a lo que se quiere comunicar.

Factor espacio:

Lo principal de la eukinética según la línea de Fernández (2010), es la conexión con el interior del ser humano, como se siente el movimiento, y como este movimiento se va modelando con la expresión que el intérprete quiere comunicar, “es la conexión con el mundo interno del ser humano, a través de la sensibilización y del gesto, lo que conduce al movimiento” (p.56). Es por este motivo que al hablar del espacio hay que tener cuidado de no caer en una

definición dogmática que conlleve a restringir lo fascinante y complejo del lenguaje del movimiento.

El factor espacio se trabaja desde el opuesto central- periférico, y se establece desde la conexión de la persona con el espacio. Se denomina central a lo que se produce dentro del cuerpo y periférico a lo que se produce fuera de este.

Factor energía:

Este factor tiene directa relación con el peso del cuerpo y la gravedad. Se trabaja desde los opuestos fuerte- leve en directa relación con los polos tensión –relajación.

La tensión es el grado o los diferentes grados de energía que se utilizara para resistir la gravedad, mientras que la relajación es la entrega o resistencia mínima a la gravedad.

Para el trabajo más direccionado del uso de la tensión- relajación se incorporan los términos: vencer, negar, luchar, usar y entregarse a la gravedad, que revisaremos más adelante en detalle.

Factor peso-gravedad:

Está relacionado directamente con la energía y se trabaja en los binomios liviano-pesado. Liviano seria la cantidad mínima de energía que se necesita para superar la gravedad, mientras pesado es cuando el cuerpo se entrega la gravedad, y puede aumentar el nivel de pesado si en conjunto con entregar el peso del cuerpo o segmento a la gravedad, agregamos energía a esta acción a favor de la gravedad.

Cuando hablamos del binomio liviano- pesado, estamos mirando la energía que utilizamos dando importancia a la relación que esta tiene con la gravedad (Fernández, 2010).

Factor flujo:

Este factor hace relación a como se dirige la energía en términos de liberación o de control de esta, en otras palabras es como se conduce la energía en una trayectoria corporal en el espacio.

Este factor a diferencia de los otros, es donde confluyen varios elementos de la eukinética, ya que la variación de este factor dependerá de cómo se combinen las variables de los factores espacio, tiempo y energía. De esta manera se obtiene un gran abanico de posibilidades de flujo, que además en un mismo movimiento pueden coexistir dos tipos de flujo distintos operando al mismo tiempo, también se puede observar la importancia de uno sobre otro.

Los flujos que existen dependiendo de las combinaciones de los factores espacio, tiempo y energía son: flujo interno- externo, relacionado con el espacio; continuo – discontinuo, relacionado con la temporalidad; flujo libre – contenido, relacionado con la liberación o control de la energía; flujo simultaneo.

Cualidades básicas del movimiento:

Las cualidades básicas del movimiento son ocho y estas se conforman mediante la variación de un factor. En los factores se tomaran en cuenta solo espacio, tiempo y energía, trabajados con sus respectivos opuestos:

Espacio: central - periférico

Tiempo: rápido – lento

Energía: fuerte- leve

De acuerdo al material revisado existen varios cuadros en donde se presentan gráficamente las combinaciones de factores y la cualidad que da como resultado, para esta investigación nos quedaremos con el cuadro de ocho cualidades básicas del método Leeder (Fernández, 2010, p. 65).

ESPACIO	ENERGÍA	TIEMPO	CUALIDAD
Central	Leve	Lento	Gleiten 
Periférico	Leve	Lento	Schweben 
Central	Fuerte	Lento	Druck 
Periférico	Fuerte	Lento	Zug 
Central	Leve	Rápido	Schlotern 
Periférico	Leve	Rápido	Flattern 
Central	Fuerte	Rápido	Stoss 
Periférico	Fuerte	Rápido	Schlag 

2.1.1.4 Expresión Corporal

El surgimiento de la expresión corporal se produce entre los años 50 y 60 tratando de buscar alternativas a la hegemonía del deporte, pretende dar paso a la libre expresión del cuerpo. No obstante, tuvieron que pasar muchos años para comprender las posibilidades educativas que ofrecía e introducirlo.

En camino a una definición de expresión corporal, surgen muchos conceptos distintos relacionados a esta actividad. En primera instancia, esta surge como

una rama de la educación física , pero tratada de forma marginal; esto debido a la falta de consenso sobre la conceptualización, o por el choque ideológico que supone con la línea clásica de la educación física, ligada al acondicionamiento corporal y el rendimiento deportivo. Lo cierto es que por estos motivos, no hay contenidos ni materias claras, sobre el que enseñar (Learreta, 2005).

La expresión corporal para Learreta se define como un contenido de la educación física que esta “caracterizado por la aceptación, búsqueda, concienciación, interiorización y utilización del cuerpo y todas sus posibilidades para expresar y comunicar nuestras emociones, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos, vivencias, etc., así como por un marcado objetivo de creatividad” (p.18).

Para Stokoe (1982), define la expresión corporal como la búsqueda de la creatividad, del deseo de conocer y descubrir, a través del goce del movimiento, de los sonidos, de los silencios, del juego, y la palabra, es una actividad basada fundamentalmente, en los sentidos y en la relación del cuerpo, la percepción y la integración de la motricidad, el cuerpo síquico y el entorno social de la persona, siendo sus principales objetivos la creatividad y la expresión por medio del cuerpo.

Es una disciplina que libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos. Estos sonidos pueden ser producidos por el mismo cuerpo en movimiento, o por instrumentos de percusión integrados al movimiento (Stokoe,1982, p. 8).

Mientras más espacios de exploración corporal se le ofrezca al niño o niña, mayor serán las capacidades que desarrolle a través de la investigación y exploración del mundo que lo rodea, permitiéndole afianzar su personalidad, seguridad, potenciando así el desarrollo armónico y global de la persona.

Los valores de la expresión corporal, pueden apreciarse en plenitud, en los primeros seis años de vida, puesto que es en este periodo en donde el niño y la niña desarrolla la noción que tiene sobre su cuerpo, y la relación de este con el entorno.

La expresión corporal como actividad organizada proporciona aportes considerables en este proceso. El desarrollo cinestésico, es decir, la conciencia y noción global, específica y segmentada de su propio cuerpo, así como la sensibilización y la libertad del movimiento psicomotor ejerce una influencia subjetiva especialmente en el nivel afectivo, y ésta contribuye a la estructuración de la personalidad (Stokoe, 1986, p. 9).

La expresión corporal según la autora es un lenguaje universal porque abarca la comunicación por medio del cuerpo logrando expresar estados anímicos, el desarrollo de este refuerza la conciencia del propio cuerpo desde la sensibilización de este.

Los tres grandes ejes que abarca la expresión corporal son: dimensión expresiva, dimensión comunicativa y dimensión creativa.

Dimensión expresiva es definida como:

Conciencia de todas las posibilidades que puede tomar el movimiento. El movimiento genera una emoción, y la persona debe ir reconociendo el sentido expresivo del movimiento. Se trata tan solo de ser uno mismo y utilizar el movimiento como herramienta para “sacar”, “extraer”, “exprimir”, “manifestarse” como una realidad individual (Learreta, 2005, p. 36).

Esta dimensión tiene una doble dirección, del movimiento hacia la emoción, que permita identificar a cada persona que acciones motrices lo llevan a cierto estado emocional; así como desde la emoción al movimiento, que permite expresar y liberar ideas, sentimientos a través del movimiento hacia el mundo exterior.

Estos dos conocimientos son llamados alfabeto expresivo y mundo interno. El alfabeto expresivo hace relación al estudio y uso de todas las posibilidades de movimiento y sonido, pero en relación a lo que esto produce en el sujeto. Estas experimentaciones permiten configurar un alfabeto de movimientos que permita al sujeto revivir la experiencia a partir de cada movimiento. Del mismo modo, el mundo interno hace relación a la expresión de emociones, ideas personales por medio del movimiento y/o sonido para exteriorizar la intimidad y sentirse bien. Para esto se utilizará todo el repertorio de movimientos que proporciona el alfabeto expresivo (Learreta, 2005).

Dimensión comunicativa:

Se entiende como la adquisición de los recursos que capacitan al sujeto para que su movimiento sea comprendido por los demás y para que el

uso del mismo mejore las relaciones con los otros. Incide también en la interpretación del mensaje ajeno, para lo cual se hace necesario conocer el código utilizado por los interlocutores de la comunicación (Learreta, 2005 p, 51).

En esta dimensión se trabaja en base a propuestas externas al sujeto, vale decir, se fomenta la capacidad de reproducir situaciones y/o ideas que les son propuestas desde fuera. Un ejemplo son las prácticas de mímica y dramatización.

También esta dimensión se extiende a la capacidad de generar interacción personal con los demás, esto a través del movimiento que expresa ideas concretas, como también a partir del movimiento abstracto. Involucra a la expresión verbal que reproducen sensaciones, ideas y emociones a partir de la vivencia corporal.

Dimensión creativa:

Esta dimensión se relaciona a la capacidad de inventar y crear, actitudes, gestos y movimientos para construir frases con finalidad expresiva y comunicativa, potenciando la capacidad de captar el entorno y el desarrollo de la sensibilidad estética.

El “Alfabeto Creativo”, constituye la base sobre la que se asentarán el resto de los contenidos, y es la toma de conciencia de los elementos que intervienen en el proceso creativo (Learreta, 2005).

2.1.2 Teorías Curriculares y Pedagógicas.

Por medio del curriculum es que las escuelas como espacios institucionales formales organizan que se aprende, como se aprende y cuando se aprende. Pero cuando nos adentramos en una definición de los que es y abarca el curriculum escolar nos damos cuenta de la complejidad de sus dimensiones, y que para poder dar una definición necesariamente se debe profundizar en las distintas visiones de curriculum, y de construcción de este.

Para Sacristán (2002), toda definición de curriculum se enmarca dentro de esquemas de conocimientos los cuales pueden ser muy variados y depende de estas variables la concreción de su significado. Sin embargo deja cuatro puntos importantes a considerar en cualquier conceptualización, primero en el curriculum se debe plasmar la visión de cultura que se desarrolla en las escuelas, segundo, responde a un proyecto que es condicionado por un proceso histórico- social, con capacidad de reproducir y de incidir en la sociedad, tercero, es un lugar en donde interaccionan ideas y prácticas, cuarto, como proyecto elaborado condiciona la práctica del docente, por lo tanto hay que verlo con un grado de flexibilidad para que profesor pueda intervenir.

Pinto (2008), basado en la literatura especializada define que es un proceso de construcción en la cual selecciona, organiza, transmite y evalúa los contenidos culturales constituyendo una herramienta organizadora en el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución escolar. En este proceso de construcción de carácter social existen una diversidad de sentidos y factores que se presentan y que significan la selección y organización de contenidos, y cuando se optan por unos u otros se compromete una mirada epistemológica, gnoseológica, éticas, convergiendo en opciones de poder y de saber – hacer.

Al hablar de teorización curricular Sacristán (2002), plantea que se debe tener en cuenta cuatro líneas las cuales describe de la siguiente manera:

A) Concepto de amplitud del curriculum: en este punto se refiere que la escolarización cumple fines muy diversos expresados en el curriculum, esta diversidad de objetivos es lo que conlleva a la amplitud y ambigüedad del mismo. Si pensamos en el curriculum como una herramienta que organiza los contenidos de acuerdo a los niveles a lo largo de la enseñanza escolar, que cada área tiene sus propios objetivos de acuerdo al nivel y que a su vez el curriculum engloba aspectos como moral, ética y cultura podemos entender la amplitud de este. En este sentido Sacristan dice que cuanto más ambicioso es el proyecto educativo más ambiguo es el curriculum, y ejemplifica, “si se busca que la educación primaria transmita elementos básicos de la cultura, es relativamente más fácil de concretar esa finalidad en un curriculum que si se pretende atender el desarrollo y bienestar global del alumno” (2002, p.146). Esta última idea que ha tomado fuerza en la visión educativa, hace referencia a que la enseñanza es un proceso global de sociabilización y que no puede atender solo aspectos técnicos y académicos, debiendo incluir otras aristas, necesidades sociales que la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres), la asumen como parte de la enseñanza.

Asimismo cada área o disciplina del curriculum también amplía el contenido de la misma con el fin de integrar hábitos de trabajo, habilidades específicas a desarrollar, proyecciones en la vida real.

B) El curriculum dentro de prácticas diversas: menciona que a través de la enseñanza se trasmite cultura, sin embargo al ser enseñada en espacios educativos es sometida a distintas transformaciones, por lo tanto la cultura que se enseña dentro del espacio escolar se distancia, o por lo

menos, no es del todo correspondiente a la cultura que existe fuera del espacio escolar.

La selección de la misma que se ve representada en el currículum que “viene a ser una especie de texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social a los que se dice ha de servir la escuela (...). El primer gran apartado de los estudios sobre el currículum se ocupa de analizar a qué tipo de intereses, opciones y perspectivas sirve” (Sacristan, 2002, p.148).

Por lo tanto la cultura que se transmite en la escuela, no es la cultura como tal, sino como dice Sacristan es una cultura escolarizada. En relación a esto se expone que existen fuerzas o presiones que median los contenidos presentes en el currículum, ya que este está al servicio de enseñar una forma de socialización y de reproducción, mediado por el contexto social, político y económico. En la práctica el currículum está condicionado por diversos factores y agentes, decisiones administrativas propias del colegio, los materiales didácticos, la participación familiar, la presión de grupos académicos que quieren tener representación dentro de la cultura escolar.

Asimismo hace alusión a que el currículum se elabora fuera del colegio, por agentes externos y luego se modifica en la práctica, teniendo en cuenta que la enseñanza es un proceso dinámico, como la cultura no es estático, por lo tanto en el ejercicio de llevar a la práctica el currículum escolar se ponen en manifiesto distintos factores que modifican y dinamizan la ejecución de este, llamado sistema curricular por Schubert,

lo que resulte de estas interacciones es el curriculum llevado a la realidad de la práctica.

- C) Lo Oculto y lo Manifiesto: Esta línea hace relación que paralelamente al curriculum manifiesto existe o se vive en la experiencia de aprendizajes de los alumnos un curriculum oculto, el cual precisamente tiene que ver con las interacciones que se dan dentro del ambiente escolar, que inconsciente o conscientemente entrega la escuela.

La mezcla entre el curriculum manifiesto, y el curriculum oculto forman el curriculum real, que es precisamente el que aprende el alumno y que responde a un modelo de ciudadano que se quiere construir.

En el ambiente escolar se viven interacciones sociales, el respeto, el castigo, los premios, los hábitos, la puntualidad, la autoridad, etcétera y que el alumno debe ser capaz de cursar si quiere avanzar dentro de la escuela. El proceso de socialización está presente de manera oculta, pero viva en la experiencia de los alumnos, pasando a ser más importante que los contenidos declarados en forma explícita en el curriculum, entendiendo que lo importante no es lo que se dice que se hace, sino lo que realmente se hace, “lo que se denomina problemas de inadaptación o de conducta son provocados en buena medida por la resistencia a esos sometimientos exigidos” (Sacristán, 2002, p.153).

El análisis del curriculum oculto es necesario para revisar las incongruencias entre la práctica y lo escrito, el cambio que es promovido desde fuera de la institución educacional como son las reformas, sucede mayoritariamente en el papel, ya que en la práctica las instituciones

escolares tienden a resistir los cambios y la transformación es mucho más lenta, “el curriculum explicito dice buscar el aprendizaje de la escritura y el gusto por expresarse, o el disfrutar la ciencia, por ejemplo, y después vemos a los alumnos ocupados en ejercicios tediosos de repetición que generan actitudes negativas y contrarias hacia los objetivos declarados”, (Sacristan, 2002, p. 154).

El curriculum se trabaja fuera del contexto escolar llevando a generar objetivos y contenidos descontextualizados de lo que se puede realizar en el espacio escolar, la didáctica, la metodología, los recursos, el espacio físico son elementos necesarios a considerar para escribir metas reales y no ideales que no se pueden cumplir, en este sentido en la educación se trabaja bajo dos maneras de discurso, por un lado lo que se dice profesar, lo que se quiere hacer, las pretensiones, y por otro lado para describirla, para hablar de lo real, para criticarla. En este sentido es muy importante que el profesor sea consciente de esto para poder dirigir su práctica hacia objetivos reales, o sea ser consciente de la práctica que desarrolla y de lo que puede enseñar, con el fin de no generar un doble discurso, entre lo que se dice y lo que se hace.

Entender el curriculum en su carácter social implica saber que en las escuelas no solo están presentes conocimientos de alta cultura, si no que las interacciones sociales, la cultura, las creencias, los hábitos, las relaciones entre compañeros, entre profesor y alumno, entre otras, son parte de los aprendizajes que se dan dentro del contexto escolar y por lo tanto son parte del curriculum real.

D) Curriculum visto como un proceso: El curriculum propuesto como un proceso de construcción social en donde se conjugan múltiples factores en distintos contextos y de esta manera es vivido como una experiencia de aprendizaje. Por lo tanto pensar el curriculum como la organización de contenidos y experiencias de aprendizajes plasmados en un papel y que de la misma manera se vierten en la realidad es una idea ingenua o errónea, al contrario de pensar el curriculum como praxis en donde al desarrollarlo en un contexto determinado es transformado, y son estas modificaciones las que van dándole sentido, valor y significado.

Sacristán plantea que para construir, analizar y reflexionar sobre curriculum se deben tener en cuenta los cuatro lineamientos nombrados anteriormente que ordenan la teorización curricular. Y para Pinto (2007), al hablar de construcción curricular se debe tener presente que es un proceso de selección en el cual se optan por opciones de poder y de saber hacer, miradas y sentidos de vida, que orientan el acto educativo.

De acuerdo a lo anterior Pinto menciona que el Paradigma teórico del curriculum tiene un carácter racional concepto que proviene del pensamiento social moderno. Explica que existen distintas racionalidades y que estas determinan la manera de transmitir los contenidos culturales por medio del curriculum, aprobando ciertos conocimientos y comportamientos, como también deslegitimando otros que no calzan con los lineamientos planteados. Por lo tanto estas racionalidades imponen sentidos de vida y la manera de ser y de estar en el mundo para los estudiantes. Estas racionalidades se desarrollan en un doble proceso gnoseológico, “es decir, las racionalidades son acciones históricas que se expresan en el lenguaje, y en cuanto tales, orientaciones

determinantes para el saber y el hacer de los actores que forman parte de un colectivo sociocultural” (Pinto, 2007, p.93).

En esta postura el análisis de Pinto se enfoca no solo en los conceptos teóricos curriculares, sino que en la construcción de una mirada político técnica proponiendo en primer lugar la revisión de tres conceptos basales de la teoría crítica comunicativa:

- a) La racionalidad comunicativa como crítica de la razón instrumental : para esto el autor se apoya en Habermans en la resignificación que hace al concepto de racionalidad cognitivo- instrumental la cual reconoce a la razón con saber, un saber mirado desde la apropiación de contenidos. El autor amplio este concepto hacia la acción comunicativa como medio reflexivo, y capaz del entendimiento comunicativo desde un habla argumentativa. “La racionalidad constituye entonces, un ejercicio liberatorio que abre espacios de pensamiento y por ende de existencia” (Pinto, 2007, p.95). La racionalidad se significa en la acción de hacer uso del conocimiento, por medio de la comunicación argumentativa y reflexiva.
- b) La intersubjetividad como proceso de construcción social: también apoyado en Habermas, Pinto delinea que la construcción de sujeto solo puede ser con otro que por medio de la acción comunicativa este va articulando su propio pensamiento, por lo tanto existe una acción lógica y dialógica permanente entre yo-mundo-otros. Este razonamiento de ser y de estar, implica que la conciencia es personal y a la vez, histórico – social.
- c) La comunicación como dimensión Globalizadora: desde Habermas, hace referencia al lenguaje como acto comunicativo de entendimiento en una

comunidad, y no solo a la visión reduccionista que instala al lenguaje en campos de orden sintáctico y semántico, visualizando el lenguaje como una construcción que permite la expansión del pensamiento.

En este acto comunicativo interaccionan tres factores que el autor llama mundo objetivo, como enunciados verdaderos, mundo social, como mundo de relaciones interpersonales, mundo subjetivo, como las vivencias propias, y todos ellos se manifiestan en el acto del entendimiento. “La acción comunicativa coordina la participación reflexiva de los sujetos en pro de interpretaciones compartidas, que permitan negociar, llegar a acuerdos y construir un mundo de la vida compartido y consensuado” (Pinto, 2007, p.97).

- d) El mundo de la vida como posibilidad de autonomía: el autor significa el concepto “mundo de la vida”, al contexto en donde se da la interacción comunicativa y que es imposible abstraerse de él, señalando que sus elementos constituyentes son la cultura y el lenguaje y contiene los otros mundos (objetivo, subjetivo y social), y a su vez tiene el carácter intersubjetivo, es un espacio de acción, “por lo tanto no es sabido, es posibilidad” (Pinto, 2007, p.98).

Esta cualidad de posibilidad advierte la capacidad de búsqueda de lenguaje que amplíe la capacidad de pensar, abriéndose a nuevas lecturas de la realidad. “Así, la construcción de este discurso fundamenta la conciencia y la experiencia del sujeto en las maneras como se apropia y significa la realidad, tanto objetiva (contenidos constatables), como la realidad potencial (abierta a posibilidades), o como horizontes (incertidumbre y apertura)” (Pinto, 2007, p.98).

Pinto apoyado Zemelman expone la siguiente reflexión, el mundo de la vida representa la realidad y esta es experiencial, en tanto el sujeto sea consciente de que esta realidad es parte de su historia pero además es la posibilidad para modificarla según las necesidades que visualice en su horizonte, se podrá posicionar en el mundo con la apertura necesaria para aventurarse a otras realidades, asumir otros lenguajes, ampliando la capacidad de pensar.

Para Pinto estas cuatro líneas son las que orientan la mirada analítica de curriculum, y Giroux (2004), al hablar de curriculum centra su mirada en la escuela donde convergen, como ya han dicho otros autores, dos curriculum uno abierto y formal, y el otro oculto informal.

Manifiesta el importante papel que ha cumplido el análisis, el debate y las teorías sobre curriculum oculto para poder entender la naturaleza de las escuelas, ya que en este se pueden observar los aspectos de la vida vinculados entre escuela y sociedad, además del análisis de los mecanismos de escolarización.

Los debates sobre curriculum oculto han logrado desarmar el supuesto que el curriculum escolar es social y políticamente neutral, por el contrario en las escuelas no se procesan solo conocimientos, sino que también personas, las escuelas “median entre la sociedad y la conciencia de los individuos”(Giroux, 2004, p. 71). De esta manera la escuela se construye por medio de la dialéctica entre el interés social, el poder político y económico.

En relación al proceso de escolarización nombra tres ideas bases:

- 1.- Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.

2.- Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significados y subjetividades.

3.- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales a priori, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos. (Girox, 2004, p.72).

Pero, ¿qué es una teoría del curriculum?

Tadeu da Silva explica que una teoría muestra, describe, representa la realidad, por lo que hay una correspondencia entre teoría y realidad. La teoría explica una realidad que la precede, y que está a la espera de ser descubierta. Pero desde la mirada del postestructuralismo es el ejercicio de representar esta realidad lo que genera el conflicto, manifestando que la teoría no solo describe y explica el objeto, sino que lo inventa, la representación de la realidad es parte de la creación. En este sentido la descripción no está separada de la simbología lingüística de la realidad.

Al hablar de curriculum el postestructuralismo desplaza el sentido de teoría al de discurso, el cual tiene como propiedad que crea su propio objeto de estudio y que la existencia de este es inseparable de la simbología lingüística.

Desde el punto de vista del concepto postestructuralista de discurso, la “teoría” está implicada en un proceso circular: describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. Primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que crea termina apareciendo como un descubrimiento (Tadeu da Silva, 2001, p.13).

De acuerdo a lo que se ha expuesto anteriormente es importante subrayar el carácter de las distintas miradas que tienen los autores sobre curriculum, desde la postura de Da Silva sería los distintos discursos sobre curriculum, manifestando que cada autor crea su propia visión de este, desde esta perspectiva parece innecesario dar una definición de curriculum, siendo relevante distinguir los distintos posicionamientos teóricos de cada autor, lo que llevara a comprender el significado de lo que cada curriculum es. En palabras de Da Silva, “una definición no nos revela lo que es esencialmente el curriculum; una definición nos revela lo que una determinada teoría piensa acerca de lo que es el curriculum” (2001, p.15).

El curriculum es un resultado de selección de conocimientos que responde a la pregunta ¿Qué? , ¿Qué es lo que se debe enseñar? , y para responder esto se debe justificar ¿Por qué se enseña un tipo de conocimiento y no otro?, estos cuestionamientos responden al tipo de discurso o de curriculum.

Sin embargo una pregunta que precede a las anteriores es ¿qué tipo de persona se quiere construir o formar?, ¿en que se deben transformar los sujetos para una determinada sociedad?, y esto último responde a una cuestión de identidad. Por lo tanto el curriculum no es solo un tema de conocimientos, sino que también un tema de identidad (Tadeu Da Silva, 2001).

Las teorías se definen de acuerdo a los conceptos que crean sobre realidad, para identificar los distintos tipos de teoría es importante analizar los conceptos que desarrollan. Las teorías tradicionales de curriculum, toman la postura de ser neutras y de carácter científico, por lo tanto se preocupan de temas correspondientes a la organización. Por el contrario las teorías críticas y poscríticas argumentan que ninguna teoría es neutra, sino que estas responden

a cuestionamientos de poder, poniendo énfasis en analizar las conexiones entre saber, identidad y poder.

De acuerdo a esto Da Silva presenta el siguiente cuadro de conceptos para tener en consideración:

Teorías tradicionales: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficacia, objetivos.

Teorías críticas: ideología, adoctrinamiento cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación y liberación, currículum oculto, resistencia.

Teorías poscríticas: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, sexualidad, multiculturalismo” (Tadeu Da Silva, 2001, p.19-20).

De la mano de las teorías curriculares se encuentran las teorías pedagógicas que como estructura de pensamiento basada en conceptos, valores, creencias, miradas, explican y dan forma a la práctica, a lo pedagógico, a la manera de accionar, enseñar, aprender los contenidos, conocimientos, y el entendimiento de la realidad desde la teoría y la acción. El marco de su definición, reflexión y praxis dependerá de la visión y posicionamiento de cada autor.

Henry Giroux (2004), al entrar en el plano de las teorías pedagógicas, hace una fuerte crítica a los modelos de educación existente, partiendo de la base que la definición clásica griega de educación ciudadana nace desde una visión de racionalidad diseñada para educar a sujetos inteligentemente participativos, y

activos en la comunidad, con función en desarrollar un carácter virtuoso en el sujeto desde la constante búsqueda de libertad. Libertad que debía ser creada y recreada por los mismos.

Pero la escuela distanciadamente de esta perspectiva, ha sido un lugar de entrenamiento “para el desarrollo del carácter y para el control económico y social” (Giroux, 2004, p.214). Planteando una racionalidad fundamentada en la dominación de clases, asentado sus bases de razonamiento en términos de eficiencia, y control. En este sentido la escuela pasa a ser un espacio de socialización, y las funciones sociales que cumple la escolarización son analizadas como fuentes de reproducción cultural y económica dispuestas para mantener estructuras de poder y dominación de algunos grupos sociales sobre otros.

El autor define como racionalidad, “un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad más amplia” (Giroux, 2004, p. 217). Intrínseco a esto se encuentran los intereses, las definiciones y calificaciones que construyen los sujetos en su definición de mundo.

Toda racionalidad tienen una problemática y esta se enmarca tanto en las respuesta que ofrece en sus planteamientos, como en los que deja de responder fuera de su marco de referencia teórico. Por lo tanto la ausencia de lo excluye tal problemática, están importante como lo que incluye para ser definida. La problemática no solo cuestiona la lógica interna de cada racionalidad, sino que visibiliza las luchas, tensiones y problemas manifestados en los tiempos históricos a los que pertenece.

El autor visibiliza tres modelos de racionalidad que forman parte de las principales líneas de educación ciudadana. Estos son la técnica, la

hermenéutica, y la emancipación, cada una determinadas por diferentes intereses de conocimiento y procesos de investigación.

El interés de la racionalidad técnica en el conocimiento está basado en controlar el mundo ambiental, son fundantes en sus principios teóricos la observación, la formula y la técnica, siendo el control y la certeza el dialogo entre la teoría y la práctica. Encuadra que el conocimiento comienza en lo concreto y luego se generaliza, valorizando todo lo matemáticamente demostrable como una verdad universalizada e idealizada del conocimiento.

Este conocimiento es descrito de manera neutral, como hechos que existen y deben ser descubiertos, todo lo comprobable toma importancia y significado, mientras que los hechos que son variables, de carácter no predictivo quedan en el margen de la “erudición puramente especulativa” (Giroux, 2004, p. 225).

De la mano de la racionalidad tecnocrática se fundan dos corrientes de educación ciudadana, el de transmisión y el de civismo como ciencia social. Ambas llevan en sus bases los principios de esta racionalidad.

El modelo de transmisión ciudadana es unos de los más antiguos, tiene su auge en la década del sesenta y nace desde la mirada de objetividad y neutralidad, como su nombre lo indica transmite conocimientos sin tomar en cuenta realidades y relaciones sociales de quienes son parte de la educación, endiosando el conocimiento por sobre los sujetos que lo estudian.

Este modelo solo da a conocer los contenidos objetivándolos como realidades únicas e indiscutibles, impidiendo que los sujetos puedan conocer los hechos que establecen esta realidad, comprendiendo su origen y relación histórica social. De esta manera la transmisión ciudadana educa a sujetos pasivos los cuales no interpelan solo asumen el conocimiento como verdadero y lo transmiten, transgrediendo toda libertad de pensamiento.

La falla de este modelo según Giroux está en que no reconoce, ni responde a las contradicciones sociales y estructurales, denominándolas como errores personales, aludiendo solo la responsabilidad individual por medio de la evaluación.

El modelo de la ciencia social realiza un gran avance en relación al modelo anteriormente mencionado, en los años sesenta es influido por el estructuralismo de Jerome Bruner, quien sienta las bases del mismo. Promueve rescatar a los sujetos como críticos y activos en su educación pero sin embargo falla al validar el consumo de conocimientos objetivos expuestos por los expertos e invalidar la creación y el cuestionamiento de la naturaleza de tal significado, anulando toda experiencia de la historia de vida de los estudiantes, sobreponiendo el concepto de habilidades analíticas como respuesta al pensamiento crítico.

En palabra de Giroux:

En ausencia de cualquier vestigio de teoría crítica, estos enfoques de educación ciudadana fallan al no poder traspasar su propio falso objetivismo para examinar críticamente los supuestos que atan a los preceptos de la racionalidad tecnocrática y a la “ideología estadounidense” (2004, p. 232).

Continuando con el análisis de Giroux la racionalidad hermenéutica por su parte se toma de los conceptos de apropiación, intencionalidad e intersubjetividad. Esta racionalidad incorpora la mirada que los sujetos constantemente crean significados sobre su propia realidad y el mundo que los

rodea, dando relevancia a la construcción de estos significantes, comprendiendo la dimensión de interacción comunicativa y simbólica del lenguaje. “El conocimiento es tratado como un acto social específico con sus relaciones sociales subyacentes” (Giroux, 2004, p. 234).

Se desprende de esta línea el enfoque de la investigación reflexiva que en este texto es vista como otra racionalidad más, la cual sienta sus bases en la construcción social del conocimiento en la sala de clases, en donde la resolución de problemas es su principal herramienta pedagógica, dando importancia a la participación, negociación, entre otros.

Su principal falla radica en que no incorpora en la construcción del conocimiento hechos históricos o la ideología incrustada en los mismos, excluyendo de su epistemología conceptos llamados por el autor como “problemáticos” tales como, ideología, poder, lucha y opresión. Ignorando que las escuelas reproducen las estructuras de opresión ideológicas que responden a los intereses sociales y económicos de los estados, perpetuando formas de conciencia, encuadrando el cómo aprender y disponiendo ideologías que responden a una economía capitalista.

Parafraseando al autor, este modelo se construye por una visión unilateral de la educación, en donde manifiesta como las escuelas pueden educar a los estudiantes preparándolos para su participación en el estado, pero no mira como el estado influencia en las escuelas con el fin de manipular los lineamientos políticos, ideológicos y estructurales que aquí se desarrollan.

La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas

fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas. (Giroux, 2004, p. 240).

El cimiento de la racionalidad emancipadora se encuentra en el pensamiento dialectico para reconstruir su propio origen, dirigiéndose a cuestionar lo opresivo y a accionar para liberar. Esta racionalidad tiene una postura crítica hacia las teorías de reproducción, manifestando que las escuelas son mediadores entre las conciencias individuales y la sociedad más amplia, en donde se rigen las conductas, las actitudes, las formas de pensamiento, de trabajo, y los significantes de la culturales, creencias que parten desde las estructuras de poder dominantes y se incorporan en las escuelas, en los sujetos y las sociedades.

Esta racionalidad integra la génesis del conocimiento y aporta las herramientas para accionar sobre él, creando alternativas y potenciando las herramientas para realizar cambios, valorando al sujeto como ser activo, con intencionalidad, y a su vez consiente que existen fuerzas presentes en su contexto que puede bloquear su acción.

Giroux cita a Sharp y Green (1975), que problematiza esta racionalidad con la siguiente pregunta: “¿bajo qué condiciones históricas pueden irrumpir los hombres en la estructura de la dominación?

Hacia el camino de la construcción de una pedagogía crítica el autor hace referencia que el modelo tecnocrático, el cual valida el carácter predecible, comprobable, transferible, debe ser sustituido por el pensamiento dialectico, el cual reflexiona sobre el mismo pensamiento, y destaca que tanto el contenido

como la manera de pensarlo es parte fundante de éste, interpelando de forma relacional la historia, el contenido, la cultura y sus relaciones de poder.

El contenido desde este enfoque debiera entregar las herramientas para que los sujetos comprendan su situación de oprimidos, aclarando su historia y quebrada herencia cultural, en pos de la construcción de un discurso propio y libre de supuestos invariables.

De este modo la historia pasa a tener un carácter significativo, porque se vuelve la materia de análisis, que se reconstruye libre de las relaciones de poder instauradas de manera oculta por las tradiciones pedagógicas existentes, además de vincularla con el presente con una mirada emancipadora del futuro incluyendo las experiencias personales y depositando las necesidades y deseos de los sujetos. La historia desde esta perspectiva carece de un final cerrado y es mirada como un fenómeno emergente. Así el análisis histórico politiza el contenido poniendo atención en las rupturas y tensiones historias revelando las brechas entre la sociedad existente y la sociedad que podría existir.

En este sentido es fundamental problematizar el contenido cultural, ya que las escuelas como sistemas de reproducción cultural y social legitiman las relaciones de poder y dominación, por este motivo la pedagogía crítica enfatiza la necesidad que los oprimidos sean los constructores de su propia historia para emprender un camino hacia la autonomía consiente de sus decisiones entendiendo que los límites impuestos socialmente son modificables.

En palabras de Giroux:

Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y

aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la llevan actualmente. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho con ellos, cómo les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar o rechazar de sus propias historias para comenzar un proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida (2004, p.63).

El autor enfatiza que la teoría crítica de la educación está recién comenzado a asentar sus bases, y que el reto es ahondar en la construcción de ésta frente a los nuevos panoramas históricos, pero teniendo en cuenta el espíritu emancipador que la genero.

Para Freire el ejercicio educativo parte desde un flujo vivo entre “el hacer y el pensar sobre el hacer” (2004, p. 39). Debe ser práctico el discurso teórico, tanto así que la reflexión se confunda con la acción, la palabra debe ser vivida y experiencial, siendo fundamental la reflexión crítica sobre la práctica, acercándose al máximo al objeto de estudio.

Desde la mira del autor la educación no es la transferencia de conocimientos, la educación debe ser capaz de entregar las herramientas para que los sujetos construyan su conocimiento, esto significa ver al sujeto en el mundo y con el mundo, y no como un objeto de estudio, facilitando el avance de una curiosidad ingenua a una curiosidad crítica.

Todo aprendizaje parte desde la curiosidad, y esta es la esencia del conocimiento. La curiosidad ingenua es la base, el germen que nace de la experiencia que por medio de procedimientos metodológicos se vuelve crítica y toma un carácter epistemológico. El paso de una curiosidad a otra no es

automático y es el educador el que debe facilitar los procesos para desarrollar en los sujetos esta superación. El autor afirma que la curiosidad del campesino, es la misma curiosidad de los filósofos, sólo que estos superan la primera por medio de métodos de estudio. La curiosidad como base de la inquietud humana, vuelve a los sujetos creativos, impacientes, ávidos de respuestas, y generadora de acciones, por lo tanto toda comprensión es correspondiente a una acción, dependiendo de la naturaleza de la comprensión derivara en la naturaleza de la acción, si ésta es crítica, su acción responderá a esa comprensión.

La conciencia crítica, es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica de sus correlaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua [por el contrario] se cree superior a los hechos dominándolos desde fuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada (Freire, 2007, p. 101).

Parte fundante de la curiosidad crítica es ser parte de la realidad, la integración de ésta, y de la ingenua la superposición a la realidad. Al ser parte de esta realidad se entienden los nexos causales de los fenómenos y mientras más profundo sea este proceso, más crítica se vuelve la captación del fenómeno. Por medio de la acción de la curiosidad crítica es que se deja al descubierto los procesos irracionales basados en un exceso de racionalidad y tecnicismo.

2.1.3 Psicomotricidad

Una de las áreas que es de fundamental importancia desarrollar en este estudio es la Psicomotricidad, la cual plantea la globalidad del sujeto,

poniendo su ojo en el movimiento y las producciones corporales indisociables del sentir. Esta visualiza al cuerpo como un todo, un cuerpo que se mueve, que piensa, que siente. Un cuerpo que realiza todas las funciones, rompiendo con la lógica cartesiana de dividir en dos: cuerpo-mente.

Hablar de psicomotricidad no es considerar a la motricidad desde la óptica fisiológica, sino de la integración de acciones que ponen en juego la totalidad del sujeto, en función de su propia historia, con los otros y los objetos (Sassano, 2003, p.18).

Desde la mirada de la psicomotricidad el cuerpo humano y la noción de este se va construyendo constantemente, por lo tanto el desarrollo de una persona está ligado a la maduración de áreas cognitivas, motoras, emocionales, biológicas, en un intercambio constante y recíproco con el ambiente, siendo este el resultado dinámico, (o sea nunca estático), de una construcción conjunta, que según Landen (2013), es parte de un producto individual-subjetivo y a su vez como emergente cultural.

Con la intención de dar un carácter multidimensional a la noción de cuerpo la psicomotricidad utiliza con frecuencia el concepto de corporeidad, que asume la pluralidad del sujeto y como este en un proceso de maduración indisociable va conformando su identidad, reflejándose en eso no solo los procesos tangibles, sino también los significados subjetivos que cada sujeto va construyendo de sí mismo y del mundo que lo rodea. En palabras de Landen (2013), “el término corporeidad, entonces, contiene y entreteje un sentido común: el cuerpo siendo en el espacio-tiempo socio-cultural, madurativo-experiencial-kinético-emocional-cognitivo y comunicacional; susceptible de

prever cierto devenir y expectante del resultado plástico-neuronal y singular-subjetivo” (p.59).

Importante es destacar esta noción de cuerpo ya que subraya el entramado multifactorial desde donde el ser humano va adquiriendo nuevos conceptos y habilidades en el proceso de aprendizaje, sin ánimo de simplificar y dándole el carácter de complejidad, el concepto de corporeidad está estrechamente ligado con el de identidad, en donde el sujeto se va modificando constantemente dentro de un proceso de acomodo que vincula lo propio y lo ambiental.

Según explica Landen (2013), si se toma la noción de cuerpo desde un carácter biológico-madurativo, jerárquicamente se posicionara con mayor relevancia el factor temporal, sin embargo si tomamos la noción de cuerpo desde la experiencia con el medio, se sitúa con mayor importancia el factor espacial.

2.1.3.1Cuerpo

Desde este carácter complejo es que se sostiene que no tenemos, ni nacemos con un cuerpo, sino que este se va construyendo de forma dinámica en el tiempo y dependiente de los distintos factores que influyen en él. Como menciona la autora es una construcción primero dual y luego colectiva.

¿Pero cómo se construye esta noción de cuerpo, y que factores están involucrados desde la perspectiva psicomotriz?

Según la autora existe una instancia previa al conocimiento del propio cuerpo, cuando nacemos no somos conscientes de nuestra corporalidad, y este espacio se construye en la relación con otro cuerpo, de esta manera el recién nacido habita el cuerpo de la madre y por medio de la comunicación tónica, en la que participa el contacto, la piel, la voz, los cuidados, las miradas, es que él bebe

comienza el proceso de reconocimiento no solo de estos dos cuerpos, sino que también del ambiente que lo rodea.

Acceder a re-conocernos como nosotros en nuestro cuerpo sería imposible sin que alguien hiciera una presentación previa. Esto implica un proceso que parte de habitar el cuerpo del otro, coexistir corporalmente y luego reconocer dos cuerpos en el espacio” (Landen, 2013, p.75).

De esta manera los cuidados referidos al sostén y alimentación, son en una primera instancia los modeladores de la noción de corporeidad, la autora parafraseando a De Ajuriaguerra(1985), explica que el sostén, o sea el acto de sostener es el juego de posturas y acomodamientos corporales que realizan tanto la madre como el bebé con el fin de alcanzar un estado de bienestar llamado mutualidad, por lo que el cuerpo materno es el primer espacio de reconocimiento y construcción de la corporeidad, “es en el espacio cuerpo-materno en el que el niño siente su cuerpo” (Landen, 2013, p.75) .

Desde la psicología vincular Winnicott (1989) presenta tres funciones maternas como factores importantes en el proceso construcción de la corporeidad. Estas funciones la autora las expone de la siguiente manera:

-El holding o sostén: es el acto de sostener al bebé y el vínculo entre cuidado físico y emocional que se da desde esta acción, los brazos de la madre generan un espacio de contención que le permiten vivenciar la continuidad de su ser, ofreciendo un registro corporal que le permitirá ir organizando su motricidad voluntaria.

-El handling o manipulación: hace referencia a como es movido este cuerpo en los cuidados y las interacciones que se dan en este espacio, esto dará paso

para la integración del psique-soma permitiéndole la coordinación de sus movimientos, conocer su cuerpo y la sensación de unidad para interactuar con el ambiente.

-La presentación del mundo del objeto: hace referencia a como la madre filtra los estímulos abrumadores del ambiente, dosificando la intensidad de estos hasta que él bebe desarrolle sus propios mecanismos de regulación.

Él bebe vive en un constante estado de indiferenciación que Winnicott (1989), lo denomina Yo/no Yo. En donde las primeras relaciones son parte del ser del bebe, él no logra percibir la diferencia entre el ambiente que lo rodea y el mismo.

En este proceso paulatino y dependiente de múltiples factores, ya sean madurativos, relacionales y emocionales, es que él bebe va a pasar del estado de indiferenciación a uno diferenciado, y de una dependencia absoluta a adquirir y conquistar la independencia de sus acciones. Es en este ajuste psicomotor y comunicacional en donde se perciben como parte de este proceso algunas confusiones espaciales que vivencia el niño/a (Landen 2013).

Se ejemplificara estos espacios de ajuste en la vivencia del niño/a con dos situaciones que propone la autora.

El primero tiene que ver con el concepto de proxemia, el cual alude al espacio corporal mediado por la distancia que sostiene el mismo sujeto en sus relaciones con los otros. Este espacio el niño/a lo va construyendo en la medida que va conociendo y organizando su cuerpo, como también el mundo que lo rodea. Es una distancia que lo protege y que esta mediado por la construcción cultural, en donde intervienen factores de género, edad, religión, entre otros. De esta manera el niño/a estructura la distancia de acuerdo a familiar/confiables, desconocido/amenazante.

De este modo la autora explica que la proxemia disminuye en espacios confiables, y ejemplifica que reiteradamente los niños/as atropellan el cuerpo del otro, esta acción se analiza como falta de control inhibitorio, calculo errado de la distancia, o también se puede visibilizar como “continuidad de indiferenciación”, (Landen 2013, p. 77), en donde todavía no hay una completa conciencia sobre los límites de mi cuerpo y el del otro.

El segundo ejemplo lo relaciona cuando un niño/a se golpea, el adulto pregunta ¿dónde te golpeaste? Y el niño/a responde en la mesa. Se puede visualizar la confusión objeto- cuerpo, que hace referencia al “proceso de diferenciación entre yo/no yo, lo propio y lo externo” (Landen 2013, p.77).

Landen (2013), menciona a Spitz (1987), el cual presenta tres organizadores del proceso de indiferenciación- diferenciación.

La sonrisa social: es la respuesta que hace el bebé al reconocer una gestat (rostro), visibilizando frente, ojos y nariz en movimiento, está asociada a estados de bienestar, alimentación, protección. Él bebe antes de conocer su rostro reconoce el rostro del otro, en el cual se resume el cuerpo entero. Esta sonrisa social dará pie a una nueva manera de dialogar entre el adulto y el bebe.

Angustia del octavo mes: Este periodo entre los 8 y los 9 meses se caracteriza por un importante avance en la maduración y desarrollo del sistema cognitivo- motriz y afectivo permitiéndole al bebe por una parte alcanzar nuevos retos como comenzar a desplazarse de manera voluntaria por medio de la reptación o gateo, y por otra parte ha experimentado varias vivencias a nivel psicomotor, información que ha sido archivada y que le permite tener una noción más integrada de su cuerpo.

Este avance en el conocimiento corporal le permite que sea más consiente de la separación con el adulto, comienza a reconocer a otras personas, y esto le genera angustia, “establece la siguiente ecuación: si existe alguien diferente a mi madre, yo también soy diferente de mi madre” (Landen, 2013, p.78).

Comprensión del significado del NO: comprender el significado de la palabra No ayuda al niño/a a orientar y organizar la acción sobre su propio cuerpo, como de sus experiencias. La palabra No es un relacionador y tiene que ver con idea de “integralidad del cuerpo, como por ejemplo “no toques que te quema”, con la integralidad del ambiente “no toques que se rompe” y con las normas sociales de convivencia “no empujes” (Landen, 2013, p.79).

Sin embargo lo anteriormente mencionado está influenciado por otros factores como es el tiempo el espacio y componentes referidos a lo fisiológico.

El factor espacial ligado a las vivencias con el ambiente hace referencia a la conquista de estos, en otras palabras no es el espacio en sí, sino las experiencias que hacen posible que el niño/a ocupe y domine en primer lugar el espacio referente a su cuerpo, luego un espacio bidimensional relacionado a la profundidad, adentro y afuera del cuerpo, para luego poder avanzar hacia un espacio tridimensional de la percepción adelante, atrás y laterales, vinculado al volumen del cuerpo.

Landen (2013), describe los procesos de conquista espacial ligándolos al desarrollo madurativo del niño/a (factor temporal).

- Espacio del propio cuerpo o espacio corporal: tiene relación con la percepción de la unidad funcional del cuerpo. En una primera instancia (primer año de vida), el niño/a percibe los espacios segmentados o parciales de su cuerpo, para después adquirir los conocimientos referidos a las distribución de

las partes y la relación entre sí. Tiene que ver con el conocimiento integral y segmentado del cuerpo, así como sus funciones y capacidades.

- Espacio Peripersonal: Es un espacio próximo de acción e interacción, y delimitado por lo que el campo visual ofrece. La vivencia fuera del espacio corporal esta mediada por la capacidad motriz del niño/a y las diferentes perspectivas ambientales que el adulto puede facilitar. En los primeros meses la manipulación de objetos frente a los ojos, y laterales, luego con la adquisición del gateo aumenta su campo de percepción ambiental.

- Espacio Extrapersonal: al desplazarse de manera autónoma por medio de movimientos de gran amplitud que integran toda la corporalidad y no solo un segmento, puede interactuar en distintas distancias y alturas.

- Espacio de representación: En este lugar el niño/a es capaz de establecer coordenadas de desplazamientos en distintos puntos, para esto el niño/a realiza una planificación motriz, “el par percepción-acción se articulan en una instancia previa a la ejecución: en la anticipación” (Landen, 2013, p.74).

De esta manera podemos decir que no nacemos con un cuerpo, sino que este se va construyendo en la medida que el sujeto se va relacionando con su medio, en este sentido Calmes destaca el carácter Bio-Psico-Social de la persona, en función de esto plantea tres ejes constitutivos de la globalidad de la persona.

El primero es el eje tónico –emocional afectivo donde se desarrolla la capacidad afectiva de la persona, la cual se constituye por medio del dialogo tónico, que se da en el ajuste de posturas entre la persona que asiste y el niño/a. Esto se genera en un espacio de comunicación cuerpo a cuerpo.

En la dinámica de esta relación cuerpo a cuerpo se irá cualificando durante el desarrollo el Quantum Tónico, base sobre la que se asientan las posturas, gestos, actitudes, que quedaran así ligadas a emociones primarias (Bottini, 2010, p.20).

El eje motriz/instrumental el cual da cuenta como el movimiento que es parte de un proceso que evoluciona progresivamente se transforma en el instrumento para aprender.

Y por último el eje práxico- cognitivo, que se basa en las praxias como estructuras de acción con las que un niño/a puede enfrentar problemas con progresiva complejidad en la medida que crece y se desarrolla utilizando el movimiento como instrumento (Bottini, 2010).

2.1.3.2 Imagen y esquema corporal

El esquema y la imagen corporal son conceptos en la constitución de la persona con su medio que se interrelacionan pero no son lo mismo, ambas son componentes esenciales en la construcción de la noción del YO, y se van transformando a lo largo de la vida, siendo base de su fundamento la combinación tres aspectos: fisiológico, psicológico y social. Todo aquello que participa del movimiento consciente de nuestros cuerpos se suma al modelo de nosotros mismos y pasa a formar parte de este esquema (Apel Tuli, 2002).

Desde la propuesta que realiza Schilder el esquema corporal es la construcción que parte desde el dominio del cuerpo presentado en la evolución de los movimientos, por lo que todos los cambios posturales, junto con las experiencias sensorio-motrices, intero y exteroceptivas se van archivando

pasando a ser operaciones cada vez más complejas, todas estas vivencias son parte del esquema corporal (Apel Tuli, 2002).

La imagen corporal se suma al esquema, diferenciándose en el proceso de construcción en donde entra en juego sensaciones corporales como el dolor o las percepciones de los otros sobre el niño/a, de esta manera construye desde el significativo. La unión de ambas pasan a formar lo que llamamos conciencia corporal (Apel Tuli, 2002).

Desde el carácter fisiológico, psicológico y social que constituyen la conciencia corporal, un proceso de déficit en su estructuración produce problemas en las relaciones del sujeto con el medio y de la estructuración espaciotemporal, torpeza e incoordinación, y mala postura, así como inseguridades en el campo del movimiento que repercuten en la manera de ser y estar con el mundo que lo rodea.

La importancia del esquema e imagen corporal es fundamental, ya que sin él, el niño y niña no podrá organizar los esquemas motores que dan origen a los gestos cotidianos, que según Wallon (1971), es la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada del propio cuerpo. Es para el niño/a un elemento indispensable para la construcción de su personalidad.

El desarrollo del esquema e imagen corporal tiene todo un proceso, depende de la maduración neurológica como también de las experiencias que el niño/a tenga, que se inscriben en tres momentos, “la imagen del cuerpo operativo, nos señala en primer lugar la etapa del cuerpo vivido que aporta una primera fotografía corporal y la etapa del cuerpo percibido en la que el niño asocia esta fotografía visual del cuerpo a las sensaciones táctiles y kinestésicas correspondientes, haciendo corresponder a la fusión de ambas fotografías, nace

la imagen de cuerpo operativo que es capaz de programar mentalmente sus acciones” (Nuria, 2001, p. 7).

Tomando los aportes de Le Boulch (1981), el niño/a descubre su propio cuerpo a partir de la imaginación y la percepción. En su visión de mundo se entremezcla lo real e imaginario. A través de la acción se llegará a lo real. La imagen de su cuerpo es la imagen de cuerpo vivenciado.

El niño y niña comienza a construir una imagen global de su cuerpo, a partir de las vivencias que ha experimentado por medio de la identificación de lo propio con lo de las demás personas. Es en la etapa narcisista en la que se afanará por su imagen, y buscará la aceptación de esta por sus seres queridos.

La función de interiorización le permitirá diferenciar entre lo que ve y lo que siente. Pero, también hay dos formas de percepción que se conjugan e inciden en la formación de la imagen propia de cuerpo, una es primitiva, y se refiere a sensaciones interoceptivas, y otra que se desprende la imagen general, representada por una figura que resalta sobre el fondo, y que será el camino hacia su propia concepción de esquema corporal (Le Boulch, 1981, p. 91).

Según lo planteado por el autor, conforme se va tomando conciencia de las distintas partes del cuerpo, este funciona mejor como conjunto organizado, lo que permite mejorar la exactitud del movimiento de cada una de las partes y del todo (Le Boulch, 1981). Es fundamental recalcar la importancia de la afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal, desde donde el

cuerpo se irá desarrollando progresivamente hasta comprender posturas poco habituales, así como los desplazamientos del cuerpo como un todo.

De esta manera la integración, no solo supone el conocimiento del propio cuerpo, si no la aceptación profunda de sus capacidades y limitaciones corporales, que por contraste conlleva a la aceptación y conocimiento de las capacidades de los demás.

El niño no sólo debe conocer lo que puede o no puede él mismo o cualquier otro si no que debe aceptarlo profundamente, reconocerlo como propio y responsabilizarse de sus actos luchando por suprimir límites absurdos o innecesarios y admitiendo aquellos que le ofrecen referencias y lugares donde verse y construirse (Nuria, 2011, p.9).

2.1.3.3El juego

Huizinga J. (1972), en su libro *Homo Ludens*, hace referencia a la función social del juego como expresión de la cultura, de esta manera rechaza las teorías que abordan el juego desde una mirada simplista que no asume todas las aristas de significancias del juego, en donde interactúan diversos elementos, factores dentro de un mecanismo que solo el juego es capaz de proveer. De esta manera no comparte los supuestos en que el juego solo cumple la función de aligeración de energía, imitación, compensación y aprendizaje, si bien todas están presentes en el juego, la implicancia del acto de jugar a lo largo de la historia provee una definición mucho más profunda.

En el camino de aproximar a una definición del juego los lugares son amplios y muestran una variada gama de visiones, significantes, de usos, entres muchas otros elementos.

Algunos autores definen juego como:

E. Claparède: La función del juego es permitir al individuo realizar su yo, desplegar su personalidad, seguir momentáneamente la línea de su mayor interés, en caso de que no pueda hacerlo recurriendo a las actividades serias (···) Allí el yo aspira a su expansión y lo real no se toma en consideración más que en la medida que ofrece un pretexto.

Jean Piaget: En el juego simbólico, esa asimilación sistemática se traduce en una utilización particular de la función semiótica, consistente en construir símbolos a voluntad para expresar todo lo que, en la experiencia vivida, no podría ser formulado y asimilado solo por los medios del lenguaje.

J. Chateau: El sentimiento del yo nace esencialmente de la conducta del “hacer como si”. Mediante la cual el niño abstrae su ademan del ambiente objetivo. Se regocija, no del objeto ilusorio, sino de su propio descubrimiento del objeto ilusorio, lo que es algo muy distinto. El juego infantil parte del sujeto, por eso debemos buscar su fuente en factores subjetivos (···) El juego es conducta autónoma, no copia (Sassano, 2003, p. 325).

En las definiciones expuestas se deduce que en el juego se manifiesta el psiquismo de las personas, en un espacio de libertad que el juego permite, ya que entrelaza aspectos de la vida real y los imaginarios que están constituidos

por la profunda seducción de “hacer como si”, o de poder ser lo que en la realidad no es permitido.

Para Sassano el juego se resume en los siguientes puntos: es un conjunto de operaciones que interactúan entre la realidad y la fantasía. En el juego se canalizan deseos y necesidades de manera transformativa. Es un intento permanente hacia el desafío (2003).

Considerando el lugar que ocupa en la sociedad, afirmando que ha sido parte de la experiencia de todo sujeto social, pues es parte basal en la construcción de su ser, es que tomamos la encuesta realizada Holovatuck, quien al realizar el ejercicio de conceptualizar el juego decide preguntar a distintas personas, ¿Para usted, que es juego?

-Para mí el juego es una pasión, una forma de escape de la vida.

-Uno no se puede negar a jugar a algo, y menos a un juego.

-Todo jugador que juega, sabe que juega. Y podríamos decir que lo hace con compromiso y una seriedad perfecta.

-Un niño juega con compromiso, un deportista con coraje y pasión, un actor con entrega a su personaje.

-A partir de los juegos los niños transforman de alguna manera, su angustia en placer o en algo más asible.

-Sucede que el juego es una forma de comportamiento que incluye dimensiones biológicas como culturales y estructurales de la propia personalidad.

-Un juego se sitúa en un sutil equilibrado, donde hay un encuentro del mundo exterior con el mundo interior.

-También podríamos pensar el juego como un proceso psicológico de sublimación, que está mediatizado por un objeto real llamado juguete. Todo juguete es objeto transicional hacia otras realidades.

-El juego y el arte tienen muchos puntos de contacto.

-Lo que de alguna manera es parte constitutiva del juego, es que uno juega sin una razón propia o aparente, y que no debiera haber una razón para jugar. Dado que jugar ya es una razón suficiente (Holovaturk, 2012, p.111).

En este sentido todas las dimensiones expuestas son parte del juego, y son construcciones desde la propia vivencia, sin necesidad de estudiar el juego se sabe lo que es y las partes que lo constituyen.

En este sentido se puede decir que es parte de la vida cotidiana pero se establece fuera de esta, forma parte de una condición biológica, por tanto posee el carácter de necesidad, pero por sobre todo una necesidad de libertad que obedece al placer que provoca esta actividad, es ahí en donde se funda su libertad. Huizinga expone “todo juego es, antes que nada, es una actividad libre. El juego por mandato no es juego, a lo más una réplica, por encargo de un juego” (Sassano, 2003, p. 302).

Para que esta acción se realice, se necesita un alto grado de libertad interna y externa, que favorezca una conducta espontánea, sin prejuicios de lo que se necesita o se quiere hacer, en este sentido Cañequé interpela “¿Podrá el propio hombre hacerse cargo de la parte más placentera de su propia condición?,

¿podrá acaso usar su posibilidad de ser libre creando y recreando lo que ve y lo que siente?, ¿podrá imaginar un mundo mejor?” (Sassano, 2003, p. 324).

Los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo jugando, su infancia gira en torno a esta actividad, por consiguiente, el juego cumple un rol fundamental. A través del campo lúdico, el niño/a adquiere experiencia, asume nuevos roles, se aproxima al medio que lo rodea, se relaciona con sus pares, desarrolla y madura sus sistemas corporales y capta influencias de la cultura correspondiente a su medio. Así como también es la base para el desarrollo de la integración sensorial, habilidades físicas, cognitivas y del lenguaje, explora su medio ambiente y gracias a esto puede entender la relación causa efecto y la relación con su entorno.

Winnicott (1972), plantea que el juego se desarrolla en la “Zona de fenómenos transicionales”, que es la transición entre la realidad y el mundo interior del sujeto, proveniente de su mundo simbólico, donde quedan impresas tensiones relacionadas a su propio mundo interior, como a las experiencias vividas en la realidad y el medio que lo rodea, como también tensiones inherentes al proceso de desarrollo y maduración. Es a través del juego donde se instala esta zona, y el niño/a puede liberar esa tensión resignificándola a un espacio creativo único que “lejos de diluirse junto con la infancia, esta zona se transforma y resignifica a lo largo de la vida” (Bottini, 2007, pag.112).

En este sentido se han categorizado las funciones que cumple el juego en el desarrollo del ser humano:

- Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continúa de exploración: hace alusión que la vivencia del juego es experimentada como profundamente propia, en donde se involucran aspectos internos del sujeto y del mundo que lo rodea. Es el puente para enfrentar situaciones problemáticas,

que en el juego son vividas como una prueba permanente, como un desafío, con tendencia a la resolución.

- El juego es un factor de permanente activación y estructuración de las relaciones humanas: en climas de libertad, las personas se relacionan, se conocen, mucho más allá de los prejuicios, los estereotipos, u otro tipo de ataduras sociales, promoviendo relaciones más saludables que se dan en instancia lúdicas. En estas instancias se cultivan aprendizajes de tipo social, como tolerancia a la frustración, se enfrentan los miedos y el amor, elementos esenciales para la construcción de la propia identidad.

- El juego permite una evasión saludable de la realidad cotidiana: El juego es el arte o técnica que el hombre posee para suspender virtualmente su esclavitud dentro de la realidad, para evadirse, traerse a sí mismo hacia un mundo irreal. Esta evasión inteligente es capaz de dialogar en dos mundos diferentes el de la realidad y el de la fantasía.

- El juego posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación. Sobre ellos habitualmente no se producen regresiones en etapas posteriores del desarrollo: En el clima de distracción que promueve el juego las defensas psicológicas se vuelven menos duras o más flexibles, permitiendo que el conflicto sea expulsado o mediatizado, pudiendo el sujeto ser en el juego, lo que es impedido ser en la realidad. Cuando el conflicto se vive de esta manera, los aprendizajes instalados en el campo del juego, se trasladan a la vida cotidiana (Sassano, 2003).

2.2 Posicionamiento Teórico

A distancia de lo que impera dentro de las grandes estructuras de producción determinadas por el brutal sistema económico, el capital simbólico es propio y le pertenece a cada sujeto, no se queda en deuda con nadie, y la posibilidad de compartir ese mundo interno, enriquece a los seres humanos, y es más, nos enriquecemos todos/as cuando eso se lleva a cabo.

Este capital simbólico es parte de la construcción de la identidad humana, que permite ser y estar en el mundo de manera autónoma, siendo basal en la formación las experiencias entre el sujeto y su relación con el mundo que lo rodea.

Parte importante de la correlación del sujeto con el medio se da en las escuelas, el mundo de relaciones que interactúan en los espacios educativos, son intensas, complejas y llenas de significados, pues en ellas se interrelacionan diversos factores en donde se reproduce la cultura a las cuales pertenecen. Las experiencias que se viven en este espacio estarán mediadas por los elementos que las constituyen, siendo un elemento fundamental que atraviesa la práctica educativa el curriculum, el cual organiza en los espacios educativos en relación a lo que se aprende, como se aprende y cuando se aprende.

¿Pero cómo se determina lo que se instala en el curriculum?, para esto nos posicionamos desde la mirada de Pinto (2008), quien postula que este proceso de construcción de carácter social, existen una diversidad de sentidos y factores que se presentan y que significan la selección y organización de contenidos, y cuando se optan por unos u otros se compromete una mirada epistemológica, gnoseológica, éticas, convergiendo en opciones de poder y de saber – hacer.

Asimismo Tadeu da Silva (2001), expone que lo que se antepone a la selección y organización de contenidos es preguntarse, ¿qué tipo de persona se quiere construir o formar?, ¿en que se deben transformar los sujetos para una determinada sociedad?, y esto último responde a una cuestión de identidad. Por lo tanto el curriculum no es solo un tema de conocimientos, sino que también un tema de identidad.

Tadeu da Silva (2001), al profundizar sobre las teorías curriculares las aborda desde los discursos que las preceden, en este sentido apela a que los distintos discursos sobre curriculum son creados por la visión de cada autor, desplazando el sentido de teoría al de discurso, por lo que desde esta perspectiva parece innecesario dar una definición de curriculum, siendo relevante distinguir los distintos posicionamientos teóricos de cada autor, lo que llevara a comprender el significado de lo que cada curriculum es.

Entonces para hablar de curriculum nos posicionamos desde dos autores, Pinto y Giroux. Pinto menciona que existen distintas racionalidades que son maneras de transmitir contenidos culturales por medio del curriculum, aprobando ciertos conocimientos y comportamientos, como también deslegitimando otros que no calzan con los lineamientos planteados. Por lo tanto estas racionalidades imponen sentidos de vida y la manera de ser y de estar en el mundo para los estudiantes, al hablar de racionalidades Giroux

(2004) expresa que estas manifiestan una problemática las cuales responden a sus planteamientos, sin embargo es de vital importancia para su análisis identificar tanto lo que responden como lo que no alcanzan a responder o dejan fuera de sus planteamientos basales, por tanto la problemática no solo cuestiona la lógica interna de cada racionalidad, sino que visibiliza las luchas, tensiones y problemas manifestados en los tiempos históricos a los que pertenece.

De esta manera el autor hace referencia al curriculum oculto, en donde se manifiestan los aspectos de la vida vinculados entre escuela y sociedad, además del análisis de los mecanismos de escolarización, que también forman parte de este. El curriculum oculto, junto con el carácter racional del que habla Pinto son las ideas fundantes para esta investigación, así Giroux devela la importancia del análisis del curriculum oculto, ya que su estudio desarma el supuesto que el curriculum escolar es social y políticamente neutral, por el contrario en las escuelas no se procesan solo conocimientos, sino que también personas, las escuelas “median entre la sociedad y la conciencia de los individuos” (Giroux, 2004, p. 71). De esta manera la escuela se construye por medio de la dialéctica entre el interés social, el poder político y económico.

En relación al proceso de escolarización nombra tres ideas bases:

- “1.- Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
- 2.- Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significados y subjetividades.
- 3.- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales a priori, sino que son

construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”(Giroux, 2004, p.72).

Giroux plantea que las escuelas han sido un lugar de entrenamiento “para el desarrollo del carácter y para el control económico y social” (Giroux, 2004, p.214). Planteando una racionalidad fundamentada en la dominación de clases, asentado sus bases de razonamiento en términos de eficiencia, y control.

Desde esta investigación se acogen los planteamientos de Giroux en los caminos que hay que develar para la construcción de una pedagogía crítica, en la cual apela al pensamiento dialectico, el cual reflexiona sobre el mismo pensamiento, y destaca que tanto el contenido como la manera de pensarlo es parte fundante de éste, interpelando de forma relacional la historia, el contenido, la cultura y sus relaciones de poder. En este sentido la historia cobra un carácter significativo, porque se vuelve la materia de análisis, abriendo el camino a problematizar el contenido cultural, ya que las escuelas como sistemas de reproducción cultural y social legitiman las relaciones de poder y dominación, por este motivo la pedagogía crítica enfatiza la necesidad que los oprimidos sean los constructores de su propia historia para emprender un camino hacia la autonomía consiente de sus decisiones entendiendo que los límites impuestos socialmente son modificables.

Igualmente de emancipadora se posiciona la psicomotricidad como disciplina que estudia el movimiento en todas sus producciones desde el carácter de unidad indisociable de ser humano, en este sentido apelamos a que no nacemos con un cuerpo, sino que este se construye a lo largo de la historia, y que parte fundante de esta construcción es la relación que tenga el sujeto con su medio y las experiencias vividas en este.

Desde este lugar situamos la importancia de las relaciones que se viven en la escuela y como estas pueden determinar la construcción de los seres humanos, a delimitarlos por las racionalidades imperantes en los espacios educativos.

Para hablar de cuerpo la psicomotricidad utiliza el concepto de corporeidad que Landen (2013), lo define de la siguiente manera:

El término corporeidad, entonces, contiene y entreteje un sentido común: el cuerpo siendo en el espacio-tiempo socio-cultural, madurativo-experiencial-kinético-emocional-cognitivo y comunicacional; susceptible de prever cierto devenir y expectante del resultado plástico-neuronal y singular-subjetivo (p.59).

Fundamental es destacar esta noción de cuerpo ya que subraya el entramado multifactorial desde donde el ser humano va adquiriendo nuevos conceptos y habilidades en el proceso de aprendizaje, sin ánimo de simplificar y dándole el carácter de complejidad, el concepto de corporeidad está estrechamente ligado con el de identidad, en donde el sujeto se va modificando constantemente dentro de un proceso de acomodo que vincula lo propio y lo ambiental. Por tanto cuando hablamos de cuerpo lo estaremos realizando según la visión que Landen propone sobre corporeidad, la cual se construye en dialogo primero dual y luego colectivo, que dará origen a un producto que es individual-subjetivo y a su vez como emergente cultural.

Asimismo nos posicionamos desde los planteamientos de Calmels, quien aporta a la noción de globalidad de la persona desde tres ejes que la constituyen: eje tónico –emocional afectivo, motriz/instrumental y práxico-cognitivo, estos ejes nos develan que la construcción de la persona, como los

aprendizajes que va adquiriendo son por medio de la corporalidad y el movimiento.

Por tanto para lo que atañe a la presente investigación nos posicionaremos desde las premisas de Calmels y Landen para hablar de corporeidad. Y sumamos lo manifestado por Lira en relación al aprendizajes de los niños y niñas en donde manifiesta que estos aprenden con y desde su cuerpo, esta condición determinará el “cómo” van a integrar nuevos conocimientos sobre múltiples aspectos del mundo que los rodea y sobre sí mismos. Los niños/as utilizan su motricidad no solo para moverse o desplazarse, sino fundamentalmente, para ser, para aprender a aprender, y para organizar su pensamiento (2011).

Desde el movimiento y los contenidos que nos aporta la danza nos posicionamos desde Laban (1987), quien interpela el rol de la danza en la formación del ser humano, reflexionando sobre los elementos que desarrolla la danza en función de la preparación para la vida de cualquier sujeto, en este sentido apela que por medio del movimiento nos relacionamos con nuestro ser íntimo y el mundo exterior.

Par esto la danza moderna enfoca su atención en entender el principio del movimiento abarcando lo que el autor denomina elementos de esfuerzo. La sumatoria de estos elementos de esfuerzo están presentes en toda acción o actividad humana, distinguidos en peso, espacio, tiempo y flujo. Esta categorización es la base de la danza moderna para comprender, practicar y analizar el movimiento como sus posibilidades, ampliado el aprendizaje a una conciencia corporal que estudia cada movimiento y lo que requiere para ser ejecutado en función de los factores de movimientos ya nombrados. Por otra parte esta mirada hace posible la conexión entre los hábitos de movimiento de

una sociedad y la expresión de estos desde las herramientas que proporciona esta línea de danza.

Estos lineamientos son congruentes con lo expuesto en los planteamientos psicomotrices anteriormente mencionados, ahora si los trasladamos al espacio escuela en donde según Giroux también se construyen maneras de pensar y vivir la realidad, tomamos lo expuesto por Le Bouche en donde propone que el espacio educativo debe ser mirado desde la corporeidad, en este sentido se trata de visualizar al cuerpo como eje central por el cual atraviesan todos los contenidos generando conexiones con experiencias, a partir del hacer y el vivir, en donde el cuerpo del niño/a cumple un rol protagónico. De acuerdo a esto Le Boulch expone lo siguiente, “se trata de volver a dar prioridad a la acción y de hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerándolo como medio anexo o complementario, sino como un elemento central de educación en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual” (Lira, 2011).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Definición del enfoque

La presente investigación está centrada en reconocer la postura que tienen los/as educadores/as de párvulo en relación al núcleo de “corporalidad y movimiento” presente en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia (B.C.E.P.) del sistema educacional chileno, identificando las acciones pedagógicas que realizan para abordar este núcleo.

Este estudio se enmarca dentro de la investigación cualitativa, lo que permitirá interpretar que lugar y de qué manera se aborda el aprendizaje desde la corporalidad en la escuela, tomando principalmente el discurso de los educadores/as, comprendiendo que sus prácticas están insertas dentro de una institucionalidad educativa que enmarca un sistema de significados, que selecciona, organiza y da valor a lo que se debe aprender y como se debe enseñar. Desde la mirada de Sampieri (2010), se opta por el enfoque cualitativo cuando el objetivo es comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, interpretar las reacciones humanas que se generan en un contexto determinado, profundizar en sus opiniones y la manera en que perciben su realidad.

La naturaleza metodológica de la investigación cualitativa permite la movilidad y flexibilidad para comprender el contexto estudiado y las significaciones que

se construyen en cada espacio educativo, “el análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz, 2003, p.9), esta estrategia investigativa implica:

1. Captar el significado que dan los educadores/as a la corporalidad en el aprendizaje. “Su objetivo es la captación y reconstrucción del significado” (Ruiz, 2003, p. 17).
2. Utilizar como principal herramienta la entrevista, que por medio del discurso provee los insumos para visibilizar las prácticas educativas en torno a la corporeidad. “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” (Sampieri, 2010, p. 9).
3. El proceso de investigación es inductivo, exploratorio. En donde se analizaran las entrevistas para luego deducir las significaciones en torno a la corporalidad. “Dicho de otra forma, las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Sampieri, 2010, p. 9).
4. La presente investigación está situada en un contexto particular, por lo que no busca ser patrón para generalizar a otras realidades educativas, ya que se analizan las percepciones de los educadores pertenecientes a comunidades educativas con P.E.I distintos. “La orientación no es particularista, ni generalizadora sino holística y concretizadora” (Ruiz, 2003, p. 17).

Desde la perspectiva del enfoque cualitativo de la investigación, los significados como las acciones obedecen a los contextos donde los sujetos

están insertos, desde ahí que la labor del investigador está centrada en entender e interpretar el valor que es atribuido a los distintos símbolos (Ruiz, 2003). En este caso, que valor se da, en las comunidades educativas de ambos colegios los aprendizajes desde la corporalidad en niños/as del nivel educativo de Kínder.

3.2 Definición de la acción

La presente investigación es de carácter exploratorio siendo su principal objetivo visualizar la postura de los/as educadores/as de párvulo en función al aprendizaje desde la corporalidad, tomando como principal fuente de información los discursos desarrollados por ellos/as mismas referentes al tema.

3.3 Definición de la muestra

El muestreo de la presente investigación es de carácter intencional no probabilístico y se desarrolló en dos etapas.

3.3.1 Selección de las Escuelas

Se usaron dos criterios teóricos: a) altos índices de vulnerabilidad; y b) Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I) diferenciados. Estos criterios proporcionarán información específica de la influencia institucional en el espacio que se da al aprendizaje en un sentido holístico de la corporalidad.

	Proyecto Educativo Institucional 1	Proyecto Educativo Institucional 2
Alto índice de Vulnerabilidad	1	1

n=2

De esa forma quedó seleccionado el Centro educacional Eduardo de la Barra (se ubica en la comuna de Peñalolén en la villa San Luis) y el Colegio Sol del Illimani (perteneciente a la comuna de la Florida).

3.3.2 Selección de las Educadoras

Se usaron dos criterios teóricos: a) la cantidad de años que lleva trabajando en el colegio; y b) el nivel de estudios cursados.

	Más de 2 años (en el colegio)	Menos de 2 años (en el colegio)
Superior con postgrado	2	2

n=4

3.4 Definición de la unidad

Para esta investigación la unidad es el discurso de las cuatro educadoras de párvulo, las orientaciones expuestas en los P.E.I de cada colegio y las B.C.E.P. Los discursos tienen contenidos sentidos para también disposiciones a prácticas que muchas veces se expresan de manera corpórea.

3.5 Definición de la técnica de recolección

Para efectuar esta investigación se utilizaran dos técnicas de recolección de información. La primera es la entrevista que se realizó a las cuatro educadoras de párvulo. Se puso especial énfasis en organizar un diálogo sobre el posicionamiento que tienen en relación a los aprendizajes desde el núcleo de corporalidad y movimiento. La segunda técnica fue la recogida documental que refiere a la utilización de ciertos documentos que permiten la obtención de información secundaria. Para el presente caso se consideró como documento

fundamental las B.C.E.P., los contenidos dancísticos y el aprendizaje desde una mirada psicomotriz de la corporalidad en la primera infancia.

3.6 Definición de la técnica de análisis

Para desarrollar los procedimientos analíticos sobre la información recolectada con las técnicas antes expuestas se optó por la aplicación del Análisis Crítico del Discurso, propuesto por Van Dijk. Este análisis provee las condiciones para extraer los sentidos que son asignados por los informantes y que quedan expresados en un modo discursivo. En la presente investigación esta técnica permitió la identificación de unidades de sentido que estructuran el discurso y que son llamadas por este autor Unidades Macroestructurales Semánticas (UMS). Luego se procedió a sistematizar las UMS utilizando los principios de jerarquía y similitud. Se identificaron así UMS síntesis. Luego se procedió a identificar tendencias de sentidos entre las entrevistadas para proponer una organización de los resultados.

4. DESARROLLO

El presente análisis se centra en reconocer la postura que tienen las educadoras de párvulo en relación al núcleo de “corporalidad y movimiento” presente en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia (B.C.E.P.) del sistema educacional chileno, asimismo visualizar la significancia tanto en fundamentos como en la práctica que dan al cuerpo y el movimiento en el aprendizajes de los niños y niñas.

Para esto se entrevistaron a cuatro educadoras de párvulo de dos establecimientos con proyectos educativos de naturaleza distinta.

Los capítulos que a continuación se presentan nacieron de las similitudes o relevancias que se encontraron en las entrevistas realizadas al aplicar procedimientos propios del análisis crítico del discurso, como lo son la identificación de unidades macroestructurales semánticas por cada unidad discursiva y luego con el ejercicio de síntesis de unidades de sentidos.

A modo de aclaración los colegios son enunciados como A y B. Las educadoras son citadas como E1 - E2 pertenecientes al colegio A y E3 -E4 pertenecientes al colegio B.

La estructuración de los resultados se presenta en tres capítulos los cuales deben su nombre de acuerdo a las unidades de macroestructurales semánticas que marcan tendencia entre las entrevistadas.

Esos son:

- La corporalidad y movimiento en el aprendizaje.
- El juego y las metodologías.

- La escuela y la negación de la corporalidad.

4.1 La corporalidad y movimiento en el aprendizaje

Si se cerraran los ojos evocando la imagen de un niño o niña en alguna situación cotidiana, lo más probable es que su figura aparezca en el imaginario moviéndose, y es común escuchar que los niños/as tienen mucha energía, no se cansan nunca, hay que hacerlos correr, que se muevan para que expulsen toda esa energía que a veces a los adultos le es perturbadora.

Esa energía orientada en el movimiento como producción corporal es el canal por el cual los seres humanos conocen el mundo que los rodea y se construyen a sí mismos, en un dialogo que es primero dual y luego cultural, las producciones corporales son el punto de partida para relacionarnos con el medio, posibilitando la constante construcción de representaciones, imaginarios y significaciones. Por tanto “la existencia es, en primer término corporal” (Le Bretón, 2002, pag. 7), y el valor que se da a la corporalidad está sujeta a las significaciones individuales como colectivas de los distintos contextos culturales en coherencia a las transformaciones históricas. Por tanto el concepto de cuerpo es una construcción que es dinámica en el tiempo y el espacio, y se producen en las relaciones que se dan entre el individuo y el medio, por tanto es “producto individual-subjetivo, pero también como emergente cultural” (Landen, 2013, p. 58).

El concepto de corporeidad es asumido desde algunas disciplinas dedicadas al estudio del cuerpo y sus significancias, este concepto asume la pluralidad del sujeto y como este en un proceso de maduración indisociable va conformando su identidad, reflejándose en eso no solo los procesos tangibles, sino también los significados subjetivos que cada sujeto va construyendo de sí mismo y del mundo que lo rodea. En palabras de Landen (2013):

El término corporeidad, entonces, contiene y entreteje un sentido común: el cuerpo siendo en el espacio-tiempo, socio-cultural, madurativo-experiencial- kinético-emocional-cognitivo y comunicacional; susceptible de prever cierto devenir y expectante del resultado plástico-neuronal y singular-subjetivo (p.59).

Al preguntar a las educadoras ¿cuál es la importancia que tiene la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje de los niños y niñas?, las respuestas fueron unánimes, todas afirmaron que el niño/a aprende desde su cuerpo y el movimiento, sin embargo en sus relatos se puede observar las diferencias en profundidad con la que abordan el tema.

En las respuestas elaboradas por las educadoras del establecimiento A, apuntan a una noción global del aprendizaje desde el movimiento, donde se instalan todas las producciones corporales en una unidad, que integra no solo la motricidad, sino los gestos, desarrollo cognitivo y la comunicación, en este sentido la educadora E1 expone:

“el niño no se divide para poder aprender, entonces la corporalidad es todo, porque es la manifestación de una conducta, una conducta que está pasando a nivel cerebral y que se manifiesta a través del cuerpo, no solamente con movimientos gruesos, con miradas, con pestañeos, como te explico para ponerle nombre, pero la corporalidad en el aprendizaje es todo y es vital” (E1.2).

El movimiento cumple diversas funciones en el aprendizaje: de adaptación, de relación con los otros, de comunicación, expresión y de desarrollo cognitivo, y es parte la de naturaleza dinámica, significativa e integradora del ser humano, (Núria, 2001), la E2 explica que desde el movimiento se interioriza todo lo

cognitivo de manera más rápida y efectiva que solo aplicando la atención, manifiesta que esto se debe porque desde el movimiento hay una activación neuronal y una motivación intrínseca en el niño/a, por lo tanto la apertura al aprendizaje es mucho mayor cuando al niño/a se proponen actividades desde el movimiento.

Para Lira (2011), los niños/as no solo utilizan el movimiento para deslazarse o tomar objetos, sino que es la manifestación de su ser, es la condición para aprender y para organizar su pensamiento, por tanto las experiencias relacionadas con el movimiento van a condicionar como se integran los nuevos conocimientos sobre el mundo que los rodea.

Asimismo las educadoras pertenecientes al colegio B consideran que el movimiento es importante en la rutina de los niños/as, y en el aprendizaje, fundamentando que esto lo observan en la práctica diaria, E4 expone:

“Es fundamental porque los niños aprenden moviéndose, aprenden a través del movimiento. Se observa en todo lo que hacen, yo no sé cómo explicarlo”

Consideración similar tiene la educadora E3, *“yo les hago movimiento, y con eso los niños se relajan y aprenden más, como que absorben mejor los aprendizajes” (E3.2)*

Las praxias son estructuras de acción con las que un niño/a puede enfrentar problemas con progresiva complejidad en la medida que crece y se desarrolla utilizando el movimiento como instrumento, este proceso Calmels lo articula dentro de una serie de ejes que dan fundamento a la globalidad del ser humano dándole el carácter de Bio-Psico-Social, este eje Calmels lo denomina práxico-cognitivo. (Bottini, 2010).

De la misma manera denomina el eje motriz-instrumental, en el cual da cuenta como el movimiento que es parte de un proceso que evoluciona progresivamente se transforma en el instrumento para aprender, por tanto “no es el resultado de un proceso, sino que es también condición del mismo proceso” (Núria, 2001,p. 5). *“El movimiento es un tema de conexión cuando el cuerpo se siente listo y cuando tú también te sientes seguro de poder hacerlo” (E2.4).*

La educadora E2, fundamenta que el proceso de aprendizaje es necesario respetar el proceso gradual de organización motriz, en donde cada niño tiene un ritmo personal de aprendizaje en una conexión que se da desde el desarrollo corporal y emocional:

“ya podían saltar a la altura de un metro, ellos escalaban y saltaban, el nivel de habilidad es impresionante, voltereta, mucho mayor alcance de distancia, un equilibrio perfecto porque al final habían seguido su ritmo y por lo tanto confiaban en sus habilidades” (E2.6)

Dentro de los aspectos que menciona la educadora E2, es necesario entender el rol de la educadora en este proceso, el cual es observar y acompañar, pero este rol se da desde un posicionamiento, que en este caso es no apurar los procesos fisiológicos de desarrollo de los niños y niñas, respetar sus iniciativas, como sus intereses y necesidades de aprendizaje, esto podría parecer coherente para muchas personas, sin embargo es una postura completamente visionaria en una sociedad en donde el sistema económico que impera se basa en la capacidad de producción de las personas. De esta manera podemos estar todos de acuerdo con las premisas mencionadas, sin embargo es común ver en los adultos apresurar el control de esfínter de los niños/as, sin considerar que es parte de un proceso natural fisiológico y el cual no se debe enseñar, del mismo modo muchas instituciones dedicadas a la educación pre escolar

exigen el control de esfínter para el ingreso de los niños/as. Asimismo esto se observa en la escolarización temprana.

El esquema corporal, autonomía e identidad

Como mencionábamos anteriormente el movimiento visualizado como el instrumento y condición del proceso por el cual el niño/a aprende sobre el medio, también cumple una función importante en conjunto con un complejo engranaje donde entra en juego la piel, el dialogo tónico, la comunicación corporal con la persona que lo asiste durante los primeros años de vida, en la construcción de la imagen corporal.

Existe una instancia previa al conocimiento del propio cuerpo, cuando nacemos no somos conscientes de nuestra corporalidad, y este espacio se construye en la relación con otro cuerpo, de esta manera el recién nacido habita el cuerpo de la madre y por medio de la comunicación tónica, en la que participa el contacto, la piel, la voz, los cuidados, las miradas, es que él bebe comienza el proceso de reconocimiento no solo de estos dos cuerpos, sino que también del ambiente que lo rodea:

Acceder a re-conocernos como nosotros en nuestro cuerpo sería imposible sin que alguien hiciere una presentación previa. Esto implica un proceso que parte de habitar el cuerpo del otro, coexistir corporalmente y luego reconocer dos cuerpos en el espacio” (Landen, 2013, p.75).

De esta manera los cuidados referidos al sostén y alimentación, son en una primera instancia los modeladores de la noción de corporeidad, la autora

parafraseando a De Ajuriaguerra (1985), explica que el sostén, o sea el acto de sostener, es el juego de posturas y acomodamientos corporales que realizan tanto la madre como el bebé con el fin de alcanzar un estado de bienestar llamado mutualidad, por lo que el cuerpo materno es el primer espacio de reconocimiento y construcción de la corporeidad, “es en el espacio cuerpo-materno en el que el niño siente su cuerpo” (Landen, 2013, p.75) .

Dentro del trabajo en la sala de clases las educadoras mencionan que acciones promueven a diario para integrar la corporalidad, y en la mayoría de las instancias se observa que estas fortalecen el dialogo verbal, tónico y la conciencia corporal, todas estas acciones van a estructurar la imagen corporal.

Las educadoras manifiestan que promueven el libre tránsito dentro de la sala de clases visualizado esto como una necesidad natural del niño/a, la educadora E1 habla que este libre tránsito es parte de un proceso de autorregulación que tiene que ver con estar en sintonía con las otras corporalidades que habitan la sala y que forma parte de un hecho comunicativo, generando un ambiente de aprendizaje en armonía con los demás,

“La corporalidad empieza como a sincronizarse entre ellos mismos, el que está hablando por solo el hecho de estar hablando genera en el otro una quietud, pero una quietud que ya es como intrínseca” (E1.4)

Mencionamos anteriormente que para reconocermé necesito otro que haga de espejo en un dialogo comunicacional que incorpora lo verbal y lo tónico, siendo más específicos el dialogo tónico. En este sentido el tejido muscular que cubre los huesos y permite el movimiento por medio de la relajación y la contracción, es llamado tono muscular, por tanto el dialogo tónico es la relación de posturas que se dan cuerpo a cuerpo desde una modulación tónico – emocional, Calmels denomina a este eje tónico- emocional/afectivo.

La educadora E1, comenta que este proceso de sintonía corporal que promueve la autorregulación y co- regulación porque yo regulo al otro también, es mucho más lento porque no se trabaja desde lo punitivo, y en mayo aproximadamente, se comienzan a observar que a los/as niños/as les empieza a llamar la atención el cuerpo del otro, reconociendo los propios estados en el cuerpo del compañero/a. En este sentido Bottini expresa:

El conocimiento de ese otro confiere al niño la posibilidad de darse cuenta, que si otro está formado por fragmentos que configuran un todo, esos mismos fragmentos existen en él, y él los puede reconocer (2010,p.18).

Todas las educadoras promueven espacios de conversación entre los niños y niñas. Las educadoras del establecimiento A lo realizan en las mañanas en un espacio que es denominado asamblea de niños/as, el cual está pensado para que se ubiquen en el tiempo y en el espacio, hablen de su estado emocional, para luego tomar decisiones, las cuales son respetadas en relación a las actividades o juegos a desarrollar. Por otra parte las educadoras del establecimiento B lo abordan sin una planificación diaria, sino que sucede en la naturalidad del ejercicio. La educadora E4, manifiesta que generalmente lo trabaja cuando existen situaciones de conflictos entre niños/as para que entre todos lleguen a una solución. La educadora E3 lo aborda para conversar con los niños/as en los espacios de esparcimiento.

Se advierte las distancias entre estas acciones, si bien todas generan espacios de conversación con los niños/as, el carácter constituyente de una asamblea está definido primero por ser parte de la planificación, o sea tiene un tiempo y un espacio en valoración a la importancia de esta instancia, segundo pretende

ubicar al niño/a, y tercero se define como un lugar para tomar decisiones en conjunto, base de una educación constructivista.

Yo actuó sobre el otro, pero el otro también actúa sobre mí. “Así, desde el comienzo para que haya dialogo se necesita un Yo, un Otro y una acción. (Fernández, 2001, p.211).

A lo que refiere el esquema corporal y como contenido explícito de las bases curriculares las educadoras explican que lo trabajan principalmente con actividades que asumen la identificación de las partes del cuerpo, integrando las partes internas y externas, en relación a la sensación que nos producen.

“ellos mismos también entiendan que moverse es parte de, el cuerpo se mueve todo el rato, o sea que sientan el cuerpo, que se reconozcan el cuerpo desde dentro hacia afuera, como que estamos rellenos de algo, también tenemos elementos por fuera, es como vital para que estén tranquilos consigo mismos, el hecho de sentir cosas y no saber que están sintiendo ya es un tema corporal, y mientras no sepan estar con ellos dentro de la sala, con ellos mismos, difícilmente van a poder estar con otro, entonces es reconocerse primero” (E1.4)

El esquema corporal incluye todas las habilidades perceptivas, por lo tanto pasa a ser un ordenador de las sensaciones que el niño/a tiene de sí mismo, y sobre este cimiento se organizaran las funciones mentales superiores. Asimismo es la plataforma básica de organización y funciona como soporte para recibir y mediar la información que el niño/a recibe del ambiente.

En tanto la educadora E4 expresa,

“pasamos primero las partes superficiales del cuerpo y después las partes internas del cuerpo, y es muy entretenido porque los pulmones, inflando globos y todos respiren y mi hermana es enfermera, entonces préstame tu estetoscopio y se escucha el corazón y vamos todos corriendo y corre la mitad del curso y la otra mitad los escucha, ¿y como esta?, esta rápido, ¿y por qué esta rápido?, porque estamos haciendo ejercicio, ¿y qué podemos hacer ahora para calmar el corazón?, respiremos” (E4.28)

En lo expuesto hacemos relevancia que el conocimiento se construye desde una acción que después se canaliza por medio de las preguntas como medio de reflexión, en este sentido se propone una actividad experimental y después son los mismos niños/as los que producen el conocimiento desde sus respuestas.

Otro componente importante en la construcción de la imagen corporal, es la identificación y el reconocimiento subjetivo-individual de las emociones, en este sentido se observa que las educadoras abordan esto de dos maneras, la primera tiene que ver con lo contextual, cuando sucede una situación que desencadena una, o varias emociones en un niño/a, y que métodos emplean para contenerlas, y lo segundo tiene un carácter de identificación como un contenido incluido dentro de una planificación.

En el caso de situaciones contextuales las educadoras del colegio A explican que lo afrontan sin generar respuestas inmediatas en los niños/as, como protocolares. La educadora E1 manifiesta que el reconocimiento de una emoción es un proceso el cual se desarrolla en un tiempo determinado, es decir el niño/a debe vivir su emoción y que la expresión de su emoción tenga un tiempo de evolución, que pueda reconocerla, sentirla y que después el niño/a te pueda decir, si estaba enojado/a y necesitaba estar solo/a. Porque socialmente estamos acostumbrados a negar las emociones, de este modo las educadoras del colegio A son tajantes en enunciar que está prohibido en ellas

solicitar a un niño/a que pida disculpas en el mismo momento, no dando espacio para decantar su estado y luego reconocerlo.

En el caso de las educadoras del colegio B, cada una afronta el tema de manera distinta, la educadora E4 comenta que cuando ocurre una pelea se le pregunta a cada niño/a que fue lo que sucedió, después se expone en una conversación grupal en donde todos/as los/as niños/as comentan y expresan soluciones o acuerdos colectivos para que esto no vuelva a suceder. Establece la importancia de trabajar este tema en sectores donde existe un alto grado de vulnerabilidad, porque los/as niños/as son muy reaccionarios, y facilitar la conversación ayuda a que los niños/as se desahoguen, *“en el fondo los niños también se desahogan diciéndole a los compañeros como ellos lo ven” (E4.26).*

Por otra parte revela la presión que siente desde la institucionalidad que no valora el tratado de las emociones en los conflictos cotidianos,

“a nosotros nos dicen que tú tienes que cumplir con una malla curricular, tienes que cumplir con espacio y con los contenidos, pero también hay que darle prioridad a las emociones y a los sentimientos de ellos, porque si ellos no están bien para aprender, no están tranquilos para aprender, no van a aprender” (E4.38).

La educadora E3 manifiesta que en estos casos emergentes se manifiesta mucho la discriminación de otras nacionalidades, siendo uno de los lugares para abordar el respeto valorando la multiculturalidad, trabajándolo desde lo musical y el rescate de características importantes de cada cultura.

Otro lugar de encuentro en las entrevistas es la contención que ellas ofrecen cuando un niño/a llega triste a la sala de clases. La educadora E1 comenta que facilita un espacio de masaje y cariño corporal desde la invitación, enfatizando

que siempre y cuando el niño/a quiera. La educadora E4 habla primero con el niño/a y después expone una situación similar para conversarla en grupo.

Desde el ámbito conceptos las educadoras del colegio B lo abordan por medio de cuentos que asimilan la emoción a los colores, después conversan sobre ciertas situaciones donde los niños/as las identifican según el color correspondiente.

4.2 El juego y las metodologías de aprendizaje.

La principal actividad de los/as niños/as es el juego, la infancia gira en torno a esto, por medio del juego el niño/a adquiere experiencia, asume nuevos roles, se aproxima al medio que lo rodea, se relaciona con sus pares, desarrolla y madura sus sistemas corporales y capta influencias de la cultura correspondiente a su medio. Así como también es la base para el desarrollo de la integración sensorial, habilidades físicas, cognitivas y del lenguaje, explora su medio ambiente, siendo el elemento esencial, el placer intrínseco que genera al jugador.

Es parte de la vida cotidiana pero se establece fuera de esta, forma parte de una condición biológica, por tanto posee el carácter de necesidad, pero por sobre todo una necesidad de libertad que obedece al placer que provoca esta actividad, es ahí en donde se funda su libertad. Huizinga expone “todo juego es, antes que nada, es una actividad libre. El juego por mandato no es juego, a lo más una réplica, por encargo de un juego” (Sassano, 2003, p.302).

Este capítulo se estructura desde la pregunta, ¿Qué importancia tiene el juego en el aprendizaje? Las educadoras responden desde la significancia del juego y como este lo desarrollan en la práctica, delimitando el juego libre y el juego conducido.

En relación a la pregunta base la educadora E2 afirma que la motivación para aprender parte desde el juego, que esto es parte de su filosofía educativa, y lo comprueba en la práctica al observar que los aprendizajes que los niños/as pequeños logran son por medio del juego, *“a través de la exploración, a través de la repetición, a través de algo que les gusta y como les gusta lo repiten y lo comprenden”* (E2.10).

Para que exista aprendizaje debe haber motivación, la motivación es placentera, libre y espontánea.

Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continua de exploración y descubrimiento. Los descubrimientos son efectuados a partir tanto de los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también de sus propias aptitudes y tendencias” (Cañequé, 1991, p.62).

La educadora E2 sostiene que el aprendizaje efectivo y significativo se basa en el disfrute de la actividad, que el juego siempre debe estimular al desafío, para que no se vuelva repetitivo, aporta que gran significancia ha tenido el espacio de la asamblea en este proceso, porque en conjunto con los niños/as se construyen planifican los juegos, que a su vez por medio de la observación en el juego libre ella puede descubrir los intereses de los niños/as y planificar actividades lúdicas.

Si el juego es vivido por el niño/a con inmenso placer y libertad, aprende que aprender es divertido y placentero. Estas emociones positivas aumentan la curiosidad, el interés y la creatividad del niño, aumentando la seguridad en sí mismo, se vuelve más autónomo y competente, confiado en sus posibilidades y

conocedor de sus limitaciones. Mejora el rendimiento intelectual y su madurez emocional. Permite al niño desarrollar todas sus posibilidades y potencialidades. Esta actitud curiosa y predispuesta lo va a acompañar siempre, en la escuela, en el trabajo y se transforma luego en una actitud de vida. (Pikler, 1985, p.17).

Jugar en libertad es basal para que el niño/a desarrolle su autonomía, cree y fortalezca la resolución de problemas,

“a nosotros nos costó un montón que jugaran de forma libre, a los juegos que ellos querían y que no se asustaran cuando yo salía al patio y estaban haciendo algo que se supone era indebido” (E1.20).

Es interesante observar el carácter de dificultad que tuvo la educadora en instalar el accionar de libertad del juego, en discordancia con la naturalidad que debiera darse este hecho en los niños/as, es materia de análisis develar porque esta condición sucede en espacios educativos, en donde lo punitivo está presente, en donde el juego en muchas ocasiones es utilizado como una herramienta de canje según el comportamiento, y como se corrige o se sanciona desde la corporalidad. En este sentido la educadora E4, comenta: *“ellos salen a jugar a la pelota solamente si han terminado la tarea, porque si no terminan la actividad no se les pasa material”.* (E4.12).

En distancia a lo anteriormente planteado, la educadora E1 valora la importancia del juego más allá de una actividad recreativa, enfatiza que no puede ser utilizada como mediador en la conducta del niño/a, porque esto sesga el carácter básico de libertad para poder jugar, dicho de otro modo el juego no puede ser una herramienta por la cual el adulto se base para modelar la conducta. Porque si el niño/a juega en libertad podrá buscar soluciones, ver

opciones y potenciar la divergencia, *“no sé cómo subir, pero tengo como resolverlo”*.

En el ambiente del juego explica Sassano (2003), los controles de defensa se vuelven más flexibles posibilitando al niño/a que las problemáticas sean mediadas o expulsadas, de esta manera el niño/a que tenía miedo de defenderse, en el juego lo puede hacer, sumado a esto el juego posibilita desestructurar los prejuicios y temores provenientes del error, pues en el juego todo vale.

Otro aspecto a resaltar en las respuestas de las entrevistadas está relacionado al lugar que ocupa el juego dentro de la rutina diaria, todas coinciden que hay momentos de juego libre y momentos de juego dirigido.

Las educadoras de colegio A instalan ambas formas de juego de manera constante en la rutina diaria, por otra parte las educadoras del colegio B asimilan el juego libre al espacio del recreo, y el juego dirigido al trabajo de actividades curriculares en sala, pero no todas las actividades son trabajadas desde el juego, sino que conciben espacios determinados para desarrollarlas.

Sassano (2003) explica que el juego a lo largo de la historia se ha utilizado como herramienta educativa, pues el ambiente que genera el juego facilita el aprendizaje, sin embargo culturalmente existe una distancia entre el juego y el trabajo. De esta manera el trabajo, el estudio, son concebidos como actividades que buscan un objetivo, sin embargo el juego acciona simplemente porque es divertido, pero en muchas otras actividades uno se puede divertir, asimismo se puede pasar muy mal en el juego, de esta manera el autor manifiesta también la distancia entre lo que se cree como fundamento y lo que se realiza en la práctica, donde la mayoría de los docentes confiere importancia al juego, pero a la hora de llevarlo a la sala de clases casi no se juega,.

En las nuevas bases curriculares de educación parvularia (B.C.E.P), publicadas el año 2018, se observan cambios sustanciales en los fundamentos de estas, uno de esos tiene relación con el sentido del juego como actividad principal para el aprendizaje. Advertimos una profunda diferencia entre actividad lúdica y juego, sin embargo la línea es muy delgada y suelen mezclarse los conceptos, como por ejemplo:

“se supone que en educación parvularia el aprendizaje tiene que ser lúdico, he no se hacen actividades tan abstractas, eso se trabaja de manera concreta y tenemos diversos tipos de material didáctico independiente para que los niños aprendan jugando” (E4.4).

Según lo expuesto en las B.C.E.P. el juego es una actividad realizada por los niños/as de manera espontánea que está prevista de una estructura interna que responde a sus motivaciones y necesidades, a diferencia de la actividad lúdica que esta es guiada y estructurada por el educador/a.

En relación a los juegos dirigidos o actividades lúdicas, las educadoras comentan lo siguiente:

“están los juegos dirigidos en que los ocupo principalmente para todo el tema de trabajo en equipo, todo el tema también de nociones espaciales, nociones temporales que también es matemáticas, el trabajo de las normas, el seguir instrucciones, como todo también que es parte del aprendizaje y se aprende de manera más guiada, pero siempre esta balanceado” (E2.12)

“tengo canciones para matemáticas, canciones como para lenguaje, como para distintas situaciones” (E3.4).

“los porotos tú los pintas por un lado blanco y por el otro lado rojo, estamos trabajando por ejemplo el número cinco entonces tenemos cinco, dos blancos y tres rojos, dos más tres cinco, lo ocupan para sumas”. (E3.12).

“todo lo que es matemática ponte tú lo trabajamos desde patrones corporales y conteo de las partes del cuerpo, conteo de los pasos y así, todo fue corporal” (E2.6).

“empezaron a encontrar las letras en la calle y las comenzaron a dibujar con el cuerpo, con tiza, con la arena, hacerlas con las piernas, así como la A se abren las piernas, que más, bueno la conciencia fonológica también puede ser súper corporal” (E2.8)

“Trabajamos con unifix entonces a los niño tu les das la instrucción y le permite que ellos vayan desarrollando el aprendizaje por ellos mismos, si se equivocan entre todos los podemos ayudar, y así van trabajando” (E4.6).

En las respuestas se observa lo siguiente:

- En el juego se trabajan valores, reglas, el trabajo en equipo, atención a las instrucciones básicas.
- Se trabajan contenidos propios del curriculum.
- Se trabaja con material concreto para facilitar el pensamiento abstracto.
- Se diferencia que la educadora E2, busca organizar contenidos vinculándolos con intereses que los niños/as crean en relación a la vida cotidiana. Asimismo las actividades tienen un fuerte carácter de movimiento corporal, a diferencia de las educadoras pertenecientes al colegio B.

En relación al juego libre las educadoras comentan:

“Los roles, los juegos de roles es súper importante, porque tú también te das cuenta como son tratados en sus casas, o de qué forma se relacionan ellos también con los compañeros, y eso me proporciona información” (E4.36).

“Hay momentos en los que nosotras sí tenemos que ser espectadoras por un tema de respeto también, porque los niños también tienen muchas de estas dinámicas de complicidad, hay juegos que son solo de niños” (E1.10).

En las respuestas se observa lo siguiente:

- En el juego libre se observa la interacción del niño/a con los demás, también manifiesta sus intereses y se devela información importante relacionada a aspectos más íntimos que se dan en la rutina del hogar y su relación con sus cuidadores. Por tanto el rol que cumple la educadora de observación es fundamental.
- La educadora E1, expone que la intervención del adulto en el juego, altera el juego de los niños/as por tanto no siempre se puede intervenir. Además valora la invitación que hacen o no, los niños/as al adulto a ser parte de ese juego.

Winnicott (1972), plantea que el juego se desarrolla en la “Zona de fenómenos transicionales”, que es la transición entre la realidad y el mundo interior del sujeto, proveniente de su mundo simbólico, donde quedan impresas tensiones relacionadas a su propio mundo interior, como a las experiencias vividas en la realidad y el medio que lo rodea, como también tensiones inherentes al proceso de desarrollo y maduración. Es a través del juego donde se instala esta zona, y el niño/a puede liberar esa tensión resignificándola a un espacio

creativo único que “lejos de diluirse junto con la infancia, esta zona se transforma y resignifica a lo largo de la vida” (Bottini, 2007, p.112).

Otro aspecto significativo que se exterioriza en las respuestas de las educadoras es el espacio de la sala de clases, en donde todas concuerdan que el diámetro de la sala es pequeño haciendo alusión a la precariedad del sistema público en donde muchas veces ellas se tienen que adaptar y reinventar los espacios.

En este sentido las educadoras del colegio A comentan que cuando llegan al colegio, (en marzo 2019), transforman las salas de clases, primero pintando las paredes blancas, recalcan la importancia de las paredes limpias porque las salas se van vistiendo durante el año con las creaciones de los niños y niñas, o sea se van vistiendo con trabajos con significado.

La educadora E2 expresa que como sala de sistema público estaban saturadas de mobiliario inservible, esta apreciación nace desde la experiencia laboral anterior de la educadora, en donde estaba acostumbrada a que el mobiliario fuera multifuncional y pensado en función aprendizaje de los niños/as,

“la sala completa estaba preparada para el movimiento libre, es decir todos los muebles eran de una altura que les llegaban a la cintura o a la rodilla a los niños, eran todo esto como mobiliario Pikler, como cubos que se pueden hacer como el laberinto, se pueden crear estructuras, ramplas, bueno y las salas las montábamos todos los días en base a los aprendizajes y las necesidades que íbamos viendo en los niños” (E2.4).

Afirma que uno de los desafíos es la transformación y adecuación de un espacio gris que no invitaba al trabajo pedagógico, que era hostil y no estaba pensado para el trabajo con niños/as. La primera acción fue sacar todo el mobiliario y trabajar en alfombras y el patio.

Se reconoce la importancia de generar espacios que faciliten el movimiento de los niños/as, como también la utilización del suelo en las actividades, con el fin de mantener el fundamento pedagógico pero con la adaptación al espacio y a los materiales.

Otras de las apreciaciones son las siguientes:

“yo les preparo la sala, un poco montaje en el que yo hago provocaciones, en esto sí es que esta la zona como de construcción, yo preparo una pequeña construcción que los invita a hacer algo más desafiantes entonces ellos entran y la sala los invita a jugar” (E2.12)

“yo les decía rincones pero no era como los Montessori, eran como rincones así como más de la pobla, entonces yo decía que parte te gusto más, “no se me gusto ese lado” y íbamos cambiando, y los armábamos con lo que teníamos no más” (E3.20).

En las respuestas se observa lo siguiente:

- En la respuesta de la educadora E2, es importante recalcar que las provocaciones son la base del trabajo en el colegio A, puesto que desarrollan la metodología de Reggio Emilia, la cual se fundamenta en la preparación del espacio, que está pensado y planificado con los intereses y las necesidades que ambas educadoras E1 y E2 observan a diario en los niños/as. De esta manera explican que es distinto tener un mueble dispuesto con bloques a disposición de los/as niños/as, que provocar desde una construcción que los desafía a una creación mayor. Asimismo aclaran que hay veces en que los niños/as desarmen la construcción en post de crear algo nuevo y eso también es parte del aprendizaje.

- La educadora E3 manifiesta la creación de estos espacios para que los niños/as puedan explorar con el material, construyendo estos espacios solo en algunas instancias. Se observa que al cerrar la actividad pregunta a los niños/as sobre los espacios que más le interesaron.

Algo que resalta en la metodología empleada en el colegio A, son las actividades que llaman imaginiería, las cuales se caracterizan por la representación corporal de algún estímulo conectado algún contenido, dentro de los ejemplos que mencionan son las historias, la música y las imágenes. Las imaginierías tienen la propiedad de ser sensibilizadoras y cargadas de estímulos artísticos, en donde la preparación del ambiente para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje es fundamental,

“la mayor parte de las veces yo les propongo que siempre sea, o sea con una canción, que sea algo corporal y después el que quiera lo lleve a lo concreto, y es en lo concreto con material plástico, ellos escogen con que, dibujo, masas” (E1.28).

La educadora E2 narra que estaban trabajando en un proyecto relacionado con el cuerpo humano y que los niños/as se preguntaban cómo nacían los bebés, una vez que ellos/as realizaron todas las hipótesis posibles, se prepara la sala con luz baja, con un aroma en particular, con telas colgando que se los invita a cobijarse en el suelo.

“Ellos con los ojos cerrados, fueron vivenciando un poco el proceso de crecimiento dentro de la guata, entonces ahora estoy más grande y me quiero estirar, hay choco contra algo, llego el momento de salir, no encuentro el camino, entonces muevo mi cabeza, como conectarse con este cuerpo, cuando salgo necesito que alguien me abraza porque yo no sé sostener la cabeza todavía, ya que cuando me giro empiezo gatear,

empiezo a escalar, empiezo a caminar, entonces toda la conexión con este cuerpo que muchas veces es ajeno si no hacemos este proceso. Esa fue una, de conexión” (E2.20).

Se aprecia la evocación de estados corporales por medio de la imaginaria, en donde no solo se están realizando acciones motrices, sino que se están activando conexiones neuronales con la periferia del cuerpo en un ambiente emocional sensible posibilitando un proceso constante de construcción de la identidad que vincula lo propio y lo ambiental, o sea el niño/a accionado desde su propia historia, poniendo en juego su psiquismo y las tensiones que están impresas en él, como también la relación con los objetos y los estímulos sensible que facilita la educadora. Se reconoce el objetivo de conexión, donde se trabaja la imagen corporal ligada a un contenido curricular de ciencias, produciéndose el cruce de dos núcleos de aprendizaje. Se desataca el estado sensible del ambiente de aprendizaje, el cruce con elementos artísticos, y la importancia de la configuración de un espacio amoroso, cobijado, necesario para la evocación del proceso de gestación- nacimiento, *“entonces estaban en constante convivencia inconscientes de su proceso de gestación” (E2.22).* A esto sumamos, *“era muy artístico también, entonces todas las experiencias sensoriales eran de nuevo ligadas al movimiento, todo iba al movimiento” (E2.6).*

La acción de movimiento, posteriormente transformado en pensamiento, es la plataforma para cualquier proceso de aprendizaje. “Saber”, entonces, es un “saber hacer”, que con el tiempo, se independiza de la acción y pasa a ser parte del pensamiento abstracto (Lira, 2011, p.10).

En la planificación de la actividad se observa como desde la acción se fortalece el pensamiento abstracto con el objetivo de fortalecer la construcción de la imagen corporal, como también de abordar un contenido de ciencias, vinculándolo con el hacer significativo de la historia de cada niño/a, no desde el concepto, sino desde un hacer sensible.

La experiencia de aprendizaje termina con el proceso plasmar lo vivido en un material concreto, primero dibujando y luego verbalizando lo que habían dibujado, se considera el paso de la acción a la palabra permite un proceso de meta cognición en los niños/as.

“Esa vez les pedí que dibujaran lo que habían vivido, he y fue impresionante, porque les pedí que me dibujaran como en tres etapas, cuando estaban dentro de la guata de la mamá y eran chiquititos por lo tanto tenían mucho espacio, cuando ya estaban apretados dentro de la guatita y cuando ya habían salido” (E2.24)

En términos técnicos, o describiendo el paso a paso en la construcción de la imagen corporal, lo que se pone en juego es el área sensoriomotriz que actúa en un espacio determinado generando una primera imagen, cuerpo vivenciado, que se vincula a una acción preoperatoria perceptiva que integra a esta primera imagen visual sensaciones táctiles, kinestésicas, cuerpo percibido. Esta imagen primaria evoluciona a una imagen de cuerpo representado, la cual es construida por medio de operatividad en el espacio objetivo, siendo la unión de ambas imágenes. Este proceso explica la función y organización en las praxias y gnosias que permiten programar mentalmente las acciones (Bottini, 2010).

4.3: La escuela y la negación de la corporalidad.

La escuela históricamente se ha concebido para pasar contenidos vinculados a las áreas científicas, en post de la postergación o nulidad de la corporalidad.

De hecho los tiempos y espacios destinados al movimiento son escasos y están demarcados en los recreos o las áreas de educación física, siendo el lugar que se utiliza el patio o el gimnasio, rara vez la sala de clases, pues están llenas de mobiliario entorpeciendo el libre tránsito o el movimiento.

Como cultura occidental hemos concebido el aprendizaje desde una dualidad atribuyendo al cuerpo el carácter mecanicista al servicio de la razón. Esta corriente de pensamiento proveniente principalmente de la filosofía de Descartes que ha sido apoyada por las distintas religiones dando explicación al ser espiritual, fundamentando la vida después de la muerte, los enfoques biológicos o biomédicos entre otros, también han colaborado al desarrollo de esta mirada que otorga al cuerpo el carácter de instrumento, el cuerpo pasa a ser un medio, que a pesar de estar en todas nuestras acciones diarias no estamos pendiente, ni somos conscientes de ello, provocando una desconexión y un limitando desarrollo de la conciencia corporal.

Pensar el aprendizaje desde lo corporal, el juego y el movimiento se aleja de las ideas preconcebidas que tenemos de cómo se generan conocimientos, de esta manera lo expuesto atiende a un concepto que surge de las entrevistas que emana constantemente en todas las educadoras que manifiestan el concepto de escolarización de los niños/as, *“es que de repente los niños se escolarizan, nosotras como educadoras los escolarizamos porque, porque nos exigen, nos exigen” (E3.24).*

Es interesante preguntarse quién o qué les exige a las educadoras escolarizar a los niños/as y debelar que se entiende por escolarización, que desde las educadoras apunta a una caracterización negativa del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la inmovilidad de los cuerpos,

“en el Kinder se baila, se canta, se mueve y después se pierde eso porque se escolariza, y cuando se escolariza los niños no se pueden mover” (E3.53)

Desde este lugar un elemento trascendental que enmarca la práctica educativa en los espacios institucionales destinando los tiempos, la estructura, otorgando valor a lo que debe enseñar es el curriculum. Pinto (2008), basado en la literatura especializada define que es un proceso de construcción en la cual selecciona, organiza, transmite y evalúa los contenidos culturales constituyendo una herramienta organizadora del proceso enseñanza aprendizaje en la institución escolar. En este proceso de construcción de carácter social existe una diversidad de sentidos y factores que se presentan y que significan la selección y organización de contenidos, y cuando se optan por unos u otros se compromete una mirada epistemológica, gnoseológica, éticas, convergiendo en opciones de poder y de saber – hacer.

El curriculum representa esta selección donde imperan significados que reproducen una forma de entender la realidad y los procesos de producción al servicio del contexto social, político y económico al cual sirven. (Sacristán, 2002).

La educadora E1 advierte.

“La formación te genera como una estructura que es el curriculum, que ahora yo me estoy descurricularizando, pero el curriculum te hace ser estricta po, o sea te pone delante de los niños en un salón con una pizarra y te dice esto es serio, esto es trabajo y yo aquí soy la que enseña, entonces si me pongo a jugar que estoy enseñando, porque te llenan de contenidos y de cosas que al final termina siendo no significativos, porque que no tienen significado en el contexto de los niños” (E1.14)

En el capítulo anterior se habla de la importancia del juego en la infancia, siendo una herramienta con valor educativo por el favorable ambiente de aprendizaje que genera, en este sentido se observa en lo expuesto por la educadora que el curriculum como estructura de contenidos desatiende lo que tiene significado para los niños/as, pues es difícil pensar en nuestra cultura que cuando se juega se aprende, o cuando el niño/a se mueve está en una constante producción de conocimientos. Desde ahí es que la educadora manifiesta la importancia del proceso descurricularizarse en la práctica de las educadoras, pues no se pueden entregar contenidos o desarrollar experiencias de aprendizaje que tengan significado para los niños/as si nos alejamos en la práctica de la ocupación más importante para ellos/as, “el juego”.

El curriculum es un resultado de selección de conocimientos que responde a la pregunta ¿Qué? , ¿Qué es lo que se debe enseñar? , y para responder esto se debe justificar ¿Por qué se enseña un tipo de conocimiento y no otro?, estos cuestionamientos responden al tipo de discurso o de curriculum. Sin embargo una pregunta que precede a las anteriores es ¿qué tipo de persona se quiere construir o formar?, ¿en que se deben transformar los sujetos para una determinada sociedad?, y esto último responde a una cuestión de identidad. Por lo tanto el curriculum no es solo un tema de conocimientos, sino que también un tema de identidad, (Tadeu Da Silva, 2001).

La literatura especializada habla de la importancia del cuerpo, el juego y el movimiento en el aprendizaje de los niños/as, es más las nuevas bases curriculares de educación parvularia tienen un cambio sustancial desde esta mirada.

En este sentido el antiguo curriculum habla del “eje de motricidad” que es remplazado por el “núcleo de corporalidad y movimiento” en las nuevas B.C.E.P. Este cambio es sustancial en un discurso que pone en valor la

corporalidad en el aprendizaje por dos motivos fundamentales, el primero hace relación al nombre, corporalidad y movimiento, que conlleva a un posicionamiento holístico e integrador del ser humano desde una unidad y no una dualidad, mientras que motricidad aporta al carácter mecanicista en la integración o en el dominio de movimientos que se presentan separados de la emocionalidad, del desarrollo de estructuras subjetivas y de la organización del pensamiento, entre otros. El segundo tiene lugar en la organización curricular, en las antiguas BCEP el campo de la motricidad esta presentado en un eje, en las nuevas es un núcleo, que sumado a esto se integran de forma transversal cruzando los otros núcleos de aprendizaje.

Asimismo se incorpora de manera explícita dos principios pedagógicos fundamentales en este cambio de paradigma. El primero tiene que ver con el sentido de unidad que se menciona en el punto anterior, el niño/a integra los aprendizajes desde una unidad.

Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos (B.C.E.P, 2018, p.31).

El segundo elemento es el juego, el cual se posiciona como una actividad de vital importancia en el aprendizaje.

El juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello (B.C.E.P, 2018, p. 32).

Si las B.C.E.P. es el elemento que organiza el cómo se debe aprender, que se debe aprender y cuando se debe aprender, y estas ponen el valor la globalidad del aprendizaje desde un sentido integrador de la corporalidad, el movimiento y el juego, es preciso preguntarse porque las educadoras manifiestan que las instituciones educativas no valoran y ponen en duda la práctica desde la corporalidad en sus clases y que les exigen desde otras concepciones llevar a cabo este proceso.

“Yo creo que sí, entran a tu sala y ven a los niños jugando o moviéndose, y es desorden, y ven que te falta tal vez manejo de grupo, pero yo también creo que tú tienes que darles libertad también a los niños, no desorden, pero sí que tengan la libertad de expresarse y de moverse. Muchas veces se sientan en el suelo a leer libros y si te ven de afuera van a decir, o pero los niños están acostados en el suelo, si pero están leyendo, y se cuentan ellos cuentos” (E4.46)

Se puede reconocer que la educadora se intimidada cuando realiza estas prácticas, es más manifiesta que ha sido interpelada cuando da espacio a que los niños/as utilicen otras posturas no convencionales para aprender.

En este sentido la educadora E2 comenta:

“En general en colegio esto no se hace mucho, son pocos los colegios que lo hacen, porque en general uno se atañe a todo lo que es conocimiento,

prepararlos para primero, todo lo que es lectura, todo lo que es matemática, entonces la gente se asusta porque cree por lo tanto que como es libre no hay aprendizaje y ahí está el error” (E2.32)

Acorde a las nuevas investigaciones sobre el aprendizaje el curriculum de educación parvularia realiza sus modificaciones, sin embargo al llevarlo a la práctica se evidencia la distancia que existe en las personas que escriben el documento y la aplicación de este. Paralelamente al curriculum manifiesto, existe o se vive en la experiencia de aprendizajes de los estudiantes, un curriculum oculto, el cual precisamente tiene que ver con las interacciones que se dan dentro del ambiente escolar, que inconsciente o conscientemente entrega la escuela.

Sacristán (2002), explica que la mezcla entre el curriculum manifiesto, y el curriculum oculto forman el curriculum real, que es precisamente el que aprende el estudiante y que responde a un modelo de ciudadano que se quiere construir. El autor precisa que en el ambiente escolar se viven interacciones sociales de respeto, el castigo, los premios, los hábitos, la puntualidad, la autoridad, etcétera y que el alumno debe ser capaz de cursar si quiere avanzar dentro de la escuela, y este proceso de sociabilización está presente de manera oculta en la escuela, afirmando que este proceso incluso llega a ser más importante que los contenidos declarados de forma explícita en el curriculum.

Desde la siguiente observación se puede visibilizar las tensiones que se generan en el ambiente escolar producto de las interacciones sociales que componen el curriculum real.

“Yo trabajo con la puerta abierta, entonces es como ¿por qué? O sea si no quieres que salgan cierra la puerta, cuando yo llegue le ponían pestillo, entonces no ¿Por qué voy a poner pestillo?, ¿por qué voy a cerrar la

puerta?, no, si él quiere estar aquí, va estar aquí y si él quiere estar allá va a estar allá, pero él sabe que acá están pasando cosas, entonces mi pega es que en la sala pase de todo, que este la fiesta, para que el que está afuera quiera venir” (E1.24).

Las racionalidades concepto abordado por Pinto (2007), son las que determinan la manera de transmitir los contenidos por medio del curriculum, aprobando ciertos conocimientos y comportamientos, como también deslegitimando otros que no calzan con los lineamientos planteados. Por lo tanto estas racionalidades imponen sentidos de vida y la manera de ser y de estar en el mundo para los estudiantes.

De esta manera cuando se le pregunta a la educadora cuales han sido las barreras que ella ha visualizado al implementar nuevos métodos de enseñanza, ella comenta:

“En función de eso las conversaciones con los adultos han sido más complicadas, más que con los niños, si porque desde los adultos ese niño tiene que estar dentro de la sala” (E1.24)

A esto suma, *“porque el cambio genera resistencia, yo también soy consciente y también lo recibo como parte de”. (E1.32)*

Se puede considerar esta distancia en las siguientes premisas de las educadoras cuando hablamos de curriculum:

“Pero el nuevo marco curricular acompaña cien por ciento lo que estamos haciendo nosotras incluso hay un núcleo que es corporalidad y movimiento cachay, entonces a mí me ayuda a que sea como, tenga un sustento para el ministerio, para la dirección y es totalmente transversal” (E2.8).

Que la educadora pueda fundamentar su quehacer pedagógico y validar su postura es fundamental para que puedan desarrollar los principios pedagógicos de las B.C.E.P, porque es más factible cambiar los principios e ideas en el papel que llevarlo a la práctica en contextos escolares.

*“Lo que podría destacar yo de estas bases, es que empiezan a mirar y a declarar a un niño, que no es el niño que yo quiero que pase a básica, está reconociendo al niño, como siendo el niño de ahora, no para mañana”
(E1.18)*

Otro aspecto importante que influye en la operacionalidad del curriculum son los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I), los cuales adquieren un carácter central, pues en él se debe expresar la idiosincrasia de cada propuesta educativa, ya que el sistema chileno educativo da la posibilidad de alternativas educacionales diversas por medio de un sistema de provisión mixta.

Así, en el sistema educativo chileno los proyectos educativos tienen una centralidad ineludible, pues representan la expresión concreta de la diversidad de alternativas educacionales que ofrece nuestro sistema de provisión mixta. (Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional, 2015, p. 7).

De esta manera se apunta la importancia de los cuerpos directivos en facilitar, valorar y entender la labor educativa desde las nuevas perspectivas de enseñanza y no sesgando la iniciativa de educadoras que pretenden instalar nuevas metodologías. Como mencionamos al inicio de este apartado, las

educadoras participantes de las entrevistas pertenecen a colegios en donde imperan dos P.E.I. de naturaleza distinta, en este sentido compartimos algunas de sus respuestas que develan las distancias y por tanto el apoyo o no de los equipos directivos en su labor.

Educadoras pertenecientes al colegio B

“Nunca me han supervisado una actividad de movimiento, o nunca me han preguntado qué haces tú para que los niños aprendan a expresarse por medio del cuerpo, en cambio si me preguntan en que letra, que vocal, que número, yo creo que eso pasa a nivel nacional, es triste” (E3.44)

“Siento que igual se deja muchas cosas importantes de lado, como por ejemplo lo que hablábamos el tema de la emocionalidad de los niños eso nunca me han preguntado cómo lo abordo” (E4.42)

Educadoras del colegio A:

“En mi caso yo llevo este año no más en el colegio, la otra educadora que tiene pre-kínder también lleva este año, o sea como que a nosotras nos buscan para una desescolarización que tenga que ver, claro mucho con el proyecto del colegio, con el proyecto educativo, porque en el fondo acá pasaban muchas cosas, el colegio es música en sí, todo el rato, pero los párvulos estaba escondidos” (E1.6)

“A mí y a mi colega nos llamaron para implementar una filosofía que se llama Reggio Emilia, que trabaja, no es una metodología, pero como filosofía trabaja distintas ideas de como tu sueñas la educación, y dentro de eso, de esa filosofía también está el movimiento libre, entonces a nosotras nos llamaron para implementar, para transformar un poco, todo que era pre-escolar, que era bastante tradicional, era totalmente ajeno

al colegio, y nosotras entonces llegamos como a la guerra porque no es fácil implementar cambios, los cambios siempre asustan, uno se siente como amenazado con lo nuevo, entonces no es fácil". (E2.30).

"Nosotras estamos creando el proyecto entonces es difícil, es como prueba error, prueba error, es más reflexión que supervisión y esos espacios de reflexión si se dan en el colegio" (E2.42).

En relación a como se sienten las educadoras, se aprecia la diferencia en el apoyo del equipo directivo, esto va a encaminar la autonomía o el recato en las acciones que decidan llevar a cabo y la orientación de estas, visualizadas en los tiempos destinados, en las metodologías, en los espacios de reflexión, la valoración, los recursos, entre otros.

Se trata de visualizar al cuerpo como eje central por el cual atraviesan todos los contenidos generando conexiones con experiencias, a partir del hacer y el vivir, en donde el cuerpo del niño/a cumple un rol protagónico. De acuerdo a esto Le Boulch expone lo siguiente, "se trata de volver a dar prioridad a la acción y de hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerándolo como medio anexo o complementario, sino como un elemento central de educación en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual" (Lira, 2011).

5. CONCLUSIONES

Según lo develado en las entrevistas las educadoras observan que existe una necesidad natural de los niños/as por estar en constante movimiento en esta etapa del desarrollo, siendo un carácter sustancial para el aprendizaje desde un rol constituyente en la cotidianidad de los niños/as.

Sin embargo la profundidad con que compren lo observado es donde se distinguen diferencias sustanciales en los discursos que cada educadora sostiene, así se reconoce que depende directamente el desarrollo de cada discurso, en relación a la profundidad de los argumentos con las practicas llevas a cabo, influyendo en como atienden los contenidos corporales y dancísticos en la escuela.

Esto se visibiliza en tres puntos principales:

- Fundamentos pedagógicos sobre el movimiento y el cuerpo: en este sentido las educadoras del colegio A entienden la globalidad del niño/a en el aprendizaje haciendo énfasis en la interdependencia de entre la actividad neuronal-psíquica con la funcionalidad motriz, abarcando los tres ejes constituyentes de la globalidad de la persona mencionados por Calmels, eje tónico- emocional/afectivo, el eje práxico-cognitivo, el eje motriz- instrumental.

Las educadoras del colegio B argumentan desde lo observado en la cotidianidad y en la práctica del ejercicio dando muchos ejemplos desde la descripción en la conducta del niño/a en como esto se manifiesta, esa diferencia atraviesa todas las acciones que realizan en su práctica, desde los tiempos destinados para desarrollar estas actividades, el abordaje en las situaciones contextuales, como en el tipo de experiencias de aprendizaje planificadas y ejecutadas, así como el cruce de contenidos. En concordancia con esta diferencia ambas educadoras del colegio B afirman que hoy en día existen personas especializadas para pasar este tipo de contenidos como son los profesores/as de educación física, develando que comprenden el movimiento desde un carácter mecanicista.

Otro lugar en donde se expresa esta diferencia es cuando se les pregunta como abordan el núcleo de corporalidad y movimiento, las educadoras del colegio B

en un comienzo hablan exclusivamente de motricidad gruesa y fina, por lo cual se debe ir preguntando sobre su rutina para poder entender otras aristas, que en un comienzo solo con la primera pregunta no contemplaron en su respuesta, a diferencia de las educadoras del colegio A, que en el desarrollo de la misma pregunta, hablan de comunicación, sintonía de los cuerpos desde un autorregulamiento y co-rregulamiento que va de la mano con la autonomía del niño/a, hablan de divergencia, creación, motivación intrínseca, exploración, investigación, juego, entre otros.

- Tiempo y espacio en el colegio: Los fundamentos pedagógicos de las educadoras, van a determinar los tiempos y espacios destinados para facilitar experiencias de aprendizaje desde el movimiento en sus planificaciones. De esta manera las educadoras del colegio A contemplan las experiencias de aprendizaje desde el movimiento en su planificación diaria dando valor desde los tiempos destinados como también énfasis en la transversalidad de los contenidos.

Las educadoras del colegio B lo asumen en sus planificaciones pero no en la rutina diaria, si no que otorgan ciertos espacios para el desarrollo de este núcleo, ahora si se visualiza la funcionalidad que dan a las actividades lúdicas, pero que no necesariamente las abordan desde el movimiento, ni desde la transversalidad.

- Acciones que promueven en la sala de clases: La investigación revela diferencias sustanciales en las acciones que promueven, de esta manera las educadoras del colegio A enfatizan en la importancia del espacio, asumiendo el diámetro acotado de sus salas de clases deciden trabajar sin mobiliario, sacando todas las mesas y sillas en pos de promover el tránsito dando más libertad al movimiento que decanta en la exploración más amplia de este y en la expansión en la planificación de actividades. Asimismo dan importancia al

trabajo en el patio y las posibilidades que ofrece, de esta manera se observa una planificación de las actividades que toma en cuenta como eje central el espacio físico en donde se va a ejecutar y como este interfiere en el objetivo de aprendizaje.

Las educadoras del colegio B también desarrollando el trabajo en salas pequeñas, manifiestan que promueven el libre tránsito en el espacio que les queda, no es posibilidad para ellas sacar el mobiliario, ya que si despejamos la sala eso condiciona a planificar actividades en donde el movimiento y la corporalidad es fundante, asimismo otorgan importancia al patio pero en el tiempo destinado al recreo y actividad libre, no a la planificación de otros núcleos de aprendizaje.

Dentro de los principios de las bases pedagógicas se devela la globalidad del niño/a en el proceso de aprendizaje donde se observa la trascendencia de la corporalidad y el movimiento, pues está presente en todo momento. Manifestándose de manera clara en todos los principios de las bases curriculares, en los cuales nombramos el principio de bienestar en donde junto con otros conceptos asume el goce por aprender dese la aceptación del ser integral, como hemos enunciado en esta investigación el niño/a aprende desde el movimiento y todos los nuevos aprendizajes significantes se inscriben en el cuerpo y en el goce de la exploración de este.

El principio de unidad indisociable del cuerpo y todas sus producciones, sumado a esto el principio de singularidad que abarca una manera subjetiva e individual de ser y estar en el mundo. El principio de la actividad en donde manifiesta que el niño/a sea protagonista de sus aprendizajes que va de la mano con el principio de significado, en donde los niños/as construyen sus aprendizajes por medio de actividades que les resulten significativas en su hacer cotidiano, en donde deben estar presentes la corporalidad, el movimiento

y el juego. El principio de relación, en donde se manifiesta de manera implícita la importancia de la construcción de la imagen corporal. El principio del juego el cual se posiciona como una actividad de vital importancia en el aprendizaje.

Por otra parte se atiende cambios sustanciales en las bases curriculares en donde el antiguo “eje de motricidad” es remplazado por el “núcleo de corporalidad y movimiento”, en un discurso que pone en valor la corporalidad en el aprendizaje por dos motivos fundamentales, el primero hace relación al nombre, corporalidad y movimiento, conlleva a un posicionamiento holístico e integrador del ser humano desde una unidad y no una dualidad, mientras que motricidad aporta al carácter mecanicista en la integración o en el dominio de movimientos que se presentan separados de la emocionalidad, del desarrollo de estructuras subjetivas y de la organización del pensamiento, entre otros.

Asimismo hacemos alusión al cambio en la organización curricular que en las antiguas B.C.E.P. el campo de la motricidad esta presentado en un eje, en las nuevas es un núcleo, que sumado a esto se integran de forma transversal cruzando los otros núcleos de aprendizaje.

Como mencionamos la investigación reconoce que lo que entendemos desde la corporalidad va a delimitar las prácticas de movimiento y contenidos dancísticos, pero concordante con lo que hemos expuesto en el aprendizaje entenderlo conlleva a una comprensión que también es corporal, por lo que no se puede solicitar la operacionalidad del curriculum de educación parvularia, sin que las educadoras hayan recibido una formación corporal que les permita primero sensibilizar el cuerpo para después reconocer en ellas mismas los aprendizajes, y después evocarlos no solo a las actividades en donde el eje fundante es el cuerpo, sino a la lectura corporal que hacen de los niños/as en post de intervenciones adecuadas.

En este sentido las entrevistas develan que las educadoras del colegio B no logran de realizar la integración de la corporalidad – aprendizaje en sus actividades diarias, y si lo hacen porque muchas veces se manifiesta desde la naturalidad de un proceso inherente a las planificaciones, no lo entienden como tal.

Un hallazgo significativo revelado en las entrevistas realizadas a las educadoras del colegio A, es el uso del arte con un objetivo de sensibilización en los/as niños/as para abordar los elementos dancísticos, corporales, de movimiento y juego planteados en las B.C.E.P., ya que dentro de la planificación de sus actividades, estas se dan desde el principio de ambientes de aprendizajes con atmosferas que incluyen colores, olores, estructura espacial, y selección de objetos en post de evocar en los niños/as desde la memoria de sus experiencias hacia la conciencia del nuevo aprendizaje, donde claramente entran en acción la emocionalidad, la motricidad y la cognición de las experiencias. En este sentido se atribuye una profundidad mucho más compleja y holística cuando se pide a un niño/a que sienta distintos olores y el foco este en que adivine a que elemento pertenece ese olor, a cuando realizamos el mismo ejercicio y el foco está en que me evoca ese olor, integrando la memoria corporal no desde los conceptos, si no desde un sentir mediado por la historia de cada sujeto.

En este sentido se valora la importancia de la mirada artística ya que esta nos provee el sentido de creación de significados únicos subjetivos, en donde entra en juego la contemplación, la experimentación, el ensayo y error, la apertura a más de un camino para la resolución del ejercicio, desde la libertad del hacer, sentir y pensar, decantado en un saber hacer, querer hacer y desear hacer.

La transversalidad con que se ha planteado el núcleo de aprendizaje de corporalidad y movimiento no se lograr operar si no es entendido corporal y

conceptualmente por los/as profesionales dedicados a la educación en primera infancia, quedando en algo flotante, sin un espacio y tiempo determinado, anulando la posibilidad de realizar el cruce con los otros núcleos y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

Por otra parte la investigación devela una confusión en la propuesta de develar los contenidos dancísticos presentes en las B.C.E.P., este error metodológico responde a la necesidad de integrar una propuesta educativa que abarque todos los núcleos desde la danza. En este sentido se concluye la total ejecución de esto fundamentado en toda la investigación presentada, sin embargo se caracteriza por ser una propuesta porque no problematiza nada, los contenidos dancísticos están de manera implícita en todos los núcleos de aprendizaje, y el desarrollo de la propuesta lograría ser una herramienta transcendental en el ejercicio de los futuros pedagogos en danza aportando una arista fundamental que las universidades en la formación no abarcan. Fortaleciendo de esta manera un perfil profesional que abarca la globalidad del aprendizaje en los niños y niñas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, M. (2015). Coreútica y eukinética: en su aplicación práctica a la dirección teatral. [Trabajo fin de master inédito]. Universidad de Chile, Facultad de artes, Chile.
- Apel Tuli. (2002). De la cabeza a los pies. Argentina: Aique.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Benavides F., & Leiva P., (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. Revista Pensamiento educativo, (30), 99-120.
- Berruezo, P. (1995). Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias. 1 (49) ,15-26.
- Bottini, P. (2010). Psicomotricidad: prácticas y conceptos. Buenos Aries: Miño y Avila.

- Bottini, P. (2007). Juego corporal y función tónica. *Práctica psicomotriz e intervención eficaz. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 7, (25), 112-116.
- Camará, E. & Islas, H. (2007). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la escuela Alemana*. D.F. México: Centro nacional de investigación, documentación e información de la danza, José Limón.
- Camps Llauradó C. (2007). El dialogo tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 1, (25), 5-30.
- Carvajal M., (2013). *Papel del Arte en la educación, una mirada crítica del contexto actual*. Am revista de pedagogía en música. Año 1- Vol. 1. Santiago de Chile.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación Psicomotriz*. Barcelona: INDE.
- Definición consensuada federación de asociaciones de psicomotricistas del estado Español. Recuperado el 15 de diciembre del 2011 de, URL: <http://www.congresopsicomotricidad-fapee2009.es/fapee.html>.
- Errázuriz, L. (2015). *El factor Indivisible*. Chile: Consejo Nacional de las culturas y las artes.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F: Siglo veintiuno editores.
- Ferreira, M. (2008). Educación artística y su incidencia en la transversalidad y calidad de la educación. LXXVII - N° 267. Diciembre 2008.

- Fernández, R. Núñez R. & Cifuentes, M. (2010). Eukinética profundizando las cualidades del movimiento. Santiago de Chile: Fondart.
- Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. Series en Educación. México: Siglo Veintiuno.
- Holovatuck, J. (2012). Una fábrica de juegos estructurales. Buenos Aires: Atuel.
- Huizinga, J. (1972). Homo ludens. Madrid: Alianza-Emecé.
- Laban, R. (1978). Danza educativa moderna. Buenos Aires: Paidós.
- Learreta, B. (2005). Los contenidos de expresión corporal .Barcelona: INDE.
- Le Boulch, J. (1981). La educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona: Paidós
- Le Boulch, J. (1987). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y la modernidad. Buenos Aires: Nueva visión.
- Ministerio de Educación. (2011). Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento. Santiago: División de educación general.
- Ministerio de Educación. (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/549>.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019). Recuperado: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_danza.pdf

- Nuria, F. (2001). La intervención psicomotriz en educación. Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales, 7, (1), 5-17.
- Pinto, R. (2007). El currículo crítico. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Pizarro, B. & Montaldo, N. (2011). Fundamentos y Orientaciones para el diseño de un curriculum que promueva la formación integral. Facultad de educación, universidad Alberto Hurtado. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_38/pdf/articulo38.pdf
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007). La reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. Revista REICE, 5 (3).
- Ruiz, J. (2003). Universidad de Deusto Apartado. Serie Ciencias Sociales. Vol. 15. España.
- Sacristán, J. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Series en Pedagogía. Manuales. Madrid: Morata.
- Sampieri, R. (2010). Metodología de la investigación. México DF: Interamericana editores.
- Sassano, M. (2003). Cuerpo, tiempo y espacio. Buenos Aires: Stadium.
- Sandoval, V. & García, P. (2014) « Cultura deportiva en Chile: desarrollo histórico, institucionalidad actual e implicancias para la política pública », Polis [En línea], 39. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/10583>.
- Schunk (2012). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa. México: Pearson.
- Stokoe, P. (1982). La expresión corporal y el niño. Argentina: Melos – Ricordi.

- Stokoe, P. (1986). Expresión corporal, guía práctica para el docente. Argentina: Melos – Ricordi.
- Subsecretaria de Educación Parvularia. (2018). Bases Curriculares de Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Tadeu da Silva, T. (2001). Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.

7. Anexos

7.1 Diseño de entrevista

ENTREVISTA

1. <u>Eje de paradigmas y visiones educativas.</u> 1.1 ¿Cómo crees que aprenden los niños/as? 1.2 ¿Cómo definirías los aprendizajes motrices? 1.3 ¿Cómo definirías los aprendizajes cognitivos?
2. <u>Eje curricular y metodológico.</u> 2.1 En relación a la planificación anual: 2.1.1 ¿Cómo organizas los contenidos durante el año? 2.1.2 ¿Cuáles son las unidades que abordas? 2.1.3 ¿Cuáles son las vinculadas a la corporalidad y movimiento?

2.2 En relación a la metodología

2.2.1 Puedes describir dos actividades relacionadas al núcleo de Corporalidad y movimiento.

2.2.2 Puedes describir dos actividades relacionadas a otro núcleo en donde se integre la motricidad.

2.2.3 ¿Qué importancia tiene la respiración dentro del trabajo en aula?

2.3 En relación al aula

2.3.1 Desde el ambiente de aprendizaje, ¿Qué acciones se promueven para integrar la corporalidad a diario?

2.3.2 ¿Hay espacio en la sala de clases para el movimiento?

2.3.3 Propones ejercicios vinculados a pausas en donde se integre la corporalidad. (Estilo pausa activa).

2.4 En relación a las B.C.E.P.

2.4.1 ¿Cómo integras el núcleo de corporalidad y movimiento?

2.4.2 ¿Qué crees que falta intencionar en las B.C.E.P.?

3. Eje Contextual

3.1 Realiza una descripción en el colegio en el que trabajas.

3.2 Visión del colegio en relación al cuerpo y el movimiento

3.3 ¿Con cuántos niños/as trabajas en aula? ; ¿Cuál crees tú que es un número indicado para trabajar?

3.4 ¿Qué recursos dispones para realizar tus clases?; ¿falta algo que consideres indispensables?

3.5 En términos de organización temporal, ¿Qué espacios dispones para trabajar con tu equipo educativo?

3.6 ¿Qué tipo de relación tienes con los apoderados de los niños/as?

3.7 ¿Qué actividades durante el año escolar realizas con la comunidad educativa

3.8 ¿Qué impresión tienes en relación a la valoración que hace el colegio de tu trabajo?

3.9 ¿Qué valoran específicamente?

--

7.2 Tabla Resumen de las unidades macro semánticas.

N°	E1	N°	E2	N°	E3	N°	E4	PERSISTENTES
E1.2	UMS: La corporalidad es la manifestación de una conducta que sucede a nivel cerebral. UMS: La corporalidad en el aprendizaje es todo y es vital.	E2.2	UMS: En el movimiento libre se observa el aprendizaje desde una globalidad USM: Los aprendizajes se interiorizan de manera efectiva desde lo motor.	E3.2	UMS: Los niños/as aprenden mejor si se mueve antes de una actividad.	E4.2	UMS: En el trabajo diario se observa que los niños/as aprenden desde el movimiento.	E1.2 UMS: La corporalidad en el aprendizaje es todo y es vital.
E1.4	UMS: El trabajo de conciencia corporal es esencial para poder estar en sintonía con los demás.	E2.4	UMS: Mobiliario y espacio pensado para que el niño/a pueda investigar su entorno. UMS: Visión pedagógica que implica respetar al niño/a en su proceso gradual de organización motriz. UMS: Rol de la educadora es escuchar para acompañar el proceso de aprendizaje	E3.4	UMS: Las canciones se utilizan para fortalecer los contenidos del <u>currículo</u> , como matemática y lenguaje.	E4.4	UMS: Las actividades lúdicas se dirigen para trabajar un objetivo.	
E1.6	UMS: La autorregulación es un proceso colectivo. UMS: La asamblea infantil es un espacio que permite, ubicar	E2.6	UMS: El respeto hacia la autonomía del niño/a en su proceso de aprendizaje, potencia niños/as seguros de sus habilidades.	E3.8	UMS: La música y el baile se utilizan como estrategias para regular el estado emocional de los niños/as.	E4.6	UMS: El material se entrega con la intención de que el niño/a trabaje de manera independiente.	E2.6 UMS: El respeto hacia la autonomía del niño/a en su proceso de aprendizaje, potencia niños/as

Ir a Configuración

	al niño/a en el tiempo y el espacio, para luego tomar decisiones colectivamente.		UMS: El cuerpo es el mediador entre el mundo interno y el mundo externo, y se expresa por medio del movimiento. UMS: La complejidad del proceso de aprendizaje implica significar el lenguaje corporal en su totalidad. UMS: La carencia de recursos del sistema público conlleva a la precarización de experiencias más amplias de aprendizaje.					seguros de sus habilidades.
E1.8	UMS: La comunicación es global, es corporal, verbal y necesita de otros. UMS: Para reconocerse necesito un otro que haga de espejo.	E2.8	UMS: El actual <u>currículo</u> integra la corporalidad, el movimiento y el juego de manera transversal. UMS: El posicionamiento del nuevo <u>currículo</u> sustenta la metodología de aprendizaje desde el cuerpo y el movimiento. UMS: Los niños/as aprenden en relación constante con su entorno desde el	E3.10	UMS: Actividades lúdicas utilizadas para pasar contenidos son visualizadas como juego.	E4.8	UMS: Las educadoras enfatizan la libertad para elegir juguetes y colores sin categorizarlos por el género.	E1.8 UMS: La comunicación es global, es corporal, verbal y necesita de otros. E1.8 UMS: Para reconocerse necesito un otro que haga de espejo. E2.8 UMS: El posicionamiento del nuevo <u>currículo</u> sustenta la metodología de aprendizaje desde el cuerpo y el movimiento.

			juego y el movimiento. UMS: Existe un interés natural de los niños/as de aprender desde el juego.					
E1. 10	UMS: El juego lo es todo en el aprendizaje. UMS: Según sea pertinente el adulto puede ocupar un rol activo en el juego, o ser un observador. UMS: Los espacios de la sala de clase se preparan de acuerdo a los intereses de los niños/as y a lo que la profesora busca provocar. UMS: Se provoca de acuerdo a un objetivo de aprendizaje.	E2. 10	UMS: La motivación para aprender en los niños/as parte desde el juego. UMS: El aprendizaje significativo y efectivo tiene directa relación con el disfrute de la actividad. UMS: El juego debe generar constantemente nuevos desafíos. UMS: Explorar, investigar, descubrir es parte de la curiosidad natural de aprender que se manifiesta en el juego.	E3. 12	UMS: Los elementos concretos ayudan a desarrollar el pensamiento abstracto.	E4. 10	UMS: El juego aborda distintos objetivos, desde reforzar un contenido, hasta la socialización y la enseñanza de valores.	E2.10 UMS: Explorar, investigar, descubrir es parte de la curiosidad natural de aprender que se manifiesta en el juego.
E1. 12	UMS: El juego se ha instalado en la sala de clases como algo natural.	E2. 12	UMS: El objetivo de aprendizaje se trabaja a través del juego, ya sea libre o dirigido. UMS: El espacio se transforma con instalaciones que provocan el aprendizaje de los niños/as. UMS: La provocación	E3. 16	UMS: Los espacios destinados para jugar están estructurados en la rutina.	E4.14	UMS: Muchas veces hay que adaptarse a los espacios que se asignan aun cuando estos no son apropiados.	E2.12 UMS: El objetivo de aprendizaje se trabaja a través del juego, ya sea libre o dirigido.

			insta al desafío. UMS: Se planifica y se evalúa según lo observado durante la rutina del juego.					
E1. 14	UMS: El niño/a significa los contenidos en el juego.	E2. 14	UMS: El trabajo de la autonomía fortalece la auto-regulación de los niños/as.	E3. 18	UMS: El tiempo destinado para el juego libre es en las tardes, porque no tienen talleres de arte.	E4.16	UMS: La utilización de las bases curriculares se complejiza cuando no hay planes y programas.	
E1. 18	UMS: Los principios de las actuales bases curriculares están enfocados en reconocer al niño/a en el presente y no en el niño/a que debe ser en un futuro.	E2. 16	UMS: La provocación es la disposición del material incitando a continuar la creación, o generar una nueva.	E3. 22	UMS: La movilidad es reducida porque la sala es pequeña	E4.18	UMS: Existen profesionales especializados para trabajar el núcleo de corporalidad y movimiento.	E1.18 UMS: Los principios de las actuales bases curriculares están enfocados en reconocer al niño/a en el presente y no en el niño/a que debe ser en un futuro. E2.16 UMS: La provocación es la disposición del material incitando a continuar la creación, o generar una nueva. E4.18 UMS: Existen profesionales especializados para trabajar el núcleo de corporalidad y movimiento.
E1. 20	UMS: La libertad fortalece la divergencia, la toma de decisiones en	E2. 18	UMS: El núcleo de corporalidad y movimiento se integra en las actividades	E3. 24	UMS: Cambiar la disposición corporal habitual para trabajar motiva a los niños/as.	E4.20	UMS: El esquema corporal se trabaja por medio de la identificación de las	E1.20 UMS: La libertad fortalece la divergencia, la

	post de encontrar una solución. UMS: Es necesario sanar la confianza en el movimiento, despojarse de la sanción o la instrucción.		cotidianas.		UMS: La cultura adulto-céntrica ha dispuesto reglas para habitar la sala, que se alejan de las necesidades de los niños y niñas. UMS: El sistema educativo exige a las educadoras escolarizar a los niños y niñas.		distintas partes del cuerpo. toma de decisiones en post de encontrar una solución. E3.24 UMS: El sistema educativo exige a las educadoras escolarizar a los niños y niñas.
E1. 22	UMS: Trabaja la sensibilización desde lo imaginario corporal, después encontrarla palabra.	E2. 20	UMS: El proceso de imaginaria fortalece la conexión con el esquema corporal. UMS: La actividad evoca la memoria fetal del niño/a en el proceso de crecimiento. UMS: La actividad reconoce la importancia del amor y la contención en el proceso. UMS: En la construcción del esquema corporal el niño/a necesita de otro que lo acompañe en el proceso. Al igual que él bebe cuando nace.	E3. 28	UMS: No existen tantas diferencias entre las nuevas y las antiguas.	E4.22	UMS: La lateralidad se trabaja de manera visual, kinestésica y verbal. E1.22 UMS: Trabaja la sensibilización desde lo imaginario corporal, después encontrarla palabra. E4.22 UMS: La lateralidad se trabaja de manera visual, kinestésica y verbal.
E1. 24	UMS: Reconocer una emoción necesita un tiempo determinado para poder expresarla, se vive y luego se	E2. 22	UMS: La asamblea permite visibilizar las motivaciones y necesidades de los niños/as.	E3. 32	UMS: Al dibujar o moldear el cuerpo se desarrolla la conciencia corporal. UMS: El respeto hacia la diversidad también se	E4.24	UMS: En contextos vulnerables es necesario trabajar con la identificación de las emociones. E1.24 UMS: Reconocer una emoción necesita un tiempo determinado para poder expresarla, se vive y

	reconoce. UMS: En un proceso de autoconocimiento es importante dar al niño/a espacios de pausas o respiración en una actividad si él o ella lo requieren.		UMS: La actividad permite hacer consciente el proceso individual y único de gestación en cada niño/a. UMS: El contenido de la atmósfera es imprescindible para el desarrollo de una imaginaria. UMS: Es importante incluir la magia y acciones de contemplación en el proceso educativo.		trabaja desde el reconocimiento del cuerpo.		UMS: Se planifican actividades que promuevan la tranquilidad en los niños/as. luego se reconoce.
E1. 26	UMS: el proceso de aprendizaje se potencia cuando se unen dos lenguajes comunicativos en una actividad.	E2. 24	UMS: Se trabajan tres estadios, el imaginario-corporal, el dibujo y la palabra. UMS: El paso de lo corporal a la palabra permite un proceso de <u>metacognición</u> en los niños/as.	E3. 34	UMS: Los/as docentes de Ed. Física son personas con competencias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento.	E4.26	UMS: Es importante generar un espacio para que los niños y niñas puedan decirles a sus compañeros como se sienten. E2.24 UMS: Se trabajan tres estadios, el imaginario-corporal, el dibujo y la palabra.
E1. 28	UMS: Primero se trabaja el imaginario más abstracto, luego se desarrolla la idea en material concreto.	E2. 26	UMS: Es importante trabajar las experiencias de aprendizaje con distintos materiales y metodologías. UMS: Par que el aprendizaje sea significativo es fundamental incitar el interés del niño/a en la experiencia.	E3. 36	UMS: La lateralidad se trabaja por medio de dinámicas que ayudan a distinguir mano derecha e izquierda.	E4.28	UMS: La estrategia que se despliega es dar espacio al niño/a para que decante el estado emocional. UMS: Se realizan preguntas que aportan a la reflexión del estado corporal. UMS: Para los sentidos se promueven actividades de E2.26 UMS: Es importante trabajar las experiencias de aprendizaje con distintos materiales y metodologías. E1.28 UMS: Primero se trabaja el imaginario más abstracto, luego se

			UMS: La creación ofrece al niño/a encontrar su propia manera de expresar el aprendizaje. UMS: En la educación parvularia se pueden trabajar todos los contenidos desde la corporalidad.			exploración, activación y luego reconocimiento de lo vivenciado. desarrolla la idea en material concreto. E2.26 UMS: En la educación parvularia se pueden trabajar todos los contenidos desde la corporalidad.	
E1.32	UMS: Los caminos visionarios que ha tomado el colegio, en gran medida son gestionados por el equipo administrativo. UMS: Este colegio plantea una educación distinta.	E2.28	UMS: Existe una incongruencia entre el marco curricular y la realidad precaria del sistema público.	E3.40	UMS: En la dramatización los niños/as realizan acciones corporales.	E4.30	UMS: La corporalidad está presente de manera transversal, porque los niños/as siempre están trabajando desde su cuerpo.
E1.34	UMS: El colegio está construyendo la visión de niño/a que quiere formar. UMS: Existe una incongruencia entre el niño/a que se forma en la etapa preescolar y el niño/a que espera recibir el profesor/a de básica.	E2.30	UMS: Es un colegio que promueve metodologías educativas distintas. UMS: El colegio está en un proceso de cambio que provoca resistencia. UMS: Sensibilizar a los niños/as en los lenguajes artísticos es uno de los objetivos de aprendizaje en pre básica.	E3.44	UMS: En la práctica no se visualiza una preocupación del sistema educativo en el desarrollo de la corporalidad.	E4.34	UMS: El cuerpo está presente en todos los aprendizajes. E1.34 UMS: El colegio está construyendo la visión de niño/a que quiere formar.

Acti

E1.36	UMS: La educación pública es precaria en infraestructura y recursos en general. UMS: El espacio físico destinado para la educación de pre-básica no está pensado para los niños y niñas que habitan ese espacio	E2.32	UMS: Las metodologías que parten desde los intereses de los niños/as son poco frecuentes en los espacios educativos institucionales. UMS: Visibilizar la nueva metodología quebranta los prejuicios sobre el aprendizaje.	E3.46	UMS: La precariedad de la educación pública conlleva a la producción de material por parte de las educadoras.	E4.36	UMS: En el juego no se interviene, ni se participa, se observa con el fin de recopilar información.	
E1.40	UMS: Dentro del contexto educativo las técnicas no han sido consideradas dentro del equipo pedagógico.	E2.40	UMS: El colegio promueve los espacios de aprendizaje desde la corporalidad y los lenguajes artísticos.	E3.48	UMS: Espacios para la reflexión pedagógica con el equipo se han ido perdiendo.	E4.38	UMS: En espacios educativos vulnerables es importante que los niños tengan espacio para moverse. UMS: Se impone el currículum educativo sobre las necesidades emocionales de los niños y niñas. UMS: Los niños y niñas no pueden aprender si no están tranquilos con ellos mismos. UMS: Actividades de movimiento calman y disponen a los niños y niñas para el aprendizaje.	
		E2.42	UMS: El proyecto educativo está en constante construcción entre las prácticas y la reflexión	E3.52	UMS: El equipo directivo no muestra interés en capacitar a las educadoras en el área corporal.	E4.42	UMS: Desde la administración hay preocupación por los contenidos curriculares.	
								Activi tr a Cor

			pedagógica.					
				E3.54	UMS: Cuando se escolariza a un niño/a, se le niega su corporalidad. UMS: Todos los núcleos de aprendizaje se pueden trabajar desde el cuerpo.	E4.44	UMS: Se piensa que cuando un niño/a está jugando no está haciendo nada.	E4.44 UMS: Se piensa que cuando un niño/a está jugando no está haciendo nada.
				E3.58	UMS: El sistema nervioso se activa con el movimiento, esto ayuda al aprendizaje. UMS: El movimiento potencia la motivación intrínseca de los niños/as.	E4.46	UMS: En las escuelas imperan mecanismos de poder que no valoran, ni entienden cuando una educadora da espacio al movimiento.	E4.46 UMS: En las escuelas imperan mecanismos de poder que no valoran, ni entienden cuando una educadora da espacio al movimiento.
						E4.52	UMS: En el sistema de educación pública existe una precarización de los recursos.	

7.3 Entrevistas

EDUCADORA: E1		
COLEGIO: A		
N°	PREGUNTA	UMS
E1.1	¿Qué importancia tiene la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje?	
E1.2	Toda, toda. Partiendo de la integralidad en la que nosotros nos hemos parado para mirar el niño ya. He desde la desfragmentación claro, porque he, bueno para mí estudiar educación parvularia ha sido eso entender que el ser humano, el niño en si es un ser completo, sobre todo el niño no se divide para poder aprender, entonces la corporalidad es todo porque es la manifestación de una conducta, una conducta que está pasando a nivel cerebral y que se manifiesta a través del cuerpo, no solamente con movimientos gruesos, con miradas, con pestañeos, con ... como te explico para ponerle nombre, pero la corporalidad en el aprendizaje es todo y es vital.	UMS: El niño/a es un sujeto integral y aprende desde esa integralidad. UMS: La corporalidad es la manifestación de una conducta que sucede a nivel cerebral. UMS: La corporalidad en el aprendizaje es todo y es vital.
E1.3	¿Qué acciones promueven a diario para integrar la corporalidad en la sala de clases?	
E1.4	En la sala de clases en general, favorecer el libre tránsito, he somos muy poco del tema de las instrucciones, es un poco más lento en general la dinámica porque no te genera resultados de inmediato como de autorregulación, pero es entender que mi cuerpo tiene que estar en armonía con los demás, si los demás están en sintonía como tranquilos para poder escucharse, para poder disfrutar del silencio que en el fondo tiene que ver también con emitir una opinión y escuchar la opinión del otro, es difícil que haya un otro dando vueltas por la sala, generando ruido y eso molesta al otro, cuando los niños entienden eso, la corporalidad empieza como a	UMS: Se trabaja bajo un proceso de autorregulación consiente, sin sanción. UMS: La sintonía se produce cuando soy capaz de escuchar mi cuerpo y por ende el cuerpo del otro. UMS: La sintonía grupal promueve el proceso de

	sincronizarse entre ellos mismos, el que está hablando por solo el hecho de estar hablando genera en el otro una quietud, pero una quietud que ya es como intrínseca, no tengo yo que generar la instrucción o las sanciones, te voy a cambiar de puesto, que en el fondo ellos están súper acostumbrados a eso, he sin mentirte que de repente se da ojo estoy hace mucho rato intentando generar una instancia para que me escuchen si esto no sucede en un corto plazo yo voy a tener que hacer otra cosa porque ustedes no me están tomando atención y no estoy dispuesta a estar todo este tiempo que me estén faltando el respeto, porque lo encuentro injusto ya... ese son los tipos de sanciones que se generan dentro de la sala, esa es la forma como de promover a grandes rasgos, somos muy poco de anotar al libro y en general es para que ellos mismos también entiendan que moverse es parte de, el cuerpo se mueve todo el rato, o sea que sientan el cuerpo, que se reconozcan el cuerpo desde dentro hacia afuera, como que estamos rellenos de algo, también tenemos elementos por fuera, es como vital para que estén tranquilos consigo mismos, el hecho de sentir cosas y no saber que están sintiendo ya es un tema corporal, y mientras no sepan estar con ellos dentro de la sala, con ellos mismos, difícilmente van a poder estar con otro, entonces es reconocerse primero y responder nosotros, ir buscando respuestas a esas preguntas como ¿Por qué me agite?, ¿Por qué me dio hipo?, Karen me está saltando una vena, ¿Por qué me está saltando esa vena?, entonces ¿a todos les salta?, irse conociéndose, hoo cuando corro, cuando la golpeo, salta más, pero es como eso, es un despertar un reconocimiento constante dentro de la sala.	escucha. UMS: El trabajo de conciencia corporal es esencial para poder estar en sintonía con los demás. UMS: El niño/a debe reconocerse primero para poder estar con otro después. UMS: Reconocer el cuerpo de adentro hacia afuera, fortalece la construcción de la imagen corporal. UMS: El reconocimiento es constante y dinámico en la sala de clases.
E1.5	Y ese proceso del que tú hablas, de que los niños se van aquietando entre ellos, ¿cuánto demora?, desde	

	que entran en marzo, me imagino que lo vienen aplicando desde pre-kínder o no?	
E1.6	En mi caso yo llevo este año no más en el colegio, la otra educadora que tiene pre-kínder también lleva este año, o sea como que a nosotras nos buscan para una desescolarización que tenga que ver, claro mucho con el proyecto del colegio, con el proyecto educativo, porque en el fondo acá pasaban muchas cosas, el colegio es música en sí, todo el rato, pero los párvulos estaba escondidos, es una isla que estaba en otro lado, entonces claro los Inti-llimani he se hacen este cuestionamiento y empiezan a buscar educadoras que cuenten con el perfil, y ahí es cuando llegamos nosotros. Yo llego en marzo, yo podría decirte, a ver, marzo, abril ,mayo con estos niños, que ya venían de una escolarización en pre-kínder, estos niños, en mayo yo empiezo a ver como autorregulación y co-regulación, yo regulo al otro, porque también toman acuerdos colectivos ya, he más allá de la corporalidad, o que acompañado mucho este proceso, son el tema de las asambleas, los chiquillos hacen todos los días una asamblea diaria, una asamblea infantil en la mañana a las 8.30 como para saber en que día estamos, o sea ubicarnos en el espacio, en el tiempo y después tomar decisiones, o sea decir que me interesa saber, yo también proponer, saben que yo los he estado mirando en el patio, o los estoy escuchando y ustedes están hablando de esto, de esto, de esto, que les parece si nosotros trabajamos sobre esto, o que me proponen, porque a se acabó por ejemplo el interés sobre las plantas y ellos van tomando decisiones, van discutiendo también, pero siempre como en post de algo, algo grupal que eso es lo que más cuesta, cachay que como la corporalidad sea como unión y sacarlos del yo yo que yo siento, a mí me	UMS: Los acuerdos colectivos fortalecen la autorregulación. UMS: La autorregulación es un proceso colectivo. UMS: En El primer periodo se trabaja la autorregulación y la co-regulación. UMS: La asamblea infantil es un espacio que permite, ubicar al niño/a en el tiempo y el espacio, para luego tomar decisiones colectivamente. UMS: La asamblea infantil permite ubicar al niño/a como sujeto activo capaz de incidir en su entorno. UMS: La educadora guía la discusión en post de un propósito grupal. UMS: La asamblea infantil fortalece la

	duele, quiero esto, yo no lo quiero, porque vienen con eso de la casa o sea, tienen empatía, si es verdad los niños tienen empatía, sienten por el otro, pero cuando vienen marcados de la casa de estos mini universos, que estos mini universos se abran a su mini universo del al lado, he mayo, mayo recién.	empatía en los niños/as.
E1.7	Bueno yo igual lo considero un proceso relativamente corto, o sea como para generar cambios, primer año acá. Yo trabajo en una escuela acá cerca, en Eduardo de la Barra y es primer año que integran danza, y me ha llevado todo el primer semestre entrar en la dinámica.	
E1.8	Sí, es que la dinámica y ahí yo creo que nosotras vamos a concordar, necesitamos mucho como dice la vieja confiable a Maturana es lenguaje, la comunicación, escucharse, o sea la corporalidad va acompañada de eso, y que entiendan que la corporalidad también es comunicar , que ellos reconozcan en mi sus estados, porque cuando yo estoy enojada, estoy enojada, mi cara dice que está enojada, mis hombros se ponen de una forma diferente a cuando yo me estoy riendo, mis manos están mas tiesas, entonces empezar a darse cuenta de que mi cuerpo habla sin que yo diga que estoy enojada también fue un tema. Yo creo que ese fue un tema más largo, yo creo que en primer semestre recién ellos podrían decir que me veían entrar a la sala o veían a un compañero entrar a la sala, algo le pasa, algo le pasa no está igual que ayer, tiene una cara rara. No llego se sentó y no habla con nadie, empezó a llamar la atención la corporalidad del otro, pero tiene que ver con lo que decías tú, o sea entrar a la dinámica de hablar con el otro y escuchar al otro es largo, porque por que en la casa no tienen el ejercicio generalmente de sentarse hablar y escucharse,	UMS: La comunicación es global, es corporal, verbal y necesita de otros. UMS: Para reconocermene necesito un otro que haga de espejo. UMS: Es esencial abrir espacios de comunicación.

	escuchar y recibir, no no pasa. Y en colegio en la dinámica de escolarización solo pasa desde la sanción, tú se sientas a hablar desde lo punitivo, ¿por qué hiciste esto?	
E1.9	¿Qué importancia tiene el juego en el aprendizaje? Desde ahí, en tu rol como educadora, ¿Qué lugar ocupas tú en el juego?, o sea por ejemplo tu estas dentro del juego, fuera del juego, de qué manera, lo guías, no lo guías, a veces lo dejas libre, a veces no, que me hables desde ahí, y ¿Si tienen espacios en la sala de clases destinados al juego libre, espontaneo de los niños? , cuéntame sobre la distribución de la sala.	
E1.10	Ya, primero como que lugar tiene el juego para mí, o que rol tiene el juego, el juego es todo, el juego es la actividad por naturaleza de los niños y las niñas, o sea ellos te están dando un montón de información de la casa, de lo que hicieron, de su vida entera a través del juego, o sea yo encuentro que para hablar del juego hay que querer jugar, partiendo de esa premisa, o sea para decirle al niño que aprenda a través del juego, el adulto tiene que querer jugar, hay momentos en los que nosotras si tenemos que ser espectadoras por un tema de respeto también, porque los niños también tienen muchas de estas dinámicas de complicidad, hay juegos que son solo de niños y que si tu llegas como adulto tienes un rol diferente al que están teniendo ellos en el juego, ellos mismos te asignan ya por ejemplo en el tema de jugar a la pelota, ya tu eres el que arbitra, cachay porque como adulto eres una autoridad, cachay entonces tu pones la sanción, entonces te están diciendo que tú eres diferente, entonces hay juegos en los que claro, nosotras decidimos, o yo por lo menos no participar hasta que no me inviten y también por un tema de registro de	UMS: El juego lo es todo en el aprendizaje. UMS: Para poder jugar el adulto tiene que tener una conexión con el juego. UMS: El juego de los niños/as indica el rol que debe ocupar la educadora en el juego. UMS: Según sea pertinente el adulto puede ocupar un rol activo en el juego, o ser un observador. UMS: Cuando un adulto entre en el espacio de juego de los niños/as,

observación, porque también si estoy todo el rato metiéndome en el juego también lo altero y pierde como esta naturalidad que te da como la comunicación de lo que quieren decir, dentro de mi sala he bueno si brindamos espacios de juegos, sobre todo para el tema de la bienvenida y el acondicionamiento para el recreo cachay. He tengo espacios, mi sala es chica en verdad, súper chica, la tenemos totalmente pintada de blanco, paredes limpias y las cosas que van vistiendo este espacio he son los mismos trabajos de los niños he trabajo con significado , hay un espacio que yo se los puse ahí y lo destinaron para el dibujo libre, que es también parte del juego, ellos se sientan ya juguemos a dibujar, no quieren estar en el patio, se van a la sala pescan los lápices, se sientan cuatro en una mesa termina su trabajo y ellos lo van a exponer, lo cuelgan y después antes de irse lo sacan y se lo llevan. Tenemos materiales de ese tipo didáctico, bloques, muchas fichas, a los que les gusta armar cosas y vamos cambiando, incorporando material en la medida que yo voy viendo que se va desgastando, o yo ellos van teniendo interés por otro material, hubo un tiempo que les dio por el rompecabezas y los bloques estaban puro ocupando espacio, entonces claro sacamos los bloques y les ponemos los rompecabezas, se van armando en función de ellos, pero si por ejemplo tenemos hay áreas o hay lugares que yo genero provocar, he tengo muchos niños según las pautas de observación que uno puede aplicar, que tienen como temas sensoriales no resueltos, o que están en pleno proceso, hay texturas por las que no han pasado, hay niños que nunca fueron al jardín infantil, entonces por ejemplo siempre hay alguno que otro cesto que tiene he no se lijas , que tiene pelotas de estas como de	altera el juego. UMS: El espacio sala de clases se viste con las propuestas de los niños/as. UMS: Los espacio de la sala de clase se preparan de acuerdo a los interese de los niños/as y a lo que la profesora busca provocar. UMS: Se provoca de acuerdo a un objetivo de aprendizaje. UMS: La sala de clases es un espacio disponible para que los niños/as viertan sus necesidades y propongan.
--	--

	mimbre que son livianas pero que son irregulares, como para yo también ir viendo si son texturas que les agradan o les desagradan, he pero eso en general la sala está disponible para poder hacer en el momento que ellos quieran y para proponer po , por ejemplo es súper democrático si hay algo que no quieren hacer y si yo veo que ya estoy dándolo todo de mí y no quieren hacer eso, no les gusto mi propuesta he se dividen y juegan según sus intereses, siempre y cuando se mantenga el orden y después vuelvan cada cosa a su lugar.	
E1.11	Y una consulta, tu volviste a jugar de grande, me refiero adulta, en tu formación como educadora de párvulo, cuéntame un poco de eso.	
E1.12	Ya en general yo creo que a mí siempre me ha gustado ser educadora de párvulo, desde muy chica y nunca cache, porque me gusta el tema de inventar cosas, de inventar mi juego, para mí el juego simbólico de verdad yo creo que me salvó la vida como te transporta a otros lugares, he el juego de roles, pero si yo creo que cuando yo fui educadora de párvulo yo sentí la necesidad de ser parte del juego, cachay yo llego a la sala y llego “ buenos días” y esto no es como que estos niños digan y está loca que le paso, que está cantando y los niños me dicen “hola” cachay que estamos todo el rato incitando el juego.	UMS: El juego simbólico te transporta a otros lugares. UMS: El juego es parte de mi naturaleza. UMS: El juego se ha instalado en la sala de clases como algo natural.
E1.13	Pero mi pregunta es el ejercicio de jugar lo volviste a construir acá en tu ejercicio pedagógico, o en la formación de educadora, ¿hubo algo específico para la formación en el juego?	
E1.14 14.00	Música, cuando me pasaron áreas artísticas, de hecho es un docente que genera como el quiebre, Marco Acevedo que es director del Chilwe, no sé si lo cachay, ya cuando yo conozco a Marco, ahí como que entendí, descubrí el hilo negro la pólvora todo junto, porque	UMS: El contenido en sí mismo es importante para los adultos, para los niños/as es importante entenderlos

	claro le di todo el sentido del mundo a que tengo que jugar, pero en si la formación te genera como una estructura que es el curriculum, que ahora yo me estoy descurricularizando, pero el curriculum te hace ser estricta po, o sea te pone delante de los niños en un salón con una pizarra y te dice esto es serio, esto es trabajo y yo aquí soy la que enseña, entonces si me pongo a jugar que estoy enseñando, porque te llenan de contenidos y de cosas que al final termina siendo no significativos, porque que no tienen significado en el contexto de los niños, ya tiene significado pa mi saber muchas cosas, entender muchas cosas de psicología, pero de verdad me pongo a pensar como niño y actuar como niño, no tiene ningún significado que una loca se pare delante de un pizarrón a creerse la muerte y a decir lo sabe y lo que no sabe, porque probablemente lo que esa mujer sepa, mañana no va a ser , no va a ser, de hecho mi mama en dos días más me va a desmentir lo que esa loca de delantal verde dijo, entonces claro en el contexto como de trabajo claramente yo me arme mucho más que en formación, yo creo que también viví el proceso de deformarme de todo lo que me enseñaron quedándome con lo que en verdad me servía e ir recogiendo más, según mi necesidad.	en la experiencia de jugar. UMS: El niño/a significa los contenidos en el juego. UMS: La formación se basa en la estructura del curriculum eso aleja las experiencias de juego. UMS. En el acto de enseñar solo es importante lo que se significa en un contexto.
E.15	Salieron una nuevas bases curriculares el año 2018, las conoces	
E.16	Si nosotras trabajamos con ellas desde el año pasado.	
E.17	Claro, yo por ejemplo tengo las bases del 2018, pero te habla de la idea de los grades núcleos, la experiencia de aprendizaje, pero por ejemplo no te dice de contenidos, los cuales deberían estar en los planes y programas los cuales todavía no han sido publicados, te habla como de los grandes rasgos.	
E1.18	Ha, lo que pasa es que los planes y programas	UMS: Los principios de

17.00 19.00	tampoco te van hablar de contenidos, las bases curriculares de educación parvularia son muy diferente al resto de la educación porque en general y es lo que me gusta, lo que podría destacar yo de estas bases, es que empiezan a mirar y a declarar a un niño, que no es el niño que yo quiero que pase a básica, está reconociendo al niño, como siendo el niño de ahora, no para mañana, entonces los contenidos están implícitos y algunas veces explícitos en los aprendizajes, cada uno de los aprendizajes los puedes dividir en procedimentales, actitudinales, y en conceptuales, entonces puedes sacar un contenido de eso, pero es pega nuestra, es pega de la educadora de párvulo identificar cual es el contenido, porque hay veces que hay más de un contenido en un aprendizaje y a que yo le voy a dar relevancia, ¿cuál de estos tres contenidos va ser el yo voy a evaluar?, por ejemplo: “Manifestar iniciativa para resguardar el autocuidado de su cuerpo y su confortabilidad en función de su propio bienestar”, ya si tú me preguntas cual es el procedimental, que manifieste iniciativa, y ese es complejo, porque ¿cómo un niño manifiesta iniciativa?, cachay, tiene que ser una respuesta física para que me diga que, entonces también tiene que ver altíro el procedimental con una actitud, porque yo estoy pidiéndole que me manifieste una conducta que sea de iniciar un proceso, tiene que estar contento, tiene que querer estar aprendiendo, primero tiene que querer estar ahí, y hay que darle el espacio para que lo pueda manifestar también y el conceptual seria autocuidado del cuerpo y confortabilidad, ahí tienes los tres aspectos de un aprendizaje. Para nosotras es la pega de la educadora de Parvulo separarlo y decir para esta experiencia de aprendizaje yo voy a poner énfasis en este aspecto de este aprendizaje y esto voy	las actuales bases curriculares están enfocados en reconocer al niño/a en el presente y no en el niño/a que debe ser en un futuro. UMS: La educadora de párvulo es la encargada de seleccionar que aspecto de un aprendizaje se le va a dar relevancia.
----------------	--	---

	a evaluar.	
E1.19	Desde la organización de los contenidos, ¿cuáles son los que vinculas con el núcleo de corporalidad y movimiento?	
E1.20 19.32 21.15	Primero el tema de, bueno, a nosotros nos costó un montón que jugaran de forma libre, a los juegos que ellos querían y que no se asustaran cuando yo salía al patio y estaban haciendo algo que se supone era indebido, entonces para la corporalidad y el movimiento tiene que ver mucho el tema de la motricidad gruesa que, el equilibrio chay que también tiene que ver en posterior en cómo van a escribir, como van a tomar el lápiz, resolver eso, o sea que sean capaces de hacer movimientos como por ejemplo correr, detenerse, cambiar de dirección, he correr saltando obstáculos sin caerse, poder correr y levantar efectivamente las piernas, pero de forma libre, así como si yo lo mando a pedir algo, así como porfa arriba del árbol hay una pelota me la puedes traer, que sea capaz de correr, de tratar de trepar el árbol y sacar la pelota sin decirme, am es que es un árbol, los niños no se suben a los árboles, que busque una solución, que se maneje por el espacio, que vea opciones, divergencia po, en el fondo, no sé cómo subir, pero tengo como resolverlo. He si reconocimiento de sí mismo, de su corporealidad, respeto por la corporalidad del otro, en el tema de la corporalidad también está metido el tema de la autonomía, que puedan vestirse y desvestirse más allá de tener aprecio por sus prendas y cuidado por la ropa que sea importante para ellos ir regulándose po, cachar su temperatura corporal, si tengo mucho calor y estoy sudando soy yo el que tiene que sacarse el chaleco, no es la educadora que tiene que “ ¿tienen calor, como que están sudando, mejor sáquense una ropita, la	UMS: Jugar en libertad es fundamental para el desarrollo del núcleo corporalidad y movimiento. UMS: La corporalidad te prepara para integrar competencias en el proceso de escritura. UMS: La libertad fortalece la divergencia, la toma de decisiones en post de encontrar una solución. UMS: La libertad no se puede desarrollar desde lo punitivo. UMS: Es necesario sanar la confianza en el movimiento, despojarse de la sanción o la instrucción. UMS: Para fortalecer la autonomía es importante el reconocerse

	chaqueta”, no , soy yo el dueño de mi cuerpo y si tengo calor yo me desvisto y guardo mi ropa.	corporalmente.
E1.21	Dos ejemplo de actividades que hayas hecho relacionadas con la corporalidad y movimiento en la sala de clases.	
E1.22 21.26 23.51	Casi todas esas las hacemos afuera pero estuvimos trabajando el tema de la coordinación y la percusión corporal, les costó harto poder hacer una rueda y sentarse primero, ya uno al lado del otro, poner la mano izquierda sobre la mano derecha del compañero y darse una palmada y que el otro siguiera en sincronía, contar 1,2,3,4 y que fuera realmente coordinado, eso yo creo que nos costó dos semanas que pudieran y después cambiar las velocidades y cuando yo hacía (sonar los dedos), ellos cambiaran de dirección y después de avanzar eso fue percusión, así como sentirse, palmadas en las rodillas, así como 1,2,3,4 chasquillo, eso sería porque el resto tiene que ver con imaginería que hicimos con música, me gustó mucho lo que hicimos con música clásica, o el carnaval de los animales, no sé si lo ubicas, esto de ir escuchando música y sentirla, ya si yo ahora tuviera que ponerle un nombre a esta música un nombre animal, que animal me evoca esta música, “ ay no una zarigüeya” y a ver como hace una zarigüeya porque a mí no se me habría nunca ocurrido, ya y un elefante ¿Por qué?, porque el elefante hace “pon pon”, eso también resulto mucho con ellos, pero en verdad fue por un tema de sensibilización e ir mezclando la corporalidad con la música y de ahí ir poniendo nombre, y lo otro también fue empezar a sentir sus sonidos que eso también fue interesante que sonidos hace mi cuerpo, mi cuerpo respira, a ver respiremos , algunos sonaban distintos ¿Por qué? “ a no tiene un moco” , “ no estoy resfriado por eso respiro por la	UMS: Trabajar la sensibilización desde lo imaginario corporal, después encontrar la palabra. UMS: Reconocer los sonidos externos e internos.

	boca, a ver y el corazón, y no todos sonaban igual, no todos percutían de la misma manera, que otro sonido hace el cuerpo, “ no nos tiramos peos”, etc.	
E1.23	Con las emociones me imagino que pasaba algo parecido, por ejemplo si se pelean.	
E1.24	Si, mira con las emociones tratamos de no generar respuestas inmediatas que fueran como casi protocolares, ya por ejemplo se pelearon pídele disculpas, no eso está prohibido en nosotros, trabajamos con el tema de vivir la emoción, o sea estoy enojado, si estoy enojado y quiero estar solo, que la expresión de su emoción tenga un tiempo que pueda vivirla y que después puede decir sabes es que estaba enojado, porque lo primero es ya paso, tratamos de no negar las emociones, no enseñarles a que se tienen que negar esta emoción, no, reconócela, siéntela, y le ofrecemos salir al patio. Y ha costado un montón, porque que salgan de la sala de clases, o sea aquí yo trabajo con la puerta abierta, entonces es como ¿por qué? O sea si no quieres que salgan cierra la puerta, cuando yo llegue le ponían pestillo, entonces no ¿Por qué voy a poner pestillo?, ¿por qué voy a cerrar la puerta?, no, si él quiere estar aquí, va estar aquí y si él quiere estar allá va a estar allá, pero él sabe que acá están pasando cosas, entonces mi pega es que en la sala pase de todo, que este la fiesta, para que el que está afuera quiera venir, y es motivación, motivación intrínseca, yo tengo que movilizar eso que él se aburra allá afuera de estar solo, porque cuando allá afuera es más entretenido, y allá afuera no hay nada, y acá adentro esta aburrido, pobre de mí, pobre yo, o sea estoy haciendo todo mal. Y en función de eso las conversaciones con los adultos han sido más complicadas, más que con los	UMS: Reconocer una emoción necesita un tiempo determinado para poder expresarla, se vive y luego se reconoce. UMS: Como sociedad estamos acostumbrados a negar las emociones. UMS: Los cambios generan resistencias mucho más en los adultos que en los niños y niñas. UMS: En un proceso de autoconocimiento es importante dar al niño/a espacios de pausas o respiración en una actividad si él o ella lo requieren. UMS: El niño/a decide si está en la sala trabajando, no es una imposición, es parte del

	niños, si porque desde los adultos ese niño tiene que estar dentro de la sala, oye se está conociendo, son cinco minutos me dicen de repente, cinco minutos, hay niños que ahora me dicen Karen necesito salir a respirar, ya perfecto, y le muestro el reloj, cinco minutos y me dice si cinco minutos es suficiente, mira cinco minutos son desde acá hasta acá, y a veces a los dos minutos vuelven.	proceso de autorregulación.
E1.25 26.06	Me puedes nombrar una actividad que esté relacionada con otro núcleo y que incorpores el cuerpo.	
E1.26	Una actividad que les gusto harto tenía que ver, la hice en la sala si porque ese día estaba lloviendo, estuvieron muy pegados con las plantas, como con el crecimiento de la planta, de hecho les mostré un video, después de que ellos habían elaborado todas sus teorías sobre cómo era que esta semilla tiene la fuerza para tirar el tallo hacia arriba, porque lo empuja, tiene que romper este cuero que cumbre, entonces hicimos como una especie de imaginaria, con música muy bajita, de hecho muy lenta, he y yo les iba narrando como que esta semilla estaba dormida y como que ...	UMS: el proceso de aprendizaje se potencia cuando se unen dos lenguajes comunicativos en una actividad. UMS: En una actividad de ciencias se une el lenguaje corporal y el lenguaje verbal.
E1.27	Una pregunta imaginaria, te refieres que tú vas relatando algo y ellos lo van interpretando de distintas formas, con su cuerpo, ¿puede ser dibujando también?	
E1.28	He sí, la mayor parte de las veces yo les propongo que siempre sea, o sea con una canción, que sea algo corporal y después el que quiera lo lleve a lo concreto, y es en lo concreto con material plástico, ellos escogen con que, dibujo, masas, dentro de las posibilidades que tengan, y eso resulto como bastante bien, porque más encima la canción era en mapudungun, si algo así. Y lo otro fue, el tema de tocarse, hacer trenes en la mañana, cuando me dicen	UMS: Primero se trabaja el imaginario más abstracto, luego se desarrolla la idea en material concreto. UMS: La contención corporal puede ser una herramienta válida

	que no están bien, porque no estás bien, no sé porque pelié con mi mamá, entonces no sé si quiero estar acá, ya y te gustaría que nos hagamos cariño, ya, y nos ponemos en un trencito los que quieran y nos hacemos masajes en los hombros para un lado, ya y después vuelta, ya pal otro, y llegamos hasta lugares, por ejemplo vamos bajando con los deditos haciendo arañitas, hasta donde mi compañera de adelante me permite, si el otro, no te permite que tu bajes, donde acá arriba, como que eso nos ha hecho. Yo me pierdo como un mes y medio de acá, tuve licencia porque me fracture el pie y estoy en este proceso de volver a encontrarme con ellos y es un cuestionamiento para mí, perdieron todo eso, pero yo no los cuestiono a ellos, yo digo pucha algo estoy haciendo mal, que estoy generando dependencia, si estoy yo pasa, si no estoy no pasa, y no es la idea po, la idea es que si no estoy esto sea una aprendizaje para la vida, ya pienso que tengo que reformar algo hacia mi proceder, algo no estoy haciendo que cuando me fui por dos meses esta cuestión se perdió, no se dio más.	cuando un niño/a se siente mal. UMS: El trabajo de contención corporal debe siempre respetar los límites que el niño/a verbalice.
E1.29	¿Con cuántos niños trabajas en aula? ¿Crees que es un buen número para trabajar?	
E1.30	Yo tengo 21, se han ido dos. Bueno la primera que se fue, a la mamá no le gusto la filosofía, no yo quiero tarea, yo quiero carpeta y antes de vacaciones se fue otra niña, que fue por traslado de casa. Yo creo que 21 niños es un número exquisito para trabajar, yo creo que podría hasta con 25, pero en un espacio un poco más grande, porque esa sala es muy chica.	
E1.31	Realiza una descripción breve del lugar donde trabajas, o que aspectos destacas del colegio, consideras importantes, te llaman la atención.	
E1.32	A mí me llama la atención de este colegio, bueno la	UMS: La educación

	música, hay música todo el día, encuentro que es exquisito todo eso, a mí me gusta el plan de formación artística, encuentro que los músicos, bueno todo lo que es arte, danza, teatro está muy bien armado y esta con gente que de verdad está muy comprometida con el tema, encuentro que ese es el gran potencial de este colegio, sin desmerecer a los profesores de asignatura claramente, pero yo encuentro que el fuerte del colegio está ahí, es como lo que lo mantiene vivo, para que decir, que encuentro positivo que hay una apertura por parte de los mentores de este colegio de abrir la educación, de ampliarla a espacios de reflexión, hay como voluntad de sentarse a conversar y de generar espacio como para que otros conversen. Acá la dirección es nueva, el director postulo por concurso público y él es un director que viene de un colegio artístico, por lo que estuve leyendo donde él estuvo hizo tantas cosas, con el tema gestión y organización es bien potente este caballero, pero también es bien importante acá hay un coordinador del área artística que es Pablo Albornoz y también esta Cesar y para que decirte de Jorge Culón, ellos son visionarios, más que visionarios la tienen clara, saben para donde van, entonces en función de que saben para donde van se están haciendo cosas, que ha costado, ha costado un montón, pa que te voy a decir yo me las he llorado porque siento que aquí nadie me quería, pero es por eso, porque el cambio genera resistencia, yo también soy consciente y también lo recibo como parte de, hasta qué punto puedo yo, pero se están haciendo cosas.	artística es la identidad, el sello del colegio. UMS: La gestión del colegio facilita los espacios de reflexión. UMS: Los caminos visionarios que ha tomado el colegio, en gran medida son gestionados por el equipo administrativo. UMS: Este colegio plantea una educación distinta. UMS: Los cambios generan resistencia.
E1.33	Cuál es tu opinión en relación a la visión que tiene el colegio de la corporalidad, especialmente en el grupo etario que tú trabajas, ¿es importante o no? , ¿En que lo visualizas?	

E1.34	Yo creo que puede mejorar, pero sabes porque yo creo que el colegio está en construcción en la visión del niño que quiere, tienen visiones de niño muy diferentes, las profesoras del ciclo general básico ellas esperan otro niño, para dar función a lo que ellas también les piden al curriculum, entonces el colegio se está poniendo de acuerdo en cuál es el niño que el colegio va a promover, yo creo que todavía falta, que siempre puede ser mejor, alinearse para quedos hablemos el mismo lenguaje pero que vamos para allá.	UMS: El colegio se encuentra en un proceso de definición. UMS: El colegio está construyendo la visión de niño/a que quiere formar. UMS: El proceso de definición es complejo por la cantidad de actores que están involucrados. UMS: Para alienar una postura educativa se toma en cuenta las distintas visiones de la comunidad educativa. UMS: Existe una incongruencia entre el niño/a que se forma en la etapa preescolar y el niño/a que espera recibir el profesor/a de básica.
E1.35	¿Qué recursos dispones para realizar tus clases y si consideras que falta algo indispensable?	
E1.36	Dispongo de muy pocos recursos, de partida el espacio estructural, no es adecuado para los párvulos, es una sala muy fría, no tiene calefacción, el patio, ya yo podría convivir con ese patio por ejemplo no tiene espacio verdes, el pasto es sintético, tienen juegos en	UMS: La educación pública es precaria en infraestructura y recursos en general.

	mal estado, entonces el patio invita a que los niños sean creativos de otra forma, que quieran escaparse por la reja, los zapatos al techo, que tiren las pelotas para fuera, entonces a pura creatividad nosotras hemos tratado de darle vida pero con los niños a ese espacio. Ahora me gane un FIE, (Fondo a la Innovación de la Educación Parvularia), postule y fuimos el único colegio en la florida que se lo gano, huerto y compostera, para hacer huertos interactivos, y además si yo hilo más fino trabajar huerto te sirve mucho para hilar los curriculum, no solamente de educación parvularia con educación general básica, históricamente notros como país tenemos una deuda con el curriculum indígena, hay principios del curriculum indígena que no están en estas bases, que tiene que ver con la dualidad y la reciprocidad, y solamente el trabajo te da ese valor de la reciprocidad, yo doy y la tierra me entrega, vivenciado día a día, si se los verbalizo no lo van a entender y lo van a seguir asociando a lo indígena, no a lo chileno porque claro todavía los indígenas no son chilenos para nosotros.	UMS: El espacio físico destinado para la educación de pre-básica no está pensado para los niños y niñas que habitan ese espacio. UMS: La precariedad nos obliga a encontrar soluciones creativas. UMS: Conceptos abstractos como la reciprocidad se internalizan mejor cuando se trabajan desde los concreto.
E1.37	En términos de organización temporal, que espacios tienes disponibles para trabajar con tu equipo educativo, de que se compone tu equipo educativo.	
E1.38	Equipo educativo que ha costado un montón formarlo, se supone que mi equipo educativo es la otra educadora de la otra sala y las técnico en párvulo, nos conocimos este año y nos tuvimos que enganchar. Lo que pasa es que nos buscaron con pinzas, ella trabajaba en un jardín infantil particular el Cupulhue, que trabaja Reggio Emilia, que es de un estrato social súper alto y yo era coordinadora regional de programas alternativos de la JUNJI, yo tenía mi cargo en los programas CECI, PMI, CATS, como programas	UMS: Dentro del horario laboral no hay espacios destinados para conformar una reunión de equipo.

	que se hacen en sede vecinal, pero también trabajamos inspiración en Regio Emilia, entonces yo me quiero cambiar de trabajo y me llama Manuel y me vengo para acá, yo estaba en oficina, estaba como enseñando esto a otras personas, pero claro ya me hacía falta sala. Y bueno, no tengo ni espacio, ni tiempo para trabajar en equipo, porque tenemos horarios diferentes con las técnicas, cuando por ejemplo cuando ellas se van, yo empiezo a abrir mi espacio como para sentarme a conversar, a reflexionar. Y es muy difícil si estas intentando empezar a trabajar una filosofía que ellas no conocen, en las que no han sido capacitadas como lectura, como para que puedan ir teniendo un piso base.	
E1.39	Tú crees que a las técnicas que trabajan en tu equipo les falta una formación corporal	
E1.40	Si, si les falta, pero también porque ellas eran entendidas en el contexto colegio no como parte del equipo pedagógico, teóricamente se les llama equipo pedagógico, pero a la hora de hacer y de tomar decisiones ellas no tenían ninguna injerencia, o sea cuando nosotras les decimos chiquillas aquí no vamos a usar delantal, porque aquí no hay diferencia, no hay jerarquía, yo como educadora soy la misma, o sea yo soy Karen frente a un niño y tú eres Trinidad, no soy la del delantal verde y tú la del delantal azul, ahí fue un quiebre como paradigmático, no quienes es esta loca, porque se va a sacar el delantal y más encima yo le pido que me ayude hacer trabajo pedagógico, le paso una libreta y un lápiz y le digo ayúdame a registrar “no”, no yo no hago eso, si usted quiere que yo lave cara, yo lavo cara, si usted quiere que yo saque punta, yo saco punta, esa es mi pega, entonces enamorarlas para que quieran trabajar y ser de verdad que equipo	UMS: Dentro del contexto educativo las técnicas no han sido consideradas dentro del equipo pedagógico.

	pedagógico todavía lo estoy realizando, ha sido una dinámica del día, de todo el día.	
--	---	--

Educadora: E2		
Colegio: A		
N°	PREGUNTA	UMS
E2.1	¿Qué importancia tiene la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje?	
E2.2	Desde mi elección de formación para mí el movimiento la verdad lo es todo. Al salir de la universidad me fui especializando en Pickler, y trabaje en un jardín dos años que trabajaba con el movimiento libre. Entonces tuve ahí mi escuela de como el aprendizaje es mucho más completo a través del movimiento, todo lo que es movimiento es aprendizaje, y ahora ponte tú, para mí ha sido un desafío pre-kínder, trabaje matemáticas con el cuerpo, lenguaje con el cuerpo, todo, todo, todo fue motor. Entonces yo siento que es una forma de interiorizar todo lo cognitivo de una forma mucho más rápida y efectiva que usando solamente la atención, por un tema también de activación neuronal, de motivación, de despertar, no sé si te voy respondiendo.	UMS: En el movimiento libre se observa el aprendizaje desde una globalidad. USM: Los aprendizaje se interiorizan de manera efectiva desde lo motor.
E2.3	¿Cómo abordabas el movimiento libre de Emmi Pikler? En tu experiencia previa en el jardín, y ¿Cómo la aboradas ahora en pre kínder? ¿De la misma manera?, ¿Un poco más guiada?	
E2.4 2.26	Era un jardín infantil yo trabajaba en sala cuna y después en medio menor, tenían de uno a dos y después de dos a tres. Y la sala completa estaba preparada para el movimiento libre, es decir todos los muebles eran de una altura que les llegaban a la cintura o a la rodilla a los niños, eran todo esto	UMS: Mobiliario y espacio pensado para que el niño/a pueda investir su entorno. UMS: La intervención

	como mobiliario Pikler, como cubos que se pueden hacer como el laberinto, se pueden crear estructuras, ramplas, bueno y las salas las montábamos todos los días en base a los aprendizajes y las necesidades que íbamos viendo en los niños, entonces ponte tu cuando llegaron, llegaron gateando entonces la sala se diseñaba como con pasadizos abierta, cachay como para que pudiesen gatear de un lado a otro y con distintos desafíos, entonces había una parte en donde poníamos una rampla en donde después habían cojines, entonces el desafío era subir y después tratar de salir de los cojines, después empezaron a trepar y había una pequeña rampla que tenía como palos circulares, cilíndricos en donde ya tenían que empezar a practicar un poco más de motricidad fina para poder engancharse. Y nosotras creemos fielmente en el ritmo personal de cada niño, entonces el ultimo niño que aprendió a caminar el resto le enseñó, los mismos niños diseñaban la sala para darle mayor desafío. Pero en ningún minuto darle yo la mano para aprender a caminar porque yo sabía que el movimiento es un tema de conexión cuando el cuerpo se siente listo y cuando tú también te sientes seguro de poder hacerlo. Entonces era escuchar y acompañar en el proceso.	del espacio facilita la experiencia del movimiento en el aprendizaje. UMS: El niño toma decisiones autónomas según su ritmo interno de desarrollo. UMS: Rol de la educadora es escuchar para acompañar el proceso de aprendizaje. UMS: Visión pedagógica que implica respetar al niño/a en su proceso gradual de organización motriz.
E2.5	Entonces en ese sentido, ¿ustedes proponían el material, la organización del material y ellos movían y exploraban este material?	
E2.6	Claro, en este jardín, nosotros proponíamos y ellos disponían cien por ciento, era un rol más secundario el de la educadora. Tenías que estar constantemente eso si viendo si durante el día necesitaban un nuevo desafío y vas poniendo, no	UMS: La observación diaria permite diseñar el espacio según las necesidades de movimiento- aprendizaje

era como que estuvieras sentada mirando no más, pero en base a las observaciones del día era lo que se proponía para el día siguiente y así. Era muy artístico también, entonces todas las experiencias sensoriales eran de nuevo ligadas al movimiento, todo iba al movimiento. El espacio estaba súper bien preparado para que los niños pudiesen moverse libremente sin correr riesgos, entonces a mí me permitía un movimiento libre, sin susto de que les pasara algo, porque el espacio estaba preparado. Y bueno, cuando ya estaban en medio menor, no se po, preparábamos un sector de la sala en donde ya podían saltar a la altura de un metro, ellos escalaban y saltaban, el nivel de habilidad es impresionante, voltereta, mucho mayor alcance de distancia, un equilibrio perfecto porque al final habían seguido su ritmo y por lo tanto confiaban en sus habilidades y se motivaban entre ellos, eso también es súper interesante como, si das la oportunidad son ellos los que se guían. Y bueno, pasar al colegio fue distinto, igual el colegio quería esta propuesta, más que movimiento libre, un sello más artístico pero como lo mío está ligado intentamos hacerlo así. La sala, como sala del sistema público es chica, había mucho mobiliario, entonces lo que yo hice fue intentar sacar todo de la sala y trabaje todo el año de hecho en alfombras, todas las experiencias las hice en el suelo, hicimos mucho, mucho, mucho trabajo en el patio, todo lo que es matemática ponte tú lo trabajamos desde patrones corporales y conteo de las partes del cuerpo, conteo de los pasos y así, todo fue corporal, porque los niños también tenían una necesidad de movimiento	de los niños/as. UMS: El respeto hacia la autonomía del niño/a en su proceso de aprendizaje, potencia niños/as seguros de sus habilidades. UMS: El cuerpo es el mediador entre el mundo interno y el mundo externo, y se expresa por medio del movimiento. UMS: La complejidad del proceso de aprendizaje implica significar el lenguaje corporal en su totalidad. UMS: El sistema público no cuenta con los recursos suficientes para implementar este tipo e metodologías que requieren de un espacio y un material específico. UMS: La carencia de recursos del sistema público conlleva a la precarización de experiencias más amplias de aprendizaje.
---	--

	mucho más grande porque las casas son chiquititas, porque muchas veces llegan a ver tele, entonces al día siguiente están como con mucha energía. No han sido mucho los desafíos corporales que les he podido hacer porque no tenemos el mismo material, pero me las he ido ingeniando para poder brindárselos, entonces con las mesas de repente las doy vuelta, les pongo mantas, entonces ahí me reptan, gatean de nuevo que a mí me interesa que vuelvan hacer ese tipo de movimiento de nuevo, hacerles lugares en altura para que vuelvan a escalar, saltar, hay veces que les pongo un par de colchonetas que tenemos y se ponen hacer piruetas, ahí es más difícil porque tenía que ingeniármelas, pero sigue siendo el mismo fundamento.	
E2.7 7.57	Según lo que tú me comentas, ¿dónde entra acá el curriculum y todo lo que se ve en pre kínder en relación a las matemáticas y todo lo que se ve en general?	
E2.8	Lo que pasa es que marco curricular de educación parvularia es súper amplio, y de hecho lo rico que ha sido, porque el colegio es súper tradicional, es complejo, pero el nuevo marco curricular acompaña cien por ciento lo que estamos haciendo nosotras incluso hay un núcleo que es corporalidad y movimiento cachay, entonces a mí me ayuda a que sea como, tenga un sustento para el ministerio para la dirección y es totalmente transversal. Yo soy súper corporal yo te diría que por eso mi sala yo la trabaje tanto por medio del cuerpo, me empezó a pasar que los niños venían como con un vacío de conocimiento de jardín, y	UMS: El actual curriculum integra la corporalidad, el movimiento y el juego de manera transversal. UMS: El posicionamiento del nuevo curriculum sustenta la metodología de aprendizaje desde el cuerpo y el movimiento. UMS: Los contenidos

	por más que tratamos de trabajar quizás de una forma más lúdica y con lo que me estaban pidiendo en el colegio no había caso de que aprendieran matemáticas, entonces empecé a seguir los instintos y me los lleve al patio, y jugando, saltando, cantando, marcando patrones de música, como el colegio es musical ellos escuchan muchos patrones todo el rato, fueron entendiendo que las matemáticas son parte del día a día y lo mismo nos pasó con las letras, exactamente lo mismo, yo nunca les mostré letras pero les leía mucho cuento, ellos tenían su nombre en el perchero y de puro curiosos empezaron a preguntar “ a y como se escribe mi nombre”, y en la medida de que me iban preguntando les puse, y al principio lo hacían con los dedos como motricidad fina, el que estaba listo, el que no no, y empezaron a encontrar las letras en la calle y las comenzaron a dibujar con el cuerpo, con tiza, con la arena, hacerlas con las piernas, así como la A se abren las piernas, que más, bueno la conciencia fonológica también puede ser súper corporal, como todo lo que es segmentación silábica, como que la base de la conciencia fonológica lo hicimos mucho con la música y el movimiento y se relaciona porque segmentación silábica es matemáticas y todo se va mezclando.	son parte del diario vivir, están en el cotidiano y se trabajan de manera integral relacionada y entrelazada. UMS: Los contenidos se incorporan a los intereses de los niños/as. UMS: Los niños/as aprenden en relación constante con su entorno desde el juego y el movimiento. UMS: Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada niño/a. UMS: La mayoría de los contenidos en párvulo se pueden ligar al movimiento. UMS: Existe un interés natural de los niños/as de aprender desde el juego.
E2.9 II audio	Para ti, ¿Qué importancia tiene el juego en el aprendizaje?	
E2.10	Para mi es la base, es el motor del aprendizaje, la	UMS: La motivación

	motivación para aprender parte del juego, y yo lo tenía como mi fundamento, mi filosofía educativa en el motor aprendizaje pero al empezar a trabajar en jardín entendí porque es el motor del aprendizaje, porque al final uno empieza a observar todo los aprendizajes que van logrando los niños más pequeñitos y es solo a través del juego, que no son enseñado por los adultos, lo aprenden solos a través de la exploración, a través de la repetición, a través de algo que les gusta y como les gusta lo repiten y lo comprenden. Y eso me ha llevado, o sea creo firmemente en que es el juego, mi rutina en la sala es totalmente lúdica, obviamente que todos los días tenemos que estar pensando con los niños, porque ellos me ayudan, cuál va a ser el nuevo juego para que el desafío no se pierda y no sea repetitivo porque son brillantes, pero yo siempre les digo que al colegio no venimos a aprender, venimos a investigar a descubrir el mundo y eso lo hacemos a través del juego. Para poder aprender lo necesitamos hacer jugando, practicando, disfrutando, porque si no, no se queda en nuestro cerebro la información y ellos saben, ellos hablan del cerebro, pero para mí esta cien por ciento ligado ese disfrute con el aprendizaje efectivo y significativo.	para aprender en los niños/as parte desde el juego. UMS: El juego es la base y el motor del aprendizaje. UMS: El aprendizaje significativo y efectivo tiene directa relación con el disfrute de la actividad. UMS: El juego debe generar constantemente nuevos desafíos. UMS: Explorar, investigar, descubrir es parte de la curiosidad natural de aprender que se manifiesta en el juego.
E2.11	En el espacio de juego, ¿Qué lugar ocupas tú como educadora?, me refiero, a que hay un juego que es más dirigido de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y hay otro más libre, en ese juego ¿qué rol ocupas tú, de observadora, eres un niño más?	
E2.12	He no, nunca soy un niño más, a mí me carga la imagen del adulto que es como, que se vuelve niño en la sala, ellos tienen claro a mí me dicen por mi	UMS: El statu quo de la educadora se mueve entre estar con otro

	nombre Trini, ellos tienen claro que yo estoy con ellos aprendiendo, pero no por eso hago como si yo no supiese, si algo yo no lo sé, lo investigo, entonces partimos de esa base, la rutina en general tiene momentos de juego libre y momentos de juego dirigido, depende del objetivo de aprendizaje que yo quiera trabajar, trato de que todos los días tengan un momento de juego libre, en el que yo preparo la sala, serian una especie de rincones o zonas de aprendizaje, pero que no son como las estilo haiscool, porque no tengo material suficiente para eso, es un poco lo que voy teniendo, lo que voy armando en la medida del tiempo, y yo les preparo la sala, un poco montaje en el que yo hago provocaciones, en este si es que esta la zona como de construcción, yo preparo una pequeña construcción que los invita a hacer algo más desafiantes entonces ellos entran y la sala los invita a jugar, cuando es ese momento yo tengo un rol de observación, aprovecho de observar y registrar todas las acciones, lo que están repitiendo, los aprendizajes que ya tienen logrados, cuales son las cosas que les interesan para yo poder planificar a partir de eso, y también están los juegos dirigidos en que los ocupo principalmente para todo el tema de trabajo en equipo, todo el tema también de nociones espaciales, nociones temporales que también es matemáticas, el trabajo de las normas, el seguir instrucciones, como todo también que es parte del aprendizaje y se aprende de manera más guiada, pero siempre esta balanceado, mi sala en general es un poco más libre que dirigida como el kínder, el kínder es un poco más dirigido.	aprendiendo y a la vez guiando su aprendizaje. UMS: El conocimiento se construye por medio de la investigación. UMS: El objetivo de aprendizaje se trabaja a través del juego, ya sea libre o dirigido. UMS: El espacio se transforma con instalaciones que provocan el aprendizaje de los niños/as. UMS: La provocación insta al desafío. UMS: Se planifica y se evalúa según lo observado durante la rutina del juego.
E2.13	¿En la sala de clases tienen espacios destinados o	

4.37	rincones con material que promueva el juego libre de los niños y niñas? En relación a lo que me comentabas anteriormente, ¿ese juego libre tú lo provocas también con el material o de otra manera?	
E2.14	Siempre tiene una provocación por detrás, se prepara, como yo preparo una experiencia de aprendizaje preparo el momento de juego libre, la sala siempre esta, a ellos los recibe una sala montada en la mañana, donde están los muebles llenos de materiales, no se po, si es el de arte los lápices están clasificados por color, una gama rica de color, de distintos tipos de lápices, en vidrio para que se puedan apreciar los colores y aprenden el cuidado del material, se trabaja mucho con la autonomía, entonces ellos tienen libertad de sacar el material todo el día, ellos podrían jugar libremente todo el día pero también van entendiendo que hay momentos y momentos, entonces ya mayo se empezaron a auto-regular a que había momentos de juego libre y había otros en que ese material no lo podíamos sacar si estábamos en otra dinámica	UMS: Para la provocación se considera el modelamiento del espacio y el material apropiado. UMS: Los momentos de la clase se entienden desde la rutina. UMS: El trabajo de la autonomía fortalece la auto-regulación de los niños/as.
E2.15	Dame un ejemplo de provocación en el juego libre.	
E2.16	En construcción es súper interesante, es súper simple, pero te lo propongo así, si tu llegas a un rincón y tienes una caja con bloques y una alfombra si puedo construir algo, versus si llego y en la alfombra hay una construcción como con puentes, pasadizos, hay personitas en las que aparenta ser una casa, logra un equilibrio que yo no sé si voy a lograr, entonces me desafía a tratar de hacer algo similar o quizás lo voy a derrumbar y voy hacer lo que a mí se me da la gana, esa también es la gracia que uno provoca y estuviste	UMS: La provocación es la disposición del material incitando a continuar la creación, o generar una nueva. UMS: El trabajo pedagógico debe ser consecuente a sus principios.

	harto rato tratando de hacer algo entretenido y ellos hacen lo que ellos tienen en mente, pero la idea es ir buscando material y que interactúen.	UMS: Hablar de autonomía implica respetarla.
E2.17	Según las bases curriculares de educación parvularia publicadas el año 2018 hay un núcleo de corporalidad y movimiento, desde ahí, ¿Cómo abordan el cuerpo y el movimiento en la práctica educativa desde la organización de los contenidos?	
E2.18	Como propone las bases curriculares es transversal, entonces esta siempre, siempre tengo un objetivo de los aprendizajes y de los otros ámbitos, yo siempre trato de que este uno transversal metido, corporalidad y movimiento claramente no puede estar en todos los momentos, pero como te contaba mi grupo de niños es súper motor, entonces tienen por lo menos cuatro veces al día experiencias en donde está ligado, la forma de irnos al comedor a tomar el desayuno, como volvemos a la sala después de clases de teatro, todo tiene como una invención motriz.	UMS: Las bases curriculares proponen trabajar los ámbitos de manera transversal. UMS: El núcleo de corporalidad y movimiento se integra en las actividades cotidianas.
E2.19 9.00	Me puedes describir dos actividades relacionadas al núcleo de corporalidad y movimiento.	
E2.20	En este minuto no tengo los objetivos de aprendizajes pero te puedo contar una que hicimos como de conexión con el cuerpo, como de esquema corporal. Era que estábamos en un proyecto, en el que estábamos viendo el cuerpo humano y ellos se preguntaban cómo nacían los bebés, entonces yo le hice una imagería en las que les pedí que se pusieran en forma fetal, baje la luz, les puse mantitas, puse música relajante y yo fui ideando una situación en la que les iba hablando y les iba describiendo un poco lo que	UMS: El proceso de imagería fortalece la conexión con el esquema corporal. UMS: Nacemos con una conexión inconclusa entre el sistema nervioso y el cuerpo. UMS: La actividad evoca

	ellos sentían en el útero. Ellos con los ojos cerrados, fueron vivenciando un poco el proceso de crecimiento dentro de la guata, entonces ahora estoy más grande y me quiero estirar, hay cocho contra algo, llego el momento de salir, no encuentro el camino, entonces muevo mi cabeza, como conectarse con este cuerpo, cuando salgo necesito que alguien me abrace porque yo no sé sostener la cabeza todavía, ya que cuando me giro empiezo gatear, empiezo a escalar, empiezo a caminar, entonces toda la conexión con este cuerpo que muchas veces es ajeno si no hacemos este proceso. Esa fue una, de conexión.	la memoria fetal del niño/a en el proceso de crecimiento. UMS: La actividad reconoce la importancia del amor y la contención en el proceso. UMS: En la construcción del esquema corporal el niño/a necesita de otro que lo acompañe en el proceso. Al igual que él bebe cuando nace.
E2.21	¿Cómo resulto la exploración? , ¿Cómo lo viste?, ¿Después pudieron conversar sobre la experiencia?, retroalimentar la actividad corporal después con la palabra.	
E2.22	Trabajamos todos los días con una asamblea, y en general son súper conversadores, yo les pregunto todos los días y en general es súper consensuados entre ellos y yo la experiencia y la rutina. Y fue súper bueno a mí me sorprendió porque igual era un riesgo, a mí me daba susto porque yo decía, ya quizás igual no están listos, pero el juego de nuevo te sorprende, porque la magia de una imaginaria, la atmosfera entre que le poní olores en la sala, entre que les invitay a algo que a ellos les suena rico, las caras que ponían, no, fue bacan. Yo quede impresionada, porque habían unos que se quedaban tranquilos en la guata y otros que querían salir, no estaban cómodos adentro de la guata, entonces estaban en	UMS: La asamblea permite visibilizar las motivaciones y necesidades de los niños/as. UMS: La asamblea permite construir en conjunto con los niños/as las actividades. UMS: El espacio de juego permite ser lo que no podemos ser en la realidad.

	constante convivencia inconscientes de su proceso de gestación y a ellos les encanto, me piden constantemente que hagamos ese tipo de cosas, porque sienten como que, bueno yo les hablo de la magia, no magia Disney pero si conectarse con la tierra, con la vida.	UMS: EL contenido vinculado a la experiencia de cada niño/a, vida cotidiana. UMS: La actividad permite hacer consiente el proceso individual y único de gestación en cada niño/a. UMS: El contenido de la atmosfera es imprescindible para el desarrollo de una imaginaria. UMS: Es importante incluir la magia y acciones de contemplación en el proceso educativo.
E2.23 12.04	¿Después de la actividad, existe un momento para conversar, para decantar de otra manera la actividad?	
E2.24	He sí, siempre hay un momento de cierre. Esa vez les pedí que dibujaran lo que habían vivido, he y fue impresionante, porque les pedí que me dibujaran como en tres etapas, cuando estaban dentro de la guata de la mamá y eran chiquititos por lo tanto tenían mucho espacio, cuando ya estaban apretados dentro de la guatita y cuando	UMS: En la actividad el contenido del espacio es desarrollado de manera transversal. UMS: Se trabajan tres estadios, el imaginario-

	ya habían salido. Y siempre después que me dibujan, yo les pido que me relaten lo que dibujaron y lo escribimos atrás, entonces ahí tengo la información de cada uno, que a veces es difícil escucharlos a todos. He y fue muy interesante porque te describían, me gusto porque estaba calentita, estaba tranquila, no escuchaba ruidos, me hacía cariño la guatita, no yo quería salir, quería salir porque no me quería dentro, reflexiones que muchas veces uno no espera que aparezcan, fue súper interesante, los dibujos fueron impresionante.	corporal, el dibujo y la palabra. UMS: La actividad entrega información de cada niño/a. UMS: El paso de lo corporal a la palabra permite un proceso de metacognición en los niños/as
E2.25 13.19	Me puedes describir dos actividades relacionadas con otro núcleo en donde se integre la corporalidad y el movimiento.	
E2.26	Mmmmm...Yo creo que podría ser el que te conté de matemáticas, que yo estaba trabajando patrones y acá habían como tres niños que no había caso que lograra interesarse de la experiencia, pero eran súper motriz, súper inquietos, de hecho tenían todo tipo de necesidades que a mí me superaba un poco el espacio de la sala, y me los lleve al patio y les propuse hacer, crear patrones, que lo habíamos hecho con material concreto, lo habíamos hecho con canciones, con todo, pero faltaba el cuerpo, crear patrones con movimiento, entonces al principio algunos se quedaron colgados, porque yo no les dije como, pero siempre hay palos blanco medio creativos que empiezan a crear patrones como pies juntos, pies juntos, pies separados, pies juntos, pies juntos, pies separados, otras más artistas que empezaban rueda, rueda, vuelta carnero, entonces al descubrir que cada uno podía inventar su propio patrón solo tenía que	UMS: Es importante trabajar las experiencias de aprendizaje con distintos materiales y metodologías. UMS: Par que el aprendizaje sea significativo es fundamental incitar el interés del niño/a en la experiencia. UMS: En el niño/a el interés por aprender es fundamental. UMS: En la educación parvularia se pueden trabajar todos los

	encontrarlo, me di cuenta que esos mismos niños que yo pensaba que no tenían el aprendizaje logrado, en verdad si entendían los patrones y los tenían más que logrado, solo que no era de su interés y fue a través del movimiento que logre darme cuenta de eso, entonces fue súper rico también, porque yo como educadora, obvio que uno tiene sus fuertes y tienes que hacer todas las asignaturas entre comillas y matemáticas siempre fue mi trauma, entonces me daba susto, pero yo sabía que mi fuerte es todo lo que movimiento, entonces para mí fue rico descubrir que desde el movimiento de verdad podría abordar todas las áreas.	contenidos desde la corporalidad. UMS: La creación ofrece al niño/a encontrar su propia manera de expresar el aprendizaje.
E2.27 15.31	Y cuando un niño no está interesado, entiendo que puedes cambiar la actividad y desarrollar una motriz. Pero cuando no tomas esa decisión que haces con el niño/a para integrarlo.	
E2.28	He no, no puedo hacer eso en el minuto, en general, la mayoría del tiempo, yo estoy sola en sala, porque siempre hay licencias o falta gente, entonces no puedo tomar las decisiones de no está interesado entonces cambio, puedo planificarlo para el día siguiente y hablarlo con el niño oye ya te tinca que lo hagamos de esta otra manera. Es súper complejo tenerlos a todos interesados, y cuando se habla de marco curricular se habla de trabajar mucho grupo chico, pero la realidad publica es na que ver, entonces tení que trabajar la mayoría de las cosas en grupo grande, especialmente cuando están llegando al colegio y vienen hiper- mega ventilados, súper rebeldes, súper desafiantes, entonces no es fácil trabajar en grupos chicos, pero todos van entendiendo que hay cosas que quizás no te interesan tanto, pero	UMS: El marco curricular propone que los niños/as trabajen en grupos pequeños, sin embargo en la realidad publica se deben trabajar en grupos amplios. UMS: Existe una incongruencia entre el marco curricular y la realidad precaria del sistema público.

	siempre escuchan cuál es tu idea, me cachay, entonces ellos saben que quizás lo de ahora no les gusta tanto, después ellos pueden decir que les gustaría hacer para trabajar esa misma habilidad, que ahí entran lo de las asambleas por ejemplo.	
E2.29	Me puedes hacer una descripción breve del colegio en donde trabajas.	
E2.30	He el colegio queda en la Villa Ohiggins, en la comuna de la Florida, es un colegio Municipal, tiene creo que 450 alumnos de pre-kínder a cuarto medio, tiene un sello artístico musical, entonces los niños desde pre-kínder son sensibilizados desde la música, la danza y el teatro, y ya un poco más grandes tienen que escoger entre danza, música o teatro. Creemos que el arte es un vehículo para el aprendizaje, eso es un poco lo que mueve la enseñanza de los profesores, es un colegio si no me equivoco que tiene un 90% de vulnerabilidad, son niños que vienen algunos de la Villa Ohiggins pero de muchas partes de Santiago que buscan este proyecto educativo, por lo tanto son familias muy comprometidas en pre-kínder por ejemplo son familias que buscaron esta manera de enseñanza. A mí y a mi colega nos llamaron para implementar una filosofía que se llama Reggio Emilia, que trabaja, no es una metodología, pero como filosofía trabaja distintas ideas de como tu sueñas la educación, y dentro de eso, de esa filosofía también está el movimiento libre, entonces a nosotras nos llamaron para implementar, para transformar un poco, todo que era pre- escolar, que era bastante tradicional, era totalmente ajeno al colegio, bueno esta Inti Ilimani atrás, entonces los músicos sentían para que los niños llegaran	UMS: Es un colegio que promueve metodologías educativas distintas. UMS: El colegio está en un proceso de cambio que provoca resistencia. UMS: A la mayoría de las familias les interesa el proyecto educativo del colegio. UMS: La educación pre escolar debe estar alienada con los objetivos del colegio. UMS: Sensibilizar a los niños/as en los lenguajes artísticos es uno de los objetivos de aprendizaje en pre básica.

	conectados, sensibilizados con lo que iban a vivir en la básica y en la media los niños tenían que partir de pre-kínder, y que es de las edades más importantes por lo tanto había que apostar, y nosotras entonces llegamos como a la guerra porque no es fácil implementar cambios, los cambios siempre asustan, uno se siente como amenazado con lo nuevo, entonces no es fácil.	
E2.31	¿Cuáles fueron las barreras, o por lo menos las más importante que encontraste cuando llegaste? ¿Con los adultos, con el espacio institucional?	
E2.32 21.20	Bueno los niños fue una barrera compleja, porque son casos bien difíciles, se juntan casos muy complejos que salen de las estadísticas, en general te dicen por ejemplo que vas a tener un 1% de niños con necesidades educativas, acá tu podí tener la mitad que ya te pudiste hacer la idea de un diagnóstico, pero así como las mayores barreras es el espacio totalmente ajeno a un espacio de niños, no está preparado, no es estético, no invita a nada, puro cemento, el primer desafío fue pintar la sala blanca, era amarilla, para que te hagas una idea, sacar todas las cosas de la pared, porque nosotras creemos que la sala esta, los niños la visten con sus intereses, en marzo se recibe blanca y en la medida que va pasando el año se va vistiendo según lo que está pasando en la sala, entonces yo te diría el espacio, el profesorado fue una barrera igual, a nosotras nos costó, hacernos el espacio y también entender porque es súper novedoso en general en colegio esto no se hace mucho, son pocos los colegios que lo hacen, porque en general uno se atañe a todo lo que es conocimiento, prepararlos para primero, todo lo que es lectura, todo lo que es	UMS: El espacio cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. UMS: El espacio debe ser maleable en función de las necesidades e intereses de los niños/as. UMS: Las metodologías que parten desde los intereses de los niños/as son poco frecuentes en los espacios educativos institucionales. UMS: Visibilizar la nueva metodología quebranta los prejuicios sobre el aprendizaje.

	matemática, entonces la gente se asusta porque cree por lo tanto que como es libre no hay aprendizaje y ahí está el error, entonces tuvimos que gastar mucho tiempo en conversaciones de pasillo explicando, mostrando lo que estábamos haciendo, puertas abiertas para el que quisiera ir fuera y lo viera, en reunión de profesores mostrar, explicar, fundamentar, ir conquistando al equipo y en la medida que han visto frutos se va rompiendo esa barrera.	
E2.33	¿Tienen reuniones de equipo?	
E2.34	Se supone son todos los viernes en teoría, pero si me preguntai siempre pasa algo, siempre hay licencia, siempre hay un problema, entonces es súper difícil, yo creo que te puedo contar con los dedos de las manos las reuniones que hemos estado todas, pero igual se hacen, nosotras les comentamos a las técnicas que desde la filosofía Reggio Emilia, no existe la separación entre las educadoras y las técnicas, son dos profesoras en la sala que trabajan de igual manera, como co-docente y eso igual fue una barrera porque no están acostumbradas y tenían súper claro que existe una relación súper hostil entre las educadoras y las técnicas en el gremio, pero todas las decisiones, obviamente que hay algunas que tenemos que tomar nosotras como educadoras, pero la mayoría se conversa, siempre se discute y se trata de que sea lo más participativo posible, la idea es como una pequeña comunidad pre-escolar.	UMS: Se promueve un espacio horizontal y de reflexión para la toma de decisiones.
E2.35	¿Conque recursos trabajas? ¿Consideras que te falta algo indispensable?	
E2.36	Hay son muchas cosas, pero si tuviera que escoger, pediría un mobiliario multifuncional y	

	existe, se ha hecho un trabajo entre arquitectos diseñadores y educadoras, en donde las educadoras exponen cuales son las necesidades y se diseña algo útil y sustentable, eso me pasa, como que los muebles son feos, son altos, son pesados, no sirven para nada más que guardar un tarro de lápices y yo vengo de una escuela en que un mueble te sirve parado, acostado, para un lado, con lago encima, entonces a mí que me cambiaran el mobiliario me permite trabajar mucho más libre, porque lo demás te arreglai.	
E2.37	¿Con cuántos niños/as trabajas en aula y cual crees tú que es el numero indicado?	
E2.38	Trabajo con 20 niños y no debieran ser más de 20, igual es un número súper rico porque en general son muchos más.	
E2.39	¿Cuál crees tú que es la visión del colegio en relación al aprendizaje desde el movimiento?	
E2.40	Yo me imagino que lo consideran importante porque danza y teatro trabajan mucho a través de la corporalidad, y considerando la educación artística, no solo música debieran ser muchas más, yo siento que el movimiento es importante en el colegio y también el tema de la danza tiene harto impacto en el tema del carnaval que une a la comunidad, se sacan proyectos, yo creo que es bien importante para el equipo directivo.	UMS: El colegio promueve los espacios de aprendizaje desde la corporalidad y los lenguajes artísticos.
E2.41	Y eso se ve reflejado en tu trabajo, te van a ver a clases, te preguntan cómo planificas, o es un trabajo más bien independiente.	
E2.42	Yo te diría que es un poco más independiente, porque igual nosotras estamos creando el proyecto entonces es difícil, es como prueba error, prueba error, es más reflexión que supervisión y esos espacios de reflexión si se dan en el colegio,	UMS: El proyecto educativo está en constante construcción entre las prácticas y la reflexión pedagógica.

	en general estamos mirando nos pasó esto, como lo podemos hacer, pero esto es lo mínimo que nos exigen, entonces así vamos entrando en un punto medio.	
--	--	--

Educadora: E3 Colegio: B		
N°	PREGUNTA/ RESPUESTA	UMS
E3.1 2.44	¿Qué importancia tiene para usted la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje?	
E3.2	Mucha importancia, porque de hecho cuando uno llega a la sala ya el que los niños se muevan, yo les pongo música, para mí es súper importante la música. Yo siempre he ocupado la música para antes de cualquier actividad siempre, les enseño muchas canciones me encanta y con eso yo les hago movimiento, y con eso los niños se relajan y aprenden más como que absorben mejor los aprendizajes.	UMS: La música me ayuda a movilizar a los niños/as. UMS: Los niños/as aprenden mejor si se mueve antes de una actividad.
E3.3	Y la música, es una canción que tú vas	
E3.4	Si tengo canciones para matemáticas, canciones como para lenguaje, como para distintas situaciones, es que antes yo ocupaba mucho CD, tenía así un montón de CD, entonces yo ponía el número 14 del CD tanto, en cambio ahora bueno la tengo que bajar no más Spotify. Tengo mucha música y los niños se saben muchas canciones. Y también les pongo en la tarde por ejemplo, porque jornada completa significa más matemática, más lenguaje y yo en la tarde les pongo canciones no se de los años 70, de los 80, de los 90, música con letra, sin letra, donde los niños bailen y se expresen.	UMS: Las canciones se utilizan para fortalecer los contenidos del curriculum como matemática y lenguaje. UMS: La música y bailar espontáneamente, son acciones que acompañan la jornada de la tarde.

E3.5	O sea ¿bailan también durante la jornada?	
E3.6	Sí, es muy importante	
E3.7	Y eso sale de manera espontánea, o se encuentra dentro de tu planificación.	
E3.8 5.31	No es espontaneo, porque de repente los niños están un poquito inquietos y yo veo que con la música les mejora la disciplina, me encanta. Hay una canción que yo les pongo ahora que me la enseñaron una niñitas de Colombia tengo dos niñitas de Colombia, y se llama el mostro de la laguna que es una cumbia, yo no la conocía y te juro que se las pongo todos los días, les encanta y es bien educativa y me decían las niñas esta la bailamos en el jardín.	UMS: Hay canciones que son educativas. UMS: La música y el baile se utilizan como estrategias para regular el estado emocional de los niños/as.
E3.9	¿Qué importancia tiene el juego en el aprendizaje, o como lo utilizas?	
E3.10	El juego es esencial, también tenemos juegos de matemáticas, de lenguaje y lo otro que yo en mi sala tengo mucho material concreto, tengo por ejemplo colecciones de llaves, colecciones de conchitas, de botones, de tapitas, muchas colecciones, que las ocupamos para seriar, para clasificar, simplemente para agrupar por ejemplo cuando pasamos los números, el juego es esencial en todo ámbito.	UMS: A través de los juegos se trabajan los contenidos curriculares. UMS: Actividades lúdicas utilizadas para pasar contenidos son visualizadas como juego.
E3.11	Me puede dar un ejemplo de juego	
E3.12	Por ejemplo nosotros para matemáticas tenemos muchos juegos, tenemos unos porotos que se llaman porotos peruanos y los porotos tú los pintas por un lado blanco y por el otro lado rojo, estamos trabajando por ejemplo el número cinco entonces tenemos cinco, dos blancos y tres rojos, dos más tres cinco, lo ocupan para sumas, las	UMS: Las matemáticas son trabajadas por medio de elementos que ayudan a sumar. UMS: Los elementos

	colecciones también para sumas. Es que yo utilizo un método que es del método Matte, nos enseñaron, entonces los niños tienen un tapete que es una cartulina roja, ocupo mucho las semillas y con el pandero, entonces escuchen los sonidos, tres, tres más tanto y los niños empiezan a sumar a restar a través del juego, eso.	concretos ayudan a desarrollar el pensamiento abstracto.
E3.13	¿Hay un momento dentro de la sala que ustedes den para el juego libre?	
E3.14	Sí, hay rompecabezas, hay unifix, tengo muchas cosas, tengo un montón de envases.	
E3.15	¿Y ellos deciden?	
E3.16	Ellos elijen lo que ellos quieran, tía me puedo sentar con tal niño, tía puedo ser de a tres, puedo ser de a cuatro, Y este momento está dado cuando llegan, cuando llegan los niños sacan el material que quien de ahí guardamos y de ahí empezamos con la actividad. Y en los recreos también, porque como yo tengo recreos diferidos, entonces en los recreos los niños juegan, ahí juegan con el material que ellos decidan. También pueden ser lápices y pueden ser con hojas, o sea les doy diferentes opciones, tenemos cuentos para pintar también, entonces ahí los niños elijen lo que ellos quieran, son súper ordenados en ese sentido	UMS: Los espacios destinados para jugar están estructurados en la rutina. UMS: Existen opciones de actividades lúdicas que los niños/as pueden elegir en determinados momentos.
E3.17	¿Que otro material utilizan? Ya sé que tienen hartos material de clasificación, pero ¿utilizan telas?, ¿tienen juguetes?	
E3.18	Telas no, juguetes si, mira te mentiría que este año tenemos tanto, porque acuérdate que nos cambiamos de sala, pero en la otra sala si, teníamos un castillo adentro de la sala, un castillo de plástico grande y los niñitos jugaban ahí adentro del castillo por ejemplo a la casita, teníamos tacitas, ollas, cocina, muñecas, un baúl	UMS: El tiempo destinado para el juego libre es en las tardes, porque no tienen talleres de arte.

	lleno de muñecas. Las mismas niñas formaban su cacita y para los niños teníamos muchos autitos, o se mezclaban, tampoco me gusta eso de que los niños con auto y las niñas con muñecas, si se quieren mezclar no hay problema, pero ellos hacían por ejemplo autopista o jugaban con autos, no muchos juguetes, muchos y ese momento era libre, de ellos. Prácticamente casi siempre en la tarde, en la tarde es como más, como debiera haber sido la jornada completa, que debieran haber habido talleres, no se de arte, talleres de música.	
E3.19	Y tu rol como educadora en ese momento de juego, ¿es de observadora o participas?	
E3.20	Observando y también escribiendo de repente, por ejemplo después hacíamos un círculo, nos sentábamos en un círculo y le preguntábamos que parte les había justado jugar más, eso lo hacíamos una vez a la semana, no todos los días tampoco, porque eran como , yo les decía rincones pero no era como los Montessori, eran como rincones así como más de la pobla, entonces yo decía que parte te gusto más, “no se me gusto ese lado” y íbamos cambiando, y los armábamos con lo que teníamos no más, pero teníamos mucho material, mucho material, sí.	UMS: Una vez a la semana se instalan espacios de juego.
E3.21	Tienen dentro de tu sala de clases espacios destinados al movimiento, o rincones que promuevan el movimiento.	
E3.22	Es que acuérdate que esta no esa sala, como la que teníamos, porque esta es una sala de juegos, donde estamos nosotros ahora, entonces es más pequeña no tenemos mucho espacio, pero si la habilitamos, porque las mesitas, no sé si tú las conoces se van haciendo círculos, ahí hacemos	UMS: La movilidad es reducida porque la sala es pequeña.

	circulo y ahí los niños están en diferentes grupos, hacemos tres grupos, que es lo que podemos hacer en la sala, por ejemplo hoy día trabajamos en el suelo y les gusto mucho a los niños, pero no siempre lo podemos hacer.	
E3.23	¿Y cómo trabajaron en el suelo? Cuéntame un poco.	
E3.24	No trabajamos nada de movimiento trabajamos matemática, hicimos unas cuncunas, teníamos la cabeza de la cuncuna y le pasábamos el cuerpo que era del uno al diez, le pasamos diez círculos desordenados, ellos ordenaron del uno al diez y después le pasamos unos corazones, entonces ellos tenían que poner en el uno, un corazón, en el dos, dos corazones y eso lo trabajamos en forma grupal y en el suelo, así acostados en el suelo, estaban fascinados los cabros chicos, estaban muy muy contentos. Es que de repente los niños se escolarizan, nosotras como educadoras los escolarizamos porque, porque nos exigen, nos exigen, pero trabajo ahora con tela no, este año nada, nada incluso de pintura tampoco hemos hecho este año, no hemos hecho tempera muy poco, ¿Por qué? Porque hay que cuidar la sala, porque hay que entregarla, porque no es mi sala po, pero antes si, antes lo hacíamos. Lo que pasa es que yo antes tenía mi sala al lado del baño, entonces lo niños iban al tiro a enjuagar los pinceles a lavarse las manos, pero ahora los baños están al otro lado, no pueden ir volver.	UMS: Cambiar la disposición corporal habitual para trabajar motiva a los niños/as. UMS: La cultura adulto- céntrica ha dispuesto reglas para habitar la sala, que se alejan de las necesidades de los niños y niñas. UMS: El sistema educativo exige a las educadoras escolarizar a los niños y niñas.
E3.25	Entonces cuéntame un poco más de tu experiencia en la antigua sala	
E3.26 13.14	Bueno antes era mucho más libre y hacíamos muchas más actividades artísticas, música, arte,	

	pintura o trabajamos mucho a fuera con tiza, igual tenían su propio patio.	
E3.27	¿Conoces las nuevas bases de educación parvularia que fueron publicadas el año 2018?	
E3.28	Si, las hemos trabajado, si mira aquí están. Pero las antiguas tenemos una queja en cuanto a las bases curriculares nuevas, porque las antiguas las trabajamos nosotras, teníamos porque ya no existe un comité comunal acá en Peñalolén y nos juntábamos todas las semanas y nosotras trabajamos las bases curriculares, en cambio ahora nos impusieron las bases curriculares, nos entregaron el libro, no hay muchos cambios en todo caso.	UMS: Las antiguas bases curriculares fueron trabajadas tomando en cuenta la opinión de las educadoras. UMS: No existen tantas diferencias entre las nuevas y las antiguas.
E3.29	¿Cuáles son los cambios que usted considera más importantes?	
E3.30	Que tiene que ver con la ciudadanía, eso me gusto harto, eso vamos a trabajar más como la parte que el niño tiene que votar por ejemplo, lo que significan tus derechos, eso más que nada, esa parte, de votar eso. Si lo único que viene nuevo es como esto de la ciudadanía, por lo mismo porque ahora como la juventud no vota, entonces como para darles un énfasis a los niños que si tienen derecho a votar, como antiguamente, o sea, bueno como en algún momento antes de la dictadura que votaban.	UMS: Incentivar en los niños/as el derecho a voto.
E3.31	¿Cómo aborda el cuerpo y el movimiento en la práctica educativa?	
E3.32	Primero que conozcan su cuerpo, trabajamos de diferentes formas, como dibujándolo, modelándolo , plastilina, moviéndose, hacemos como por ejemplo fuera, o dentro de la misma sala que se dibujen ellos acostados en el suelo, que se dibujen	UMS: Al dibujar o moldear el cuerpo se desarrolla la conciencia corporal.

	el contorno, entonces podemos ver los diferentes que hay unos más grandes otros más gorditos, pero finalmente todos somos niños, y lo otro que ahora sí, también me costó un poco al principio eso de formarlos niños y niñas uno lo tenía en su inconsciente digamos que siempre habían dos filas, en cambio ahora tú haces solo una fila niños y niñas juntos como que tienen los mismos derechos, son iguales, eso como que uno le costó somos más antiguas las niñas con las niñas y los niños con los niños, ahora son los niños todos juntos.	UMS: El respeto hacia la diversidad también se trabaja desde el reconocimiento del cuerpo. UMS: A las personas mayores nos cuesta integrar áreas como la igualdad de género.
E3.33	Puedes describir dos actividades relacionadas con el núcleo de corporalidad y movimiento.	
E3.34	Te iba hacer una acotación en relación a ese núcleo, si bien igual uno lo trabaja, pero ahí la que es seca, recuerda que ahora tenemos la profesora de educación física, te acuerdas que antes no existía para el kínder uno hacia todo, ahora como hace unos cinco años más o menos, que tenemos profesora de educación física, así que ellas trabajan mucho la corporalidad y movimiento y la lateralidad que uno misma le dice que trabajen o vamos trabajando juntas digamos lo que los niños están más bajos, pero tenemos profe de educación física.	UMS: Los/as docentes de Ed. Física son personas con competencias para desarrollar el núcleo de corporalidad y movimiento.
E3.35	¿Y la lateralidad como la trabajas tú en aula?	
E3.36	He también, bueno trato de que no sea tan impositiva también porque a los siete años recién debieran saber izquierda, derecha, bueno lo típico con la lana, pintar su mano derecha, su mano izquierda. Juegos arriba la mano derecha, muchos juegos para la lateralidad y con la ayuda de la profesora de educación física, igual le pido que me ayude hartito.	UMS: La lateralidad se trabaja por medio de dinámicas que ayudan a distinguir mano derecha e izquierda.

E3.37	Me puede dar dos ejemplos de actividades que están relacionadas con otros núcleos que no sea el de corporalidad y movimiento, pero trabaje desde la corporalidad.	
E3.38	He podría ser identidad, autonomía. Por ejemplo cuando hacemos cuentos y vemos, no sé, puede ser algunos valores, sentimientos de los personajes, o fauna y después lo dramatizamos, cada uno elige el personaje, si es de animales o si es de persona, les encanta. Ellos los eligen y todos quieren ser el personaje principal ' pero ahí uno los va guiando, o mañana lo hacemos de nuevo, eso les gusta mucho, como evaluación la dramatización, o dibujan .	UMS: Por medio de la dramatización se puede profundizar en diversos contenidos.
E3.39	Y la dramatización como la haces, ellos tienen que decir una especie de texto, o ellos van recreando la situación o libre.	
E3.40 6.35 II AUDIO	Yo de repente voy contando, llego la abuelita y abrió la puerta y ahí el niño hace la acción, porque igual les cuesta un poquito, algunos textos cortitos los pueden decir, pero en general que se aprendan todo el contexto es difícil, así que yo como que voy relatando y los niños lo van haciendo y los niños están muertos de la risa y les encanta, y de repente llevo algunas cositas chicas no mas así como por ejemplo una colita, no sé del lobo, o una canasta de la caperucita, cosas chicas.	UMS: En la dramatización los niños/as realizan acciones corporales.
E3.41	¿Con cuántos niños trabajas y con cuantos crees que es el número ideal para trabajar?	
E3.42	Trabajo con 18 niños y pienso que el ideal es 20. He trabajado con 40, con 45, con 30, pero el ideal es 20. Recuerda que estamos con jornada completa hace 10 años, entonces yo trabaje 30 años medio día, entonces mi horario era de 8.30 a 12.30 con los niños, y yo quedaba libre, entonces	UMS: En términos de horario, la jornada completa es desgastante, tanto para niños/as como para los/as

	encuentro que ese es el mejor horario, la jornada completa es desgastante, para los niños y para nosotros.	educadores/as
E3.43	¿Cuál crees tú es que es la visión del colegio en relación al aprendizaje desde el cuerpo y el movimiento? , especialmente en este ciclo, tú crees que hay una visión desde el cuerpo administrativo de profundizar los aprendizajes desde este núcleo.	
E3.44	No, nunca ha habido, en general en todos los colegios la preocupación esta en lenguaje y matemática, es lo más importante. Si porque te preparan que les van a tomar el EVALET en primero, que el niño tiene que saber leer, nunca se preocupan si tu hiciste, nunca me han supervisado una actividad de movimiento, o nunca me han preguntado qué haces tú para que los niños aprendan a expresarse por medio del cuerpo, en cambio si me preguntan en que letra, que vocal, que numero, yo creo que eso pasa a nivel nacional, es triste. Por eso estamos promoviendo para que le hagan danza en kínder, seria súper bueno.	UMS: El sistema educativo supervisa el aprendizaje de matemáticas y lenguaje. UMS: En la práctica no se visualiza una preocupación del sistema educativo en el desarrollo de la corporalidad.
E3.45	¿Qué recursos dispones para realizar tus clases, falta algo que consideres indispensable?	
E3.46	Siempre he tenido mi equipo de música y por ahí si tenemos algo que los niños se tengan que colocar, un vestidito alguna cosa nos conseguimos, el espacio lo tenemos, no nos falta nada porque lo hacemos nosotros.	UMS: La precariedad de la educación pública conlleva a la producción de material por parte de las educadoras.
E3.47	¿Tienen un equipo educativo desde el área de la pre básica?, desde la organización temporal ¿tienen espacios para reuniones con este equipo educativo?	
E3.48	El equipo somos cuatro, las dos educadoras y las	UMS: Espacios para

10.23	dos técnicas y ahora que tenemos una jefa técnica tampoco se ha involucrado mucho con nosotras, por ejemplo a mí nunca me ha ido a ver una clase. Tuvimos otra jefa técnica por años y ella se involucraba mucho con nosotras, nos iba a ver, en ese momento si teníamos reuniones todos los meses, desde kínder hasta quinto básico y por ejemplo mostrábamos actividades que nos habían resultado que era bueno, y llevábamos materiales a las reuniones y decíamos “sabes con este material yo hice tal cosa y a veces hacíamos como un profe hacía de profe y nosotros como de alumnos y eso era súper entretenido lo pasábamos bien. Este año nos trajeron un libro nuevo que es de SYM, un libro bueno de lenguaje y matemática y hacemos lo mismo con la Caro, tenemos un cronograma y trabajamos en septiembre por ejemplo tal cosa, en lenguaje y tal cosa en matemáticas, la forma de trabajar somos totalmente diferentes, pero trabajamos lo mismo, hacemos lo mismo.	la reflexión pedagógica con el equipo se han ido perdiendo. UMS: La figura de la UTP es clave para facilitar espacios de reflexión.
E3.49	¿Y tú crees que es importante vincularse en la manera, como en el método? O eso lo crees que es más personal, cada una resuelve su forma.	
E3.50	Conversamos de repente con la Caro hoy mira hice esto, esto me resultó, ella tiene más habilidades en lenguaje, la Caro y yo siempre he tenido más en matemática. Entonces habíamos quedado incluso de una vez cambiarnos de clases, ir a la otra sala en esas horas, pero nunca resultó.	UMS: El equipo pedagógico se fortalece con las habilidades de sus integrantes.
E3.51	Acá en el colegio ¿han hecho alguna capacitación relacionada con el cuerpo y el movimiento, o al juego?, ¿promueven esos espacios de capacitación?	

E3.52	Acá en el colegio no, yo he ido a talleres, hice un curso de psicomotricidad, que fue muy bueno en el pedagógico y venían profes de Playa Ancha y nos íbamos todo el día a la universidad, estábamos todos el día. Éramos cinco educadoras que fuimos elegidas a nivel de la comuna y estábamos todo el día en la universidad, teníamos que ir con buso y las actividades espectaculares y la idea era que cuando termináramos el curso nos iban 40 balones, 40 cordeles, hasta esos paracaídas que existen que uno lo tira y los niños pasan por abajo, conos, cuento corto no nos regalaron nada.	UMS: El equipo directivo no muestra interés en capacitar a las educadoras en el área corporal.
E3.53		
E3.54	En el Kinder se baila, se canta, se mueve y después se pierde eso porque se escolariza, y cuando se escolariza los niños no se pueden mover, y si po, se tienen que mover, y si se pueden mover, claro porque en matemáticas si se pueden mover, en lenguaje, las disertaciones que hacen los niños, hay mucho trabajo manual ahora por ejemplo en el cuento ocho patas y un cuerpo se trataba de un cuento que contaba la historia de una araña que se creía mariposa, entonces las mamás hicieron unas arañas espectaculares y unas mariposas y los niños mostraban su trabajo, es un trabajo en familia y no solo un trabajo de manera escrita, sino tiene que ver mucho, es un todo.	UMS: Cuando se escolariza a un niño/a, se le niega su corporalidad. UMS: Todos los núcleos de aprendizaje se pueden trabajar desde el cuerpo.
E3.55	¿Qué le pasa a un niño si no se mueve?	
E3.56	Yo creo que se aburre, a mí me da pena pensar que están 90 minutos sentados, no me imagino como estará ese niño, me imagino que es un niño más triste, y aprenden menos.	UMS: Un niño/ sin movimiento, es un niño/a triste.
E3.57	¿Por qué crees que aprenden menos?	
E3.58	Porque yo creo que el cerebro se aburre, se cansa	UMS: El sistema

	y con movimiento yo encuentro como que preparan porque en el fondo cuando yo hago eso de la música antes, como que el cerebro se prepara para y después viene la tranquilidad y los niños absorben mucho más los aprendizaje, yo lo veo a diario en la sala, primero se mueven mucho y después cada niño se sienta en su puesto y es todo tranquilidad es impresionante, ahora si tú les pasas instrumentos mejor todavía. También tenemos instrumentos, todo lo hemos ido ganando con proyectos, nos ganamos una vez un proyecto de matemáticas y compramos instrumentos musicales, hasta un bombo, triangulo, de todo, no compramos cosas de números, no compramos instrumentos con las educadoras que habían, y el objetivo de comprar los instrumentos fue enseñar matemáticas, contamos “empiezan tres veces los triángulos” y hacíamos patrones.	nervioso se activa con el movimiento, esto ayuda al aprendizaje. UMS: El movimiento potencia la motivación intrínseca de los niños/as. UMS: Los patrones en matemáticas se pueden trabajar desde la música.
--	---	--

Educadora: E4

Colegio: B

N°	PREGUNTA / RESPUESTA	UMS
E4.1	¿Qué importancia tiene la corporalidad y el movimiento en el aprendizaje?	
E4.2	Es fundamental porque los niños aprenden moviéndose, aprenden a través del movimiento. Se observa en todo lo que hacen, yo no sé cómo explicarlo.	UMS: En el trabajo diario se observa que los niños/as aprenden desde el movimiento.
E4.3	¿Qué importancia tiene para ti el juego en el aprendizaje?	
E4.4	Todo, porque se supone que en educación parvularia el aprendizaje tiene que ser lúdico, he no se hacen actividades tan abstractas, eso se trabaja de manera concreta y tenemos diversos tipos de material didáctico independiente, que los niños aprendan jugando, igual se hace difícil	UMS: El material que me acomoda en la práctica es en papel, sin embargo entiendo la importancia de que exploren con otro tipo de material.

	acá, es complicado porque mi forma de trabajar por lo menos es yo hacer material de papel, pero si entiendo que es necesario que los niños aprendan a trabajar con otras cosas y a través del juego, entonces tú lo intencionas, entonces no se po, trabajamos los círculos, trabajas en círculos sentados y les pasas material a todos los niños y no se po, si estay trabajando ponte tu silabas en uno de los equipos pasas su material para silabas, en el otro para silabas también pero es diferente y así los niños se van cambiando, rotando.	UMS: El juego se aborda desde actividades concretas que son lúdicas. UMS: Las actividades lúdicas se dirigen para trabajar un objetivo.
E4.5	¿Y ese material cómo es?, Me puedes describir un poco más la actividad.	
E4.6	No se po, vocales, silabas, toda esa cosa con perritos cachay, le ponen perritos a la letra, le pasas una imagen y los niños con plumón tienen que marcar cuantas silabas tiene, si se equivocan, lo puedes borrar, o les vas poniendo perritos según la cantidad, para contar exactamente lo mismo. Trabajamos con unifix entonces a los niño tu les das la instrucción y le permite que ellos vayan desarrollando el aprendizaje por ellos mismos, si se equivocan entre todos los podemos ayudar, y así van trabajando.	UMS: El material se entrega con la intención de que el niño/a trabaje de manera independiente.
E4.7	Y tienen, más allá del material pedagógico, otro tipo de material que ellos puedan explorar, como por ejemplo yo he visto que en algunas salas tienen muñecas, o telas, o bloques de madera.	
E4.8	Tienen pistas que trajo la tía Tere, pistas con autos, en un equipo, en otro equipo se ponen por ejemplo tacitas, cachay que generalmente me ha pasado varias veces que nos hemos	UMS: Los niños y niñas elijen los juguetes sin atribuir un carácter según el sexo.

	conseguido o intercambiado ropa por juguetes cachay, y tú dices ya para las niñas vamos a traer muñecas, vamos a traer peluches, tacitas pero resulta que son los niños los que juegan con las tacitas y con las muñecas cachay, y siempre les hemos enseñado el tema de los colores, el tema de los juguetes, que son solo colores, que son solo juguetes, para que ellos desde chicos no hagan la diferencia y las niñas juegan con juguetes de niños.	UMS: Las educadoras enfatizan la libertad para elegir juguetes y colores sin categorizarlos por el género.
E4.9 3.44	¿En qué momento de la clase se destina este espacio de juego?	
E4.10	Los niños terminan la actividad y se les pasa el material, en vez de pasarle otra actividad más, como para reforzar lo que estás haciendo, van terminando y se les va entregando el material y ellos solos trabajan. Tenemos legos, tenemos hartos materiales que es plástico y resistente, entonces ellos eligen con lo que quieren trabajar, ellos construyen cosas maravillosas. Y ese es el momento del juego en la sala, además está el patio y a parte el juego dirigido como una actividad para aprender cierto objetivo, porque les permite la sociabilización, por ejemplo hay niños que no comparten mucho con los compañeros dentro de la sala, pero sin ser dirigido tú les pasas una pelota y todos comparten y todos juegan, y también va el respeto, trabajas más valores, que ellos compartan y tú igual los vas mirando siempre po.	UMS: El juego como aborda distintos objetivos, desde reforzar un contenido, hasta la sociabilización y la enseñanza de valores.
E4.11	¿Y hay reglas?	
E4.12 5.07	No se po, ellos salen a jugar a la pelota solamente si han terminado la tarea, porque si no terminan la actividad no se les pasa material,	UMS. El juego se utiliza para reforzar la disciplina, como un elemento

	y se pelean se les quita la pelota y nos entramos todos a la sala. Luego se conversa con ellos y los mismos niños dicen pucha tía paso esto, ya pero que puedes hacer, para la otra vez que salgamos que no ocurra lo mismo.	correctivo también.
E4.13	¿En la sala de clases tienen espacios destinados, rincones, con material que promueva el juego libre de los niños y niñas?	
E4.14	En este momento no, en este momento no, se supone que la sala original es la sala del al lado y esta es la sala de juego y lamentablemente no tenemos espacio, el espacio que se da son solo los tres grupos que tenemos. El año pasado teníamos una sala muy grande y teníamos un patio solo para nosotras, la tía Tere trajo pasto sintético y eso teníamos puesto afuera y teníamos un resbalín, teníamos también un baúl lleno de juguetes y todo eso estaba en el patio y los niños sacaban lo que querían ocupar. Y en la sala teníamos todo el material al alcance de los niños.	UMS: Muchas veces hay que adaptarse a los espacios que te asignan aun cuando estos no son apropiados. UMS: La primicia es organizar el material al alcance de los niños y niñas.
E4.15	¿Conoces las nuevas bases curriculares que salieron el año 2018, trabajas con ellas?	
E4.16	Desde este año estamos trabajando con ellas, es mucho más compleja que las que ocupábamos antes en los planes y programas, porque tú por ejemplo con los planes y programas trabajas un aprendizaje y viene sugerencia de aprendizaje y sugerencia de evaluaciones entonces eso te ayuda más, ahora no, ahora viene solamente, como se redujo, viene solamente los aprendizajes, entonces tú tienes que ir encajando las actividades en los aprendizajes.	UMS: La utilización de las bases curriculares se complejiza cuando no hay planes y programas. UMS: Los planes y programas apoyan el trabajo de planificación.
E4.17	Y el núcleo de corporalidad y movimiento,	

7.51	¿cómo lo abor das en la clase?	
E4.18	Poco, porque cuando trabajas motricidad gruesa generalmente eso lo hace la profesora de educación física, pero nosotros si lo hacemos, por ejemplo de salir como no tenemos mucho material con botellas y hacemos filas y que vayan pasando la botella por arriba, que vayan pasando la botella por abajo y cosas así, que son como materiales más cotidianos los que utilizamos más para trabajar y para trabajar motricidad fina, las pinzas, la misma escritura, enseñarles la letra en sémola, que hagan la letra en sémola, con masas.	UMS: El núcleo de corporalidad y movimiento se trabaja desde la motricidad fina y gruesa. UMS: Existen profesionales especializados para trabajar el núcleo de corporalidad y movimiento.
E4.19	¿El núcleo de corporalidad y movimiento también aborda lo que es reconocimiento del cuerpo, sus partes, como lo trabajas?	
E4.20 II AUDIO	Desde principio de año se trabaja el cuerpo, es como lo más simple, cabeza, troco, extremidades, desde las actividades los trabajamos en tocarse, canciones, tenemos hay no sé, está hecho de cartulina y los niños tienen que ubicar la cabeza, el tronco donde van las distintas partes, después ellos tienen que armar un rompecabezas de esa forma más que nada.	UMS: El esquema corporal se trabaja por medio de la identificación de las distintas partes del cuerpo.
E4.21	¿Y tienen algún juego?	
E4.22	No sé, es como más baile, tocarse, jugar, vamos más rápido, más lento, te vas saltando partes. Y la lateralidad con canciones y es súper complejo, a mí se me hace súper complejo, porque cuando tu buscas una actividad en internet ponen a los niños o figuras de frente entonces a los niños los confunde, entonces nosotras buscamos actividades donde el niño siempre este dando la espalda cosa que ellos se puedan visualizar en la imagen, eso a través de	UMS: La lateralidad se trabaja de manera visual, kinestésica y verbal.

	canciones vas haciendo juegos, que no se po peguemos cierta cosa al lado izquierdo, o ponte tu acá y que venga otro niño y pon el peluche al lado izquierdo de tu compañero, al lado derecho y así se van ubicando ellos también, y con las típicas pulseritas, pegando cosas en las mesas y salen de kínder identificando izquierda y derecha.	
E4.23	¿Y emociones, cómo lo trabajas?	
E4.24	En este contexto es muy necesario trabajar las emociones, les cuesta mucho porque los niños reaccionan a la primera, y es importante que ellos aprendan a identificar sus emociones y porque les pasa y porque se sienten así y que podemos hacer cuando tú te sientes así también, por ejemplo yo trabajo mucho con el mousntro de colores, o rabia rabieta, vamos contando el cuento, y cuando tu trabajas el mounstro de colores tenemos laminas y les vamos poniendo las emociones y cuando terminas les pasamos, entonces vamos, que situación te ha pasado a ti que te ha hecho sentir de esta manera y vas trabajando de a una, y ellos te van contando, muchas veces que a ellos les da pena cuando las mamás les pegan o que las mamás están mucho tiempo trabajando y pasan poco tiempo con ellas, o actividades que les hacen sentir bien, que les hacen sentir tranquilos.	UMS: En contextos vulnerables es necesario trabajar con la identificación de las emociones. UMS: Las emociones se trabajan asociándolas a colores. UMS: El reconocimiento de las emociones se vincula a las situaciones vividas por los niños/as. UMS: Se planifican actividades que promuevan la tranquilidad en los niños/as.
E4.25	¿Y cuando sucede algún evento como una pelea?, ¿reconocen? , ¿Logran reconocer su emoción?	
E4.26	En ese momento no, muchos niños se acercan a ti tía me paso esto, llorando y que paso y en el fondo tú lo contiene cachay, y durante todo el	UMS: En la identificación de las emociones es importante después de la

	año es importante ir trabajando las emociones. Después de la pelea se separan los niños y le preguntas a cada uno que fue lo que paso, cachay y después se expone frente a todos porque generalmente estas cosas ocurren dentro de la sala, ya y ¿cómo te sientes tú? , ya ¿y de qué forma podríamos haber reaccionado nosotros? , y todos los niños intervienen, no como consejo, pero todos los niños, he como se llama, no sé bien si a esta edad se puede desarrollar bien la empatía cachay, pero los niños si dicen pero es que tía el siempre pelea, y no sé, y siempre pasa esto, pero tu también siempre me pegas a mí, y tú siempre me molestas, y en el fondo los niños también se desahogan diciéndole a los compañeros como ellos lo ven.	pelea dar espacio a la reflexión. UMS: Es importante generar un espacio para que los niños y niñas puedan decirles a sus compañeros como se sienten.
E4.27	¿Te ha pasado con algún niño o niña que no puedes hablar con él o ella después de la pelea?	
E4.28	Si, con el Máximo por ejemplo, a él le pasa algo y no hay caso y se ciega y tira las mesas, tira las sillas, ahorca a los compañeros, les pega, y tú te acercas a él pero máximo, ven relájate y tampoco permite que lo toques, entonces se hace muy complicado poder conversar con él, entonces cuando esta así yo le digo Máximo salga, respire, dese una vuelta y después conversamos, pero no logra escuchar a los compañeros porque su experiencia personal en este momento está siendo muy compleja, está muy difícil. En relación a lo otro que estábamos hablando el tema del cuerpo, que nosotros pasmos primero las partes superficiales del cuerpo y después las partes internas del cuerpo, y es muy entretenido	UMS: La estrategia que se despliega es dar espacio al niño/a para que decante el estado emocional. UMS: Los órganos del cuerpo los identificamos acelerando el estado corporal y comparando la diferencia. UMS: Se realizan preguntas que aporten a la reflexión del estado corporal.

	porque los pulmones, inflando globos y todos respiren y mi hermana es enfermera, entonces préstame tu estetoscopio y se escucha el corazón y vamos todos corriendo y corre la mitad del curso y la otra mitad los escucha, ¿y como esta?, esta rápido, ¿y por qué esta rápido?, porque estamos haciendo ejercicio, ¿y qué podemos hacer ahora para calmar el corazón?, respiremos cachay, también se trabaja mucho el cuidado del cuerpo, que nadie te tiene que tocar, ni verse, porque ellos están en una edad, en una etapa de exploración, entonces los niños se miran, se tocan, pero uno tiene que estar más alerta que sea dentro de la normalidad de acuerdo a su edad. También por ejemplo los sentidos, eso se hace súper entretenido porque trabajamos toda una semana y todos los días trabajamos un sentido distinto, entonces salen no sé por ejemplo el gusto, salen cuatro o cinco niños adelante les tapamos los ojos y les damos cosas para probar, entonces ya ¿Qué sabor tiene?, es dulce, es acido, pero ¿Qué crees tú que estas probando ahora? Limón, naranja y ellos te van diciendo y todos los niños están alerta todo el rato, porque todos quieren participar, entonces un día participan unos niños, al otro día participan otros, con el olfato hacemos bolsitas con café, con naranja, cosas así y ellos sin mirar tienen que ir oliendo y decir ya esto es tal cosa, y después en el grupo en general se compara si tenían razón o no, y para vista igual, se ponen, se sacan materiales.	UMS: En el núcleo de corporalidad y movimiento también se trabaja el cuidado, el respeto del cuerpo. UMS: Para los sentidos se promueven actividades de exploración, activación y luego reconocimiento de lo vivenciado.
E4.29	Desde la organización de los contenidos, ¿Cuáles son los que vinculas al núcleo de	

	corporalidad y movimiento?	
E4.30	Es que es todo, números, no sé por ejemplo que numero tengo acá, el cinco, ya cuantos niños tienen que pasar adelante, cinco, ya vayan, no pero se pasó, o cuando tienen que hacer secuencia numérica, los niños pasan adelante con número todos desordenados y viene un o dos compañeros y los ordena, o cuando trabajas entre, antecesor y sucesor, siempre están ellos participando corporalmente, y con canciones también, entonces vamos restando, vamos sumando, eso.	UMS: La corporalidad está presente de manera transversal, porque los niños/as siempre están trabajando desde su cuerpo.
E4.31	¿Y puedes describir otra actividad relacionadas con otro núcleo y lo vincules con el cuerpo y el movimiento?	
E4.32	Nosotros trabajamos los sentidos por la parte de ciencias, entonces esta todo relacionado, todo, todo, todo.	
E4.33	¿Identificas el núcleo de corporalidad y movimiento como lo central o no?	
E4.34	Es que como te decía todo parte del cuerpo, el desarrollo parte del cuerpo, es todo así.	UMS: El cuerpo está presente en todos los aprendizajes.
E4.35	En el juego tu como educadora ¿Qué rol ocupas?	
E4.36	Es que depende, como te decía hay momentos en que tú haces juegos dirigidos, dependiendo el objetivo que tu tengas, ya que muchas veces es observar la relación que tienen ellos con sus pares, o también las conversaciones espontaneas, que ellos están jugando a algo, los roles, los juegos de roles es súper importante, porque tu también te das cuenta como son tratados en sus casas, o de qué forma se relacionan ellos también con los compañeros, y	UMS: En el juego no se intervine, ni se participa, se observa con el fin de recopilar información. UMS: El juego cumple un rol fundamental en la sociabilización de los niños y niñas.

	eso me proporciona información, y hay momentos de juego que son libres y en ese momento estamos observando, lo mismo que si tienen problemas, de qué forma ellos resuelven su problema, que es importante que si compartan con sus compañeros, porque al principio habían niños que se aislaban, que no compartían, que no tenían personalidad, y ahora en este momento del año juegan, comparten y participan todos. Generalmente en el juego yo no intervengo, solo observo y si es necesario por ejemplo alguna pelea a si intervengo, que paso acá, es como toda la intervención que se hace, pero no yo los dejo ser.	
E4. 37 11.09	Me puedes realizar una breve descripción del colegio en el que trabajas.	
E4.38	Yo siempre he trabajado en colegio vulnerables, siempre, pero aquí ha sido difícil trabajar porque cuesta mucho llegar a los niños, es un colegio que hasta ahora tiene un espacio muy adecuado, el espacio está pensado en los niños, eso porque ellos necesitan espacio para correr cansarse y compartir con los compañeros, pero es muy complicado el trabajo porque son niños que tienen muchos problemas en sus casas, entonces a nosotros nos dicen que tú tienes que cumplir con una malla curricular, tienes que cumplir con espacio y con los contenidos, pero también hay que darle prioridad a las emociones y a los sentimientos de ellos, porque si ellos no están bien para aprender, no están tranquilos para aprender, no van a aprender, y nosotras tenemos que cumplir con lo que nos corresponde de acuerdo a nuestro trabajo que es para fortalecer los aprendizajes de los niños,	UMS: En espacios educativos vulnerables es importante que los niños tengan espacio para moverse. UMS: Se impone el curriculum educativo sobre las necesidades emocionales de los niños y niñas. UMS: Los niños y niñas no pueden aprender si no están tranquilos con ellos mismos. UMS: Actividades de movimiento calman y

	pero muchas veces tienes que dejar de lado la actividad para abordar una problemática que surge en cualquier momento y tienes que ser muy flexible, muy flexible para eso, porque no puedes dejar de lado a un niño que se siente mal, que viene con pena de su casa, porque eso pasa mucho, entonces yo no me puedo poner a pasar materia si hay un niño que esta triste, y se aborda de manera individual o grupal, o sea de ambas formas, porque también es importante abordarlo de manera general porque puede ser que a otro niño también le esté pasando y no tenga la personalidad, la confianza para contar lo que le está sucediendo, entonces se conversa con el niño personalmente y después se expone una situación, no su situación, a través de un cuento también, o cosas así cuando tu notas que están los niños como muy eléctricos ponerles canciones, bailemos, hacemos sumba, cosa que puedan ir botando la energía, hemos hecho yoga para que puedan entrar tranquilos a trabajar o de repente tú los notas que están muy cansados hacemos actividades más tranquilas, uno tiene que ir adecuándose a las características de los niños y a las necesidades también. Entonces yo tengo actividades planificadas, hoy día vamos hacer esto, esto y más de alguna no se puede hacer porque no se da, o por ejemplo también trabajar el tema de lo multicultural, porque también hay varios niños que vienen de otros países, entonces sin querer los mismos niños escuchan cosas en sus casas entonces no se, es peruano no jueguen con él, y nos ha pasado, entonces ese es un tema muy importante que tenemos que abordar. Se les	disponen a los niños y niñas para el aprendizaje. UMS: Las planificaciones se modifican de acuerdo al estado y las necesidades diarias de los niños y niñas. UMS: Cuando se da espacio y tiempo a los estados emocionales de los niños/as los ayudas a estar tranquilos. UMS: Es fundamental abrir espacios para el trabajo de la empatía y los valores en los niños y niñas. UMS: En algunos casos la discriminación viene desde el hogar.
--	--	--

	habla que todos tenemos el mismo color y la misma piel, y somos todos personas, y somos todos iguales y nadie es diferente, y son todos niños, y lo entienden, y no se po trabajamos con unas manzanas, a una manzana le decían muchas cosas lindas y a otra manzana muchas cosas feas, y tú te das cuenta que les cuesta más decir cosas lindas que cosas feas, a una manzana no sé, que eres tonta, que no sabes, que no entiendes, que eres fea, les cuesta mucho menos, de hecho el año pasado lo hice con el curso que tenía y termine llorando yo, cachay. Entonces después tú a la manzana que le dicen cosas feas tú la machucas afuera, entonces después a la manzana que le dijeron cosas lindas tú se las partes por la mitad y se las muestras, y les preguntas ¿como esta?, está linda, está sana, no le pasa nada, veamos ahora a la manzana que le dijimos cosas tristes y cosas fea, la partimos por la mitad y está toda café, y así se siente el corazón de los niños cuando alguien molesta a otro, se siente triste, a usted le gusta, y ahí empiezas a llevarlos para donde tú quieres, pero esa es terapia de shock, como te digo el año pasado termine llorando, y los niños quedaron todos para adentro porque son muy buenos para poner sobre nombres, cachay, entonces tú tienes que ponerlos en el lugar del compañero, a ustedes les gustaría que los trataran así, o te gustaría que te hicieran esto a ti, entonces como a ti te da pena al otro niño también le da pena , si tú te sientes triste el otro niño también se va a sentir triste.	
E4.39	¿Con cuántos niños y niñas trabajas en sala, y cual crees que es el número ideal para trabajar?	

E4.40	Tengo 17, pero creo que idealmente son 25 niños, no más de 25 niños, he llegado a tener 44 y se hace muy difícil, muy difícil, porque los niños de sectores vulnerables tienen problemas de concentración y no te da el tiempo para poder apoyar a todos los niños que tienen problemas.	
E4.41	¿Cuál crees tú que es la visión que tiene el colegio en relación al aprendizaje desde la corporalidad y el movimiento?	
E4.42	Mira, nunca me han preguntado nada en relación a eso, no sé yo creo que se les da más énfasis al curriculum, que se cumpla lo que se tiene que pasar, siento que igual se deja muchas cosas importantes de lado, como por ejemplo lo que hablábamos el tema de la emocionalidad de los niños eso nunca me han preguntado cómo lo abordo. De repente cuando uno tiene algún problema a tú vas a la oficina, oye me pasa esto, esto, tenemos que dejar de trabajar para ir a buscar a un niño que salió enojado e la sala, tienes que parar la actividad y nos ha pasado que tenemos que salir todos corriendo, porque hay un niño tirando mesas y sillas, entonces es complejo, pero yo creo que esta sabido, tal vez es sabido que el aprendizaje es lúdico entonces yo creo que se da por hecho que tu explicas y enseñas de manera lúdica, o con material didáctico, yo creo que se da por hecho.	UMS: Desde la administración hay preocupación por los contenidos curriculares. UMS: En educación parvularia se debe trabajar de manera lúdica, es una premisa que se da por sentado.
E4.43	¿Pero lúdico tú te refieres como al juego?	
E4.44	A todo, a trabajar con material concreto, a que hay espacios para jugar, que no se vea que el niño cuando esta jugando dentro de la sala no está haciendo nada, yo creo que eso es súper	UMS: Se piensa que cuando un niño/a está jugando no está haciendo nada.

	importante y creo que eso no se ve, que si llegan acá y los niños están jugando o están con material no están haciendo nada. Por otra parte ellos nunca han venido a verme una clase, entra la jefa de UTP a decirme algo, yo no tengo problema aponte tú con que los niños se muevan, que los niños se paren, que los niños conversen, porque está relacionado directamente el aprendizaje con el movimiento, no eso “síntese”, “no se mueva”, “oye estamos trabajando quédate sentado”, no.	
E4.45	¿Tú sientes que te lo piden desde el cuerpo administrativo?, o sea que el trabajo se de manera más quieta corporalmente.	
E4.46	Yo creo que sí, entran a tu sala y ven a los niños jugando o moviéndose, y es desorden, y ven que te falta tal vez manejo de grupo, pero yo también creo que tú tienes que darles libertad también a los niños, no desorden, pero sí que tengan la libertad de expresarse y de moverse. Muchas veces se sientan en el suelo a leer libros y si te ven de afuera van a decir, o pero los niños están acostados en el suelo, si pero están leyendo, y se cuentan ellos cuentos, o juegan y se sienta ahí en un rinconcito del suelo, porque no hay mucho espacio.	UMS: Los niños/as necesitan libertad para moverse, sin que ello signifique para el adulto desorden. UMS: En las escuelas imperan mecanismos de poder que no valoran, ni entienden cuando una educadora da espacio al movimiento.
E4.47	¿Tienen espacios de reuniones con el equipo educativo de tú ciclo?	
E4.48	No, no se hace, se ha intentado hacer, pero es difícil. Se supone que debemos trabajar los mismos aprendizajes, pero cada una a su manera, y con la jefa de UTP nos hemos juntado pocas veces con ella, para hacer articulación.	
E4.49	¿Quién organiza los aprendizajes durante el año?	

E4.50	Eso lo veo yo, antiguamente se hacía cronograma y las dos teníamos el mismo cronograma entonces íbamos era más lineal, pero ahora no, igual nosotras sabemos que tienes que pasar clasificación, seriación, antes de llegar al número, que no podemos llegar al número hasta que pasemos por un proceso previo, de cosas que necesita saber el niño, entonces las dos trabajamos eso sí de la misma manera, tal vez no en el mismo tiempo, cachay porque igual depende del ritmo de aprendizaje de los niños como tú vas avanzando, porque yo, por lo menos no avanzo si todo el curso no está nivelado.	
E4.51	¿Qué recursos dispones ara realizar tus clases y si consideras que falta algo indispensable?	
E4.52	Mira los recursos que tenemos son los que yo he comprado, o los que yo hago, porque también los yo los preparo de acuerdo a lo que, y todos los años son distintos de acuerdo a las características de los chiquillos, estos niños son sumamente visuales y este año nos hemos visto limitados totalmente porque no podemos pegar nada en las paredes y se me ha complicado el mundo, entonces tengo que todo proyectado y eso quiere decir que yo me tengo que llevar trabajo para la casa y preparar todos los power, todas las cosas allá porque aquí no hay tiempo, entonces son súper visuales y súper kinestésicos, entonces se supone que nosotros tenemos que preparar las clases para todos los estilos de aprendizaje y todo, y se hace muy difícil, este año a mí se me ha complicado más. Y materiales lo que nos dan.	UMS: En el sistema de educación pública existe una precarización de los recursos.

