

UNIVERSIDAD ACADAMIA

HUMANISMO CRISTIANO

EL CUERPO EN EL AULA

Tesis para optar al grado de
Profesor de Educación general Básica
Con Licenciatura en Educación

Alumnas: Christine Kachadourian

Beatriz Lisoni

Profesora: Soledad Cid

NOVIEMBRE 2007, SANTIAGO – CHILE

INDICE

Presentación	4
I. Planteamiento del Problema	6
1.1 Problematización.....	6
1.2 Pregunta de Investigación	12
1.3 Hipótesis de Trabajo	12
1.4 Objetivos.....	13
1.4.1 Objetivo General.....	13
1.4.2 Objetivos Específicos.....	13
II. Marco Teórico	14
2.1 Las Explicaciones en los Estudios Cualitativos.....	15
2.2 Las Representaciones del Cuerpo.....	16
2.3 La Cultura Escolar.....	19
2.4 El Proceso de Aprendizaje y Desarrollo	20
2.5 La Didáctica.....	24
2.6 El Currículum.....	26
2.6.1 La presencia del Cuerpo en Planes, Programas y OFT de 1º Básico.....	28
2.7 La unidad Educativa.....	29
III. Metodología	32
3.1 Paradigma de Investigación.....	32
3.2 Diseño Muestral y Sujetos de Investigación.....	32
3.3 Descripción de las técnicas de Investigación.....	34
3.4 Procedimiento de la Investigación.....	35
3.5 Plan de Análisis.....	36

IV. Análisis	38
4.1 Categorías de Análisis	38
A) Cultura Docente	38
B) Formación Académica	49
C) Metodología y Didáctica	52
D) Unidad Educativa	65
V. Conclusiones	69
5.1 Los factores relacionados con el contexto cultural del docente	69
5.2 Los factores relacionados con la formación académica del docente	70
5.3 Los factores relacionados con las metodologías y las didácticas	71
5.4 Los factores relacionados con la Unidad Educativa	71
5.5 Los aprendizajes de las investigadoras	72
VI. Sugerencias	73
VII. Agradecimientos	74
VIII. Bibliografía	75
IX. Anexos	77

“Nuestro cuerpo es nosotros mismos. Es nuestra única realidad aprehensible. No se opone a la inteligencia, a los sentimientos, al alma. Los incluye y los alberga. Representan no la dualidad del ser, sino su unidad”

Thérèse Bertherat

PRESENTACIÓN

El tema de la presente tesis surge del observar y vivenciar la forma tradicional de los docentes en su quehacer en el aula, la dificultad de acoger el cuerpo de los niños y niñas como una herramienta vital en los procesos de enseñanza aprendizaje, las tensiones físicas, los sinsabores resentidos por estudiantes y docentes dentro de estas prácticas. Lo anterior lleva a plantearse qué tipos de concepciones y relaciones tienen los docentes con su cuerpo y cómo estas representaciones pueden determinar modelos que facilitan o dificultan su quehacer, que no es neutral y que reproduce sus propias representaciones de mundo.

Estas observaciones y vivencias motivan a las investigadoras a profundizar sobre el tema del cuerpo en el aula desde la mirada y las explicaciones de los docentes. Se adopta la investigación cualitativa ya que incorpora y considera la complejidad de la vinculación entre los diversos elementos que conforman la cotidianidad de los sujetos investigados, construyendo una objetividad a partir de un conjunto de subjetividades generadas a su vez por interpretaciones compartidas de significados y representaciones del mundo.

Para lo anterior se plantea la necesidad de conocer de qué manera desde la cultura de los docentes, estos perciben su propio cuerpo y el cuerpo de los niños y niñas y como lo integran, conscientemente o no, en el aula; adquiere relevancia saber cuán presente está en la formación académica de los profesores y particularmente en los de enseñanza

básica, la consideración del cuerpo como realidad física, emocional y síquica del ser humano; fundamental será también develar si los docentes encuentran necesaria y benéfica las variadas formas de integración del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, otorgándole un rol relevante en las metodologías y didácticas y finalmente si las unidades educativas facilitan o dificultan esta consideración en sus proyectos educativos.

Se elige al curso de 1º básico por ser un nivel en que los niños aún se encuentran en el periodo de las operaciones concretas. El cuerpo debiera ser importante “por definición” y se aprende desde la experiencia y el movimiento. A la vez, aparecen niveles de abstracción con la lectura y las matemáticas.

Se inicia la investigación con la idea previa que los docentes consideran en forma muy parcial el cuerpo de los estudiantes y el suyo propio, debido a la supremacía que tiene la mente y la razón en nuestra cultura occidental. Ésta da cuenta del cuerpo como una máquina ligada a lo biológico y no refiere a la unidad mente-cuerpo.

Los hallazgos fueron enriquecedores ya que entregaron una figura más compleja de la realidad. En ella el cuerpo está presente y también el peso de la cultura y de la dicotomía mente-cuerpo. Se abren posibilidades para una mayor conciencia y la consideración del cuerpo a nivel personal y colectivo así como para una modificación de las prácticas pedagógicas.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problematicación

En nuestro lenguaje habitual, el cuerpo es una entidad orgánica, visible, que permite movilizarnos, relacionarnos con el medio ambiente, portadora del “ser” entendido este como mente e intelecto. Convivimos con él a diario sin necesariamente considerarlo y sólo tomamos conciencia de él cuando se enferma.

El cuerpo, marcado por la mirada occidental y cartesiana es un cuerpo fragmentado, objeto de estudio, de arte, de moda, de rendimiento, de consumo. Lejos está la mirada integradora de los pueblos primitivos en que el cuerpo, el ser y la naturaleza se encontraban intrínsecamente unidos.

En las filosofías orientales, la unidad del cuerpo prevalece. Las partes del cuerpo tienen funciones precisas y se interrelacionan en una red compleja. Esta mirada holística ha permeado las esferas del mundo occidental, acogiendo en forma progresiva la idea de que la mente, las emociones, el cuerpo, son facetas del ser humano profundamente relacionadas entre sí que nos constituyen como seres integrados y armónicos.

Las percepciones y las sensaciones que nos relacionan con el exterior, los mensajes visuales y corporales, los movimientos y posturas adoptadas a lo largo de la vida, la expresión, o no, de las emociones y su relación con la salud, muestran que el cuerpo es parte integral de nuestro ser y se expresa en forma consciente e inconsciente.

La psicología de la educación a través de Reid (1984); Dunn and Prince (1989); O'Brien(1990); Oxford (1993) y Kinsella (1993), muestra lo relevante que son los distintos estilos de aprendizaje, visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos, del ser humano. Estos aplicados a las metodologías y didácticas, aportan a las necesidades particulares de los estudiantes para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

A su vez, investigadores en el campo de la psicomotricidad, como Le Boulch (1970), Lapiere y Aucouturier (1977) se apoyan en la vivencia corporal y afectiva del niño para desarrollar su creatividad, su equilibrio emocional y psíquico y su autoestima.

De lo anterior se vislumbra que el cuerpo se constituye en un elemento importante a la hora de aprender y desarrollarse de manera integral. La consideración del cuerpo en el aula implicará un mejoramiento cualitativo del desarrollo y de los aprendizajes de los educandos.

Desde el área de la investigación relacionada con el cuerpo y la educación, Marcelino Vaca Escribano (2005) ha procurado estudiar la integración del ámbito corporal en las primeras edades escolares en particular las comprendidas entre los tres y los doce años.

En su investigación “El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en la educación infantil”, relata una jornada escolar de un 1º básico, analizada desde el punto de vista del cuerpo y su motricidad. Esto con el fin de reflexionar sobre la influencia y oportunidad de los aspectos biológicos en el conjunto de la acción educativa. La observación se centra en una serie de situaciones educativas que generan diferentes presencias corporales a lo largo de una jornada escolar. Estas son clasificadas en “*cuerpo implicado*” (no hay restricción en motricidad en los espacios), “*cuerpo silenciado*” (el cuerpo se inmoviliza con el fin de atender), “*cuerpo instrumentado*” (el cuerpo representa ciertos conceptos) “*cuerpo objeto de tratamiento educativo*” (desarrolla la motricidad y la percepción) y “*cuerpo objeto de atención*” (auto-cuidado).

La importancia, desde Vaca Escribano, de hacer hincapié en el ámbito corporal así como de observar las actividades que se suceden y la forma como se implica el cuerpo en éstas, corresponde al deseo de incorporar esta perspectiva en el pensamiento del profesorado, generar una concepción diferente del alumnado y en consecuencia una acción educativa distinta. Es necesario constatar la repercusión del cuerpo y de la motricidad en la globalidad del comportamiento de los sujetos, su necesidad de jugar unos con otros, para descubrir, dominar y aprender a manejar los distintos materiales a su alcance. “Si obligamos a los niños y niñas a silenciarse, a inmovilizarse, a no tocar, el niño se apaga,

frena sus disposiciones, y queda trabado en sus adquisiciones” (Dolto, 1986) El rol del maestro es orientar y mejorar el proceso educativo de los estudiantes aprovechando su capacidad de movimiento, de manipulación, de expresión y de comunicación, de reproducir y transformar la cultura motriz.

Desde esta perspectiva el horario semanal adquiere importancia pues permite observar si en éste entra o no la consideración del cuerpo, pone en evidencia las dificultades entre “el horario oficial” y “el horario real”, es decir entre lo que se planifica y lo que realmente se hace, así como los ajustes necesarios entre los profesores, los alumnos y los temas de enseñanza-aprendizaje en el aula y en el devenir del curso escolar.

Para ello, el autor plantea la necesidad de realizar una propuesta curricular con unidades didácticas en que se desarrollen diferentes situaciones educativas en las que el ámbito corporal sea el objeto de tratamiento. Es decir reafirma la necesidad de crear un proyecto educativo para el ámbito corporal que contemple la incorporación de éste en las preocupaciones educativas y su desarrollo como área de expresión y de experiencia.

A partir de los materiales producidos en esta investigación, Vaca Escribano deja planteadas las bases para que estos puedan presentarse como materiales pedagógicos y didácticos que otros maestros puedan evaluar, compartir, comparar con su propia práctica, así como tomar decisiones e idear estrategias de intervención.

Carlos Muñoz Calvo (2003) presenta en su investigación *“Entre la educación Corporal Caótica y la escolarización corporal ordenada”* una mirada desde la institución escolar y sus propósitos que son contradictorios con la realidad que se pone en práctica. En su investigación nos habla de la gran distinción entre *educar y escolarizar el cuerpo*, es decir entre la necesidad de una educación corporal caótica y la realidad de una escolarización corporal ordenada.

La escuela es, sin duda, una institución que obedece a intereses de distinto índole que se ven reflejados tanto en su organización como en su funcionamiento y que no la hacen neutra. Observamos como la escuela impone una estructura que cierra el espacio a la incertidumbre, al azar, a la improvisación. Excluye lo que no está establecido, lo que no

está ordenado ni considerado como parte de las normas que la establecen. Extirpa, en particular, todas las experiencias que nuestro cuerpo debe considerar para buscar respuestas que permitan aprender significativa e integralmente.

Nuestro cuerpo, al ser considerado en el aprendizaje de forma sistemática, y darle la posibilidad de experimentar abiertamente, potencia que el estudiante aprenda significativa e integralmente. La escuela, sin embargo, va incorporando cada vez más elementos que no permiten establecer una unidad coherente con toda la esencia del ser que aprende a través del probar una y otra vez para llegar a afirmar o apropiarse de algún aprendizaje que le sea necesario. Por lo contrario, se centra particularmente en el orden tanto en los espacios físicos como en su organización educativa. De esta forma repite relaciones preestablecidas. El cuerpo se enclaustra, se le encierra dentro de toda una red de relaciones escolares, se fragmenta y ni siquiera se consideran algunas de sus partes.

En una búsqueda por mejorar la educación, la reforma escolar chilena propone un alineamiento hacia el constructivismo que integra al educando en un proceso de exploración, de interacción, de diversidad en donde el cuerpo debiera adquirir mayor relevancia. Sin embargo, en la práctica se limita a “la escolarización del cuerpo” (Calvo, 2003), preocupándose de lo que es *conveniente* mejorar y no así de lo que es *necesario*.

Con respecto al *espacio escolar*, éste se ha modificado levemente, focalizándose en nuevos estilos de construcción de sus edificios escolares, pero se sigue utilizando la distribución y posición de las sillas y junto con su diseño, una postura inadecuada al estudiante que sólo fortalece la comunicación unidireccional y dependiente.

El *tiempo escolar*, tanto en la duración de la hora de clases como de la jornada escolar incide en los aprendizajes de los alumnos. “La duración de la hora de clase, que es de 45 minutos, y que se duplica para favorecer el aprendizaje escolar, no se ha cambiado a pesar de las reformas. En muchas ocasiones, se encuentra a escolares en su primer año que están tanto tiempo en sus aulas como lo están en el último año” (Calvo, 2003).

Las investigaciones que han examinado el tiempo de concentración de los estudiantes explicitan que el cerebro necesita periodos de descanso para generar los procesos

químicos que apoyan la memoria a largo plazo. A su vez los juegos al aire libre desarrollan la habilidad de moverse seguros en su entorno, lo que es vital para reforzar su autonomía. No se trata entonces de alargar el período escolar, sino de aprovechar al máximo el tiempo dedicado a los diversos aprendizajes a través de estrategias pedagógicas adecuadas.

“En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaustrándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades; un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar; como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar” (Calvo, 2003).

Veronique Girard (1995) en su tesis “Apprentissages ou apprentis-sages” (“Aprendizajes o aprendices tranquilos”) constata que en la mayoría de los casos, los docentes no están conscientes de su propio cuerpo ni del cuerpo de sus estudiantes. No perciben sus propias tensiones físicas, sus necesidades posturales ni sus mensajes gestuales, y por ende, menos las de sus estudiantes.

Observa en los docentes, una serie de prejuicios y reglas que son el resultado del sistema de “valores y creencias dominantes” que éstos reproducen, como:

- Se aprende sentado, el cuerpo inmóvil
- Hay que callarse cuando el profesor habla,
- Un curso que trabaja es un curso silencioso,
- La escuela es un lugar donde se trabaja,
- Cada uno debe probarse solo,
- Los exámenes y las pruebas, se sustentan en un sistema de competencia.
- La ley del grupo es preponderante, hay que olvidarse de si mismo para obedecer a la ley del grupo.

Otra observación realizada por la autora respecto al cuerpo de los profesores en el aula es la presencia de contradicciones entre el discurso del profesor y sus mensajes gestuales o actos. De la misma forma recoge el malestar corporal observado en algunos docentes que transmiten a través de éste, inseguridad y miedos. Producto de estos mismos temores los docentes se movilizan en forma incesante en clase produciendo cansancio y desconcentración en sus estudiantes.

Sin embargo, a lo largo de su investigación, Veronique Girard encuentra profesores que han aprendido a observarse, a buscar metodologías novedosas donde el cuerpo se vea implicado. El docente se cuestiona, revisa el concepto que tiene de sí mismo y del niño y niña que educa y busca instalar en el aula, nuevos modos de relacionarse, nuevas formas de ocupar el espacio, que conlleven a una mayor libertad corporal y por ende a nuevas metodologías y didácticas.

La educación desde la reflexión y las reformas busca dar respuestas a los nuevos requerimientos de la sociedad en este comienzo de siglo. Para ello se plantea una educación integral, una pedagogía del aprendizaje y una educación para la vida. En ella se busca superar la pedagogía autoritaria y hacer efectivas las propuestas de los antiguos reformadores de la primera mitad del siglo XX que buscaban promover el protagonismo del sujeto que aprende, el fomentar el "aprender a aprender" y aprender de manera activa y colaborativa.

Estas propuestas de cambios evidencian la necesidad de integrar el cuerpo en el aula, A pesar de esto podemos constatar que seguimos con un modelo tradicional de enseñanza que data del siglo XVIII, centrado en el profesor, en el enciclopedismo, el verbalismo y la pasividad de los alumnos promoviendo una cultura funcional al sistema.

De ahí no parece tan lejana la frase de Kant, "Enviamos a los niños al colegio, no para que aprendan muchas cosas, sino para que se acostumbren a quedarse sentados tranquilamente y a observar puntualmente lo que se les ordena, con el fin de que sepan aprovechar todas las ideas que en algún momento les vengan" (Kant, 1787).

Se sigue abogando por la inmovilidad y el silencio. Se dificulta el incorporar el cuerpo, con su movimiento y su voz, frenando la construcción de aprendizajes significativos en los educandos que puedan, así, perdurar en el tiempo.

En esta tesis intentaremos entender desde las explicaciones de los profesores, el porqué a pesar de una mirada integral del estudiante, en el área de la pedagogía, no logramos incorporar conscientemente en el aula, la relevancia del cuerpo de los distintos actores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los factores que desde las explicaciones de los profesores del 1º año básico dificultan o facilitan la incorporación del cuerpo del alumno y del propio profesor en los procesos de aprendizaje y desarrollo en el aula?

1.3 Hipótesis de Trabajo

Todas las dificultades que se evidencian en el aula, con respecto a la incorporación del cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje están condicionadas en gran medida por la cultura occidental que disocia el cuerpo de la mente.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Conocer, desde las explicaciones de los docentes, los factores que dificultan o facilitan la incorporación del cuerpo del alumno y del profesor, en el proceso de aprendizaje y desarrollo en el aula con el fin de despertar el interés de los docentes sobre el tema, cuestionar nuestras prácticas y proponer alternativas que contribuyan a incorporar en forma consciente el cuerpo, en el quehacer docente en el aula.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Conocer, desde las explicaciones de los docentes, los factores relacionados con el contexto cultural del docente que facilitan o dificultan la integración del cuerpo en su quehacer en el aula.
- Caracterizar, desde las explicaciones de los docentes, los factores relacionados con la formación académica del docente que facilitan o dificultan la consideración del cuerpo en el proceso de aprendizaje y desarrollo en el aula.
- Conocer, desde las explicaciones de los docentes, los factores metodológicos y didácticos que facilitan o dificultan la consideración del cuerpo del estudiante en el proceso de aprendizaje y desarrollo en el aula.
- Conocer, desde las explicaciones de los docentes, los factores presentes en la relaciones con la Unidad Educativa que dificultan o facilitan la integración del cuerpo en el aula.

“No hay que exigirle al cuerpo y al espíritu al mismo tiempo. Cada uno de estos ejercicios produce el efecto contrario en el otro dominio; el trabajo del cuerpo es una traba para el trabajo del espíritu, el trabajo del espíritu para el desarrollo del cuerpo.”

Aristóteles

II. MARCO TEÓRICO

La concepción del hombre como dos entes diferentes, cuerpo y alma, ha dominado todos los campos del saber. Dentro de este pensamiento dualista le ha correspondido al cuerpo la parte negativa. Esta idea, vigente durante siglos, trascendió lógicamente al campo que hoy nos convoca que es la educación en donde se le otorgó al intelecto la relevancia casi absoluta en el proceso educativo, quedando así postergados a un plano muy inferior todas las demás dimensiones humanas tanto la corporal como la afectiva.

Parte de las dificultades que los docentes encuentran en el aula son los cuerpos de sus estudiantes, cuerpos inquietos, movedizos o cuerpos flemáticos, impasibles. Quizás se espera encontrar mentes sin cuerpo, concentradas en lo cognitivo sin considerar la totalidad del educando.

En el marco de esta investigación que postula a conocer desde las explicaciones de los profesores lo que facilita o dificulta la consideración del cuerpo en los procesos de aprendizaje en el aula, es necesario entender desde la teoría, el discurso y las explicaciones de los distintos actores, los conceptos de cuerpo, la manera en que los estudiantes y las personas debieran construir sus conocimientos en forma integral, así como los contenidos de los currículos y las relaciones que se tejen en el seno de una unidad educativa.

2.1 Las Explicaciones en los Estudios Cualitativos

Desde el marco de las ciencias nos encontramos que la explicación puede estar constituida por diversos elementos que son parte de un contexto histórico. El proceso de la explicación adopta una dinámica en donde se van relacionando dichos elementos permitiendo, de alguna manera, tener diferentes puntos de vista frente al objeto que se quiere entender. A su vez se van creando niveles distintos en donde hay explicaciones exitosas, explicaciones que requieren ser modificadas, potenciadas o al contrario abandonadas.

En el ámbito de la sociología se señala que él o los sujetos sustentan sus explicaciones desde las *“representaciones sociales”* (Moscovici, 1979 citado en Letor, 2003). Estas son consideradas como un proceso dialéctico que se establece entre el sujeto que interactúa con su cotidianidad, su universo, sus experiencias previas, su entorno y que le sirven para ir orientando y organizando conductas, su forma de comunicarse socialmente, validando y dominando su contexto social y material.

Son esquemas de conocimiento socialmente compartidos y elaborados y están consideradas como un *“saber de sentido común”*.

Asimismo intervienen en procesos tan diversos como la difusión y asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de la identidad personal, la expresión de grupo y las transformaciones sociales.

De ahí, el interés por analizar el contenido de las representaciones sociales de los actores en estudio fundamentalmente: porque revelan una información sobre el objeto representado en este caso, - el cuerpo- y porque proporcionan las orientaciones de los actores ante tal objeto (cómo lo conciben, lo valorizan, lo llevan a la práctica en el aula). Estas representaciones entregan la imagen del objeto representado y describen la relación de los actores con ese objeto. El método de construcción de las representaciones sociales implica un conocimiento compartido y construido a través de las prácticas y las interacciones. A su vez, estas restituyen una experiencia consustancial a un grupo de actores que se definen y adhieren más o menos a estas representaciones colectivas. En

este aspecto, dan cuenta del conocimiento que los profesores construyen colectivamente a partir de sus prácticas pedagógicas. A su vez, estas representaciones condicionan las prácticas de los actores que las comparten.

Por estas razones, la información que contienen estas representaciones constituye una fuente de conocimientos pertinentes para responder a las interrogantes de esta investigación: ¿Cuáles son los factores desde las explicaciones de los docentes, que facilitan o dificultan la utilización del cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje en niños y niñas de 1º básico.

2.2 Las Representaciones del Cuerpo

Ahondar en el significado del “cuerpo” nos parece necesario si consideramos que las representaciones sociales también le asignan a éste una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad. Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión de mundo y dentro de esta última, de una definición de persona (Le Breton, 1990). Sin el cuerpo, que le proporciona un rostro, el hombre no existiría.

En las sociedades primitivas el cuerpo no se distingue de la persona. Las materias mismas que componen el cuerpo “el espesor del hombre” se nombran de la misma manera que las que le dan consistencia al cosmos y a la naturaleza (Le Breton, 1990). El cuerpo participa por completo de una naturaleza que al mismo tiempo, lo asimila y lo cubre. Esta representación social del cuerpo surge en sociedades comunitarias, donde el cuerpo no es inhibido y el poder es aún compartido. “Lo subjetivo se objetiva prolongándose en los demás hombres quienes constituyen colectivamente el cuerpo común en el cual se extiende el cuerpo individual. No hay un individuo que pueda aparecer como “siendo” o “teniendo” el poder y no hay representación usurpada del poder colectivo, ni instituciones que sean sus depositarias” (Rozitchner, 1982).

La cultura griega a través de Platón y Aristóteles dejaron firmemente sentado el concepto dualista de espíritu y de cuerpo. Aún cuando este fue objeto de culto siempre se le consignó ese valor, el de objeto. Sin embargo es con la revolución galileana que se produce el acto de fundación del control humano sobre la naturaleza y por ende sobre el cuerpo. En el marco del cartesianismo, el cuerpo pasa a ser una máquina más del universo. Esa escisión cuerpo mente marcará profundamente los ámbitos del conocimiento. Tal es el caso de la medicina moderna que se instala, en el siglo XVII, con Vesalio y Da Vinci, con la supremacía del mundo de la razón y su control sobre la maquinaria del cuerpo. Las emociones o “pasiones” son solo efectos de esta maquinaria y pueden, sin ningún inconveniente, ser sujetadas por la razón. El cuerpo es un cuerpo plano, carente de simbolización, como el de los anatomistas.

Esta concepción dualista trasciende a todas las áreas del conocimiento y alcanza al campo de la educación, donde claramente se puso en evidencia la supremacía otorgada al espíritu y a la mente, quedando minimizado todo lo concerniente a lo corporal (Lora Risco, 1991).

Las culturas orientales, se rigen por la energía que mueve el universo y que circula también en el organismo del ser humano y todo lo que lo rodean. Es esta fuerza la que permite derrotar a un enemigo sin esfuerzo, sanar un órgano enfermo o mantener el cuerpo en excelentes condiciones incluso cuando se ha llegado a una edad avanzada. El cuerpo es un todo, parte del universo, en el se que interrelacionan, lo físico, lo espiritual, lo mental y lo emocional. Desde la medicina, de las técnicas y terapias holísticas esta mirada ingresa a occidente. El cuerpo recobra el espacio perdido, al menos a nivel de concepto y conocimiento de éste.

El siglo XX, abre la puerta al reconocimiento del cuerpo y desde la filosofía, la psicología y la sociología, la corporalidad del ser humano es reconocida como fundamento de la realidad. En efecto, nuestro cuerpo no se confunde ni con su realidad biológica en cuanto organismo vivo, ni con su realidad imaginaria, en cuanto fantasma, ni con su realidad social en cuánto configuración y práctica de la cultura.

El movimiento de la Gestalt introduce la noción de que los aspectos psíquicos no se pueden disociar del organismo ni del medio que lo rodea. Pone el acento en los mensajes que envía el cuerpo y en lo que siente, siendo estos contenidos reveladores para comprender las necesidades y el funcionamiento de las personas (Girard y Chalvin, 1997).

Merleau Ponty (1975) y Maturana (1990) consideran el cuerpo como un “espacio universal”, en que la configuración de la *exterioridad* se da por el espacio corporal que no se racionaliza. La corporalidad constituye al ser humano, por tanto, no lo limita sino lo posibilita a la expresión, a la emoción, a la percepción. El cuerpo es "la simbólica general del mundo", porque recapitula en todas sus partes las significaciones de las cosas y de los seres que percibe y sobre los cuales obra. Pero además el cuerpo está en el origen de todos los otros símbolos, es el punto de referencia permanente de ellos, *el símbolo de todos los símbolos existentes o posibles*. Por eso sólo se puede hablar del cuerpo a través de la diversidad de los discursos simbólicos formulados por cada cultura en los diferentes momentos de la historia humana.

El enfoque materialista y dialéctico considera que los sistemas de producción, al acumular bienes y poder, transforman y separan la individualidad de las personas en su cuerpo y en su cabeza o mente, produciéndose una metamorfosis de la estructura individual, psíquica y sensible, desintegrando el poder del cuerpo individual y confiriéndole un valor ajeno y exterior. Esta fragmentación del cuerpo es invisible y al mismo tiempo real: fragmentación de flujos de energía del cuerpo que se enajenan y que ya solo le confieren el valor de una máquina que sirve para producir (Rozitchner, 1982).

Desde fines del siglo XX y los inicios del siglo XXI, se instala el concepto de ser integral el que confluyen la mente, las emociones y el cuerpo. Este recupera validez desde sus distintas dimensiones. Sin embargo estos grandes avances parecen estar distantes de los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela. Por el contrario la concepción del cuerpo no ha variado. La mirada dualista sigue primando en la cultura y por ende en las representaciones de los docentes. El mundo educativo no logra aún mirar al estudiante

como un cuerpo cuya biología funciona intrínsecamente con su pensamiento y sus emociones, a través del cual aprende.

2.3 La Cultura Escolar

En la escuela, la enseñanza muestra que el espacio escolar está organizado y estructurado como una máquina para aprender pero también una máquina para controlar los cuerpos y las mentes. Una máquina para vigilar, jerarquizar y recompensar (Foucault, 1976). De esa manera la escuela forma seres obedientes que no cuestionan el sistema ni las estructuras de poder, cumpliendo la función de clasificación social y reproducción sin importar su función educativa. Más aún, si llegara a cuestionarse el mismo sentido de la escuela, la función social y la naturaleza de su quehacer educativo, los docentes parecerían carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque en definitiva se encuentran atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas.

La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a si misma, con independencia de los cambios que se provocan en el entorno. Los docentes acaban reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional (Pérez Gómez, 1998).

La cultura escolar es definida por la Unesco (2005) como “el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen “. La cultura aparece entonces como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y el desarrollo de los individuos y de los grupos humanos. Pérez Gómez (1998) retomando el carácter sistémico de la cultura define ésta como el “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las

producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”.

La escuela como espacio donde se interrelacionan distintos aspectos de la cultura, como son la cultura crítica (disciplinas científicas, artísticas, filosóficas), la cultura social (valores hegemónicos del escenario social), la cultura académica (el currículum) la cultura institucional (roles, normas, ritos, rutinas, de la institución) y la cultura experiencial (intercambios espontáneos con su entorno), es entonces un espacio de “cruce de culturas”. De allí el conjunto de factores plurales que interactúan en el espacio escolar y que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este marco de los procesos de enseñanza aprendizaje, es importante entender que la transmisión educativa no ocurre en el vacío. Se da cruzada por los significados que los profesores y alumnos le dan en la interacción mutua. La relación pedagógica es básicamente una relación social, sustentada en la comunicación y valoración mutua de los interlocutores que afecta su intercambio. Todo sujeto de aprendizaje no solo tiene necesidades de aprendizajes sino también tiene deseos; no solo recibe información sino también la construye, y es en esa construcción donde aprende y no solamente conoce.

2.4 El Proceso de Aprendizaje y Desarrollo

El proceso de *enseñanza - aprendizaje* se conceptualiza como la planificación e implementación de una adecuada estrategia para que los estudiantes alcancen los aprendizajes deseados. Comprende los procesos y funciones que se establecen en el medio ambiente del educando con el propósito que a través de diversas interacciones entre él y su medio se pueda asegurar el progreso de éste en el logro de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir que aprenda. Se conceptualiza a su vez como el proceso en donde se generan vínculos entre quienes participan (docentes-alumnos),

problematizando y transformando la práctica educativa. Entendido de esta forma se plantea la diferencia entre el proceso de enseñanza - aprendizaje y enseñanza.

En un sistema educativo centrado en el aprendizaje el alumno tiene un papel activo, su actividad es tanto mental como física y se organiza y conduce sus propios aprendizajes para lograr los objetivos. Cada alumno tiene un ritmo individual donde el docente motiva y estimula, conduce y facilita los procesos. También implica la construcción del conocimiento con los otros, aprender a pensar como instrumento para indagar y actuar en la realidad.

Bustos (1998), plantea los aportes que diferentes pedagogos han realizado sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

John Dewey (1916) afirma que: “puesto que el aprendizaje es algo que el alumno debe conseguir por sí mismo y para sí, la iniciativa debe situarse en el aprendiz. El profesor es un guía, un director, quien dirige el bote, pero la energía que lo impulsa debe provenir de quien está aprendiendo”.

Por el contrario, en un sistema centrado en la enseñanza el ambiente se torna uniforme y masivo, y en el se prioriza por los contenidos y la disciplina. Los objetivos son definidos por el profesor y no se considera el desarrollo o la formación integral del niño. Los procesos son uniformes al grupo (instrucciones, tareas, tiempos, materiales) y se parte del supuesto que los alumnos poseen aproximadamente el mismo nivel de conocimientos, habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Este sistema no facilita la aproximación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que considere la participación del alumno (a) en su amplia dimensión.

Howard Gardner (1993) autor de la teoría de las inteligencias múltiples, establece que las personas que participan activas y constructivamente en sus procesos de aprendizajes son consideradas creativas y solucionadoras de problemas antes que personas que reaccionan a cualquier tipo de estímulo que se les presente. El favorecer la consideración

de todas las inteligencias en los aprendizajes, así como el entorno cultural de los estudiantes permitirá enriquecer sus procesos educativos.

Gardner cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia porque ponen excesivo énfasis en los aspectos cognitivos, descuidando el papel de la personalidad, las emociones, los factores biológicos y el contacto cultural en que se desarrollan los procesos mentales. Considera que el sistema escolar vigente no ha sabido revisar e incorporar los nuevos conocimientos sobre estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia priorizando siempre por la inteligencia lógico-matemática y la lingüística.

Considerar el cuerpo como un todo en el aula, introduce también para el docente, el concepto de inteligencia emocional. Este es relevante en las prácticas docentes y es definida por Letor (2003) como “la habilidad de guiar las emociones de uno mismo y de los otros, de discriminarlas y de utilizar esta información para pensar y actuar” (Salovey y Mayer, 1989-1990). Aquí se cruzan los conceptos de cuerpo, mente y emoción. El cuerpo del docente, consciente y atento, crea, a través de las miradas, de las entonaciones de voz, de las posturas, de las dinámicas y didácticas, un clima de aprendizaje adecuado y una buena gestión de la interacción en clase. La inteligencia emocional se expresa en parte importante a través del cuerpo.

Vislumbrar la educación desde la perspectiva del desarrollo de las múltiples inteligencias del estudiante, incluye la consideración del cuerpo con su movimiento y sus sentidos así como con sus habilidades sociales y su pertenencia al grupo. Lo anterior fortalece la mirada del estudiante como sujeto de aprendizaje que desarrolla múltiples herramientas individuales y grupales.

Vygotsky (1978) distingue en estos procesos de enseñanza aprendizaje, procesos mentales “básicos” y “superiores” Los niños usan una inteligencia práctica durante su período pre-verbal haciendo uso de su cuerpo y de los objetos que los rodean.

Al aparecer el lenguaje, sus acciones se transforman. El control de estas funciones en desarrollo cambia gradualmente desde el ambiente hacia el individuo. Los niños

comienzan a usar el lenguaje interno para ellos mismos y para los demás, con el fin de aumentar las relaciones interpersonales.

Vygotsky relaciona los niveles de aprendizaje con los niveles de desarrollo de los niños. Sin embargo postula que los alumnos con un poco de ayuda podrían ser capaces de realizar trabajos que difícilmente realizarían por sí mismos. De ahí que introduce la noción de zona de desarrollo próxima en donde sostiene que se debe diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo, denominado como nivel de desarrollo efectivo, y lo que es capaz de aprender y hacer acompañado de un profesor guía o en colaboración con otros, llamado nivel superior de desarrollo potencial.

Por tanto el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje debe construir espacios para el alumno mostrándole su nivel de desarrollo distinguiendo sus potencialidades, físicas y mentales para ir guiándolo en sus procesos de enseñanza – aprendizaje en los cuales los procesos sociales son determinantes.

En el dominio sicomotor el movimiento es la clave de los aprendizajes. El ser humano en movimiento está coordinando conjuntamente el dominio cognoscitivo, afectivo y sicomotor. A su vez el movimiento permite la constante modificación de los aprendizajes anteriores. Anita Harrow (1972) construye categorías que dan énfasis a los movimientos reflejos y locomotores, a las habilidades preceptuales, y a la discriminación kinestésica, visuales, auditivas y táctiles.

Piaget (1972) señala que “el hilo conductor el desarrollo del niño es el movimiento”. El niño, desde sus primeros días de vida, necesita de la estimulación de sus potenciales sicomotrices para mejorar la maduración de su sistema nervioso central. Este proceso va a determinar la secuencia de los movimientos necesarios para la ejecución de cualquier acto y por tanto el control del movimiento. Este proceso se lleva a cabo por patrones motores instintivos del niño como lo son el succionar, la prensión, el reptar, el gatear entre otros, siendo el más puro e innato de los movimientos con que nace el ser humano. Por tanto el poder o no realizar esos movimientos naturales esperados tiene una relevancia esencial ya que incide en el crecimiento y sano desarrollo de cada sujeto. El desarrollo

paulatino de las percepciones permitirá al sujeto incorporar información relevante que posibilitará el conocimiento de su entorno.

2.5 La Didáctica

Mattos (Bustos, 1999) concibe la didáctica como una disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Para María Montessori (Bustos, 1999), el verdadero desarrollo del niño depende de la posibilidad de alcanzar las condiciones de vida necesarias en cada momento determinado de su evolución. Crea una propuesta de intervención pedagógica, respetando el crecimiento natural de la infancia. Su sistema, fundamentalmente de aplicación biológica, es de desarrollo más que de adaptación. Su filosofía, es por tanto, vitalista, con lo cual la vida infantil no es una abstracción. El niño y la niña son cuerpos que crecen. El principio básico de su sistema es la libertad, a la que debemos añadir el axioma de la actividad y el de la individualidad.

Celestín Freinet (1982) representante de la pedagogía moderna nos demuestra como a través de métodos naturales y de una propuesta en donde el tanteo experimental es la pieza clave para lograr aprendizajes significativos, el estudiante en “la espontaneidad de la vida por tanteo orientado, adquiere los medios de expresión que son las herramientas de aprendizaje”. Es el individuo que debe forjar sus propias herramientas, adherirlas a todo su ser, integrarlas en los reflejos y en los automatismos profundos de su maquinaria física y síquica. Entonces la herramienta conscientemente creada y que responde a las necesidades profundas del ser permitirá construir solidamente, mediante sucesivos andamiajes el edificio de la personalidad

El tanteo experimental es el proceso natural y exclusivo del crecimiento de todo ser, por tanto se logra a través del máximo de experiencias, considerando al ser en su unidad y en un ir y venir de probar, observar y experimentar. Este le permite descubrir sus propias herramientas, auténticas “técnicas de vida” que son reglas de vida sistematizadas que le permiten construir los fundamentos, el andamiaje, los muros sobre los cuales el individuo construirá definitivamente su vida.

Existen otros proyectos pedagógicos en que la mirada holística del ser humano confiere importancia al cuerpo del educando y de los educadores. Así lo muestra la pedagogía Waldorf que se basa en proveerle al niño lo que necesita según su momento evolutivo dando un espacio preferencial al juego y a la experiencia desde los distintos sentidos, con los materiales y la naturaleza que lo rodea (Wikipedia, 2007).

Los proyectos de la comunidad Reggio Emilia, formada por escuelas municipales tiene como objetivo central desarrollar las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres en un espacio con calidad, amabilidad y cuidado de la estética para fascinar y divertir. “Es en la práctica donde nos jugamos el futuro de la educación” (Malaguzzi, 1980).

Como forma de enfrentar el estrés, la falta de concentración y la agresividad, las exitosas experiencias que integran el yoga en la sala de clase (Flak y de Coulon, 2006), significan también la incorporación del cuerpo en el aula. El yoga muy de acuerdo con la psicología moderna, reconoce que la buena armonía física y mental del individuo consigo mismo es la mejor forma de crear un clima de paz y de confianza, lo que predispone al alumno a un mejor estado de aprendizaje.

Para potenciar la relajación, la concentración, la memorización, la creatividad y el análisis de los estudiantes, se desarrolla también en el aula, el llamado "Efecto Mozart". Este se refiere a los posibles efectos a nivel cognitivo que produce escuchar las melodías de W. A. Mozart debido a las pulsaciones por minuto que tiene la música instrumental y sinfónica y en especial la de este compositor, y que cambian el estado del cerebro y lo hacen más receptivo. Considerando que favorece el desarrollo afectivo de los educandos abre una perspectiva integral del ser humano en su formación. (Wikipedia, 2008).

A su vez, los proyectos de educación propios al mundo indígena latino-americano buscan restablecer, resaltar y revalorar las tradiciones y conocimientos ancestrales para insertarlos en el currículo educacional (Encuentros para la Educación de los pueblos indígenas, Colombia 2005).

Los proyectos anteriormente mencionados suelen tener un hilo conductor común, que es la búsqueda por el aprendizaje integral de los actores involucrados en donde la experiencia corporal, la interacción entre las personas la búsqueda por favorecer la armonía individual y colectiva son relevantes en esta interrelación.

2.6 El Currículo

El término *currículo* ha tenido dos acepciones fundamentales: curso de estudios y curso de vida. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado. Pérez Gómez (1992: 29) lo define como "*el relato del conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela es decir como un proyecto educativo en construcción permanente*".

María Eugenia Robledo Conde, Gabriela Cordero Torres y María Gracia Kunkel Cicero (2004) ofrecen la siguiente definición de currículo: "*Son todas las intenciones, objetivos que toman lugar en una escuela con la finalidad de alcanzar las metas de aprendizaje en el alumno que la misión de la institución busca*. Por lo tanto, consideran como parte del currículo:

- Intenciones Educativas
- Objetivos académicos
- Actividades de Aprendizaje
- Medios de Socialización
- Misión y Filosofía de la Institución
- Normas de Disciplina institucional

- Plan de Estudios
- Contenidos

y todo aquello que acontece a los alumnos dentro de la misma institución y les es significativo en su aprendizaje”.

A partir de lo anterior, planteamos que el currículum determina lo que sucede en el aula entre docentes y alumnos, de ahí que se considera como un instrumento amplio de transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato como guía para el profesor.

Stenhouse (1984) presenta al currículum como proyecto de “experimentar en práctica” debido a lo complejo y la problematicidad que éste tiene ya que necesita de discusión y colaboración dentro de las instituciones educativas para su realización. El currículum debe estar lejos de marcos institucionales rígidos y de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación de profesores sino más bien, les sustraen la competencia profesional de modelar su propia práctica.

El saber pedagógico es el conjunto de conocimientos y convicciones que tiene los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula. Ellos han desarrollado en sus prácticas distintas formas de enseñar. Estas son la síntesis de su formación inicial y una experimentación en la práctica, de las mejores estrategias de enseñanza. Estas no son siempre explícitas para los propios maestros, pero forman parte de sus convicciones más profundas acerca de cómo enseñar y como aprender (Jenny Assael,1992).

Si se quiere que una determinada visión de lo que es una parcela del conocimiento y de la cultura se plasme en el aprendizaje de los alumnos, si se quiere organizar una práctica educativa de acuerdo a una concepción integral del alumno y del aprendizaje y relacionarlo con lo social, es necesaria una estructuración intencionada de los contenidos del currículum.

Es importante entonces, recordar que la cultura social se manifiesta en la cultura escolar. Ésta trata de valorar, transmitir o interpretar la cultura social (currículo escolar), es decir, la cultura escolar convierte la cultura social en currículo por medio de las escuelas y sus profesores (mediadores). Los componentes básicos de la cultura escolar son los mismos de la cultura social.

2.6.1 La Presencia del Cuerpo en Planes, Programas y OFT de 1º Básico

El Mineduc define el currículo nacional como lo que todos los estudiantes deben aprender a través de su *experiencia escolar*. Dentro del currículo chileno, están los objetivos transversales que contiene el Decreto 40. Estos deben ser logrados por los alumnos de enseñanza básica mediante la acción pedagógica de los profesores. En ellos se enfatiza la relación entre el crecimiento y la autoafirmación personal y deben “promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida”. De esta manera, se explicita el reconocimiento del cuerpo, de las emociones y sentimientos en su desarrollo.

De acuerdo a lo que formula el Decreto 232 que surge frente a la necesidad de responder a las dificultades que presentan los niños y niñas en el primer ciclo básico tales como: *comprensión lectora, producción de textos, dificultad de selección en operaciones simples en la solución de problemas, establecer relaciones sencillas de temporalidad y otras*, se incorporan formas de trabajo activas, más motivadoras, nuevos recursos de aprendizajes los que se concretan en los *Planes Programas*. Es así como observamos que cada subsector específica la vinculación de los Contenidos (CMO y CFV) que se desarrollan con los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en los distintos ámbitos como son el *Crecimiento y la Autoafirmación Personal, la Formación Ética y la Persona y su Entorno*. Lo anterior permite desarrollar *las* dimensiones afectivas, intelectuales cognitivas, ético valórico, y la dimensión social.

Según lo anterior los Planes y Programa proponen en algunos casos una participación del niño y la niña en una forma más integral en donde se considera al cuerpo como parte importante dentro de las actividades de aprendizaje. Se pueden mencionar ejemplos de actividades como: en el subsector de **Educación Artística** en donde algunos de sus

aprendizajes esperados es agudizar la percepción del entorno sonoro y lo recrean libremente a través de la música y la expresión corporal.

En el subsector de *Comprensión del Medio Social y Natural* describen y representan desde la experiencia, situaciones de sus vidas cotidianas, de su vida personal y las ordenan siguiendo una secuencia temporal. En el subsector de *Matemática* explicitan secuencias en el ámbito del 0 al 30 a través de cantos, conversan acerca de lo que sucede después de un número terminado en 9, exploran en el espacio formas y figuras y siguen trayectorias con su cuerpo. En el subsector de *Lenguaje y Comunicación* representan personajes de relatos escuchados, vistos o leídos y en el subsector de *Educación Física* se centra en aspectos sicomotrices respondiendo al eje del cuerpo en movimiento.

Sin embargo, aunque el currículo contiene varios de estos aspectos, la práctica docente en el aula adolece de una reflexión que permita transformar la mirada y el quehacer, frenando el desarrollo de una educación integral en el seno de la unidad educativa.

2.7 La Unidad Educativa

Dentro de las definiciones de unidad educativa encontramos diversas variantes focalizadas como:

Establecimiento educativo: es la unidad organizacional básica con dirección propia que tiene por finalidad la prestación del servicio educativo. Cuenta con una planta orgánica funcional aprobada y la asignación presupuestaria correspondiente. Cabe aclarar que el término *establecimiento* no es equiparable a edificio, dado que pueden funcionar dos o más establecimientos en un mismo edificio, o un establecimiento puede disponer de más de un edificio escolar.

Unidad educativa: es la concreción del proyecto educativo que se organiza al interior de un establecimiento para impartir educación en torno a una misma estructura curricular (común

o especial) y a un determinado nivel: inicial - primario - medio y superior no universitario. Por ello, dentro de un mismo establecimiento habrá tantas unidades educativas como niveles de enseñanza.

Edificio escolar: es el espacio construido para el funcionamiento de aulas y/o talleres destinados habitualmente al dictado de clases.

Para nuestra investigación integraremos los conceptos de unidad educativa y de establecimiento escolar como el espacio donde la cultura social se expresa bajo la forma de cultura escolar. En ella se reproducen los roles de poder y de control, que el docente asume en forma consciente o inconsciente. Los roles directivos encargados de ordenar la aplicación del currículo dificultan o facilitan el desarrollo autónomo de docentes reflexivos y activos en la participación de los procesos de aprendizajes y de desarrollo en el aula.

Dentro de la cultura institucional que se da en la escuela se destaca la idea que la escuela debe tener una misión o un sentido de misión, que se entiende como creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, (Hargreaves, 2005). Con esta idea se instala en el ámbito educacional una visión de objetivos pedagógicos compartidos y se refuerza la sensación de eficacia de los profesores y sus convicciones de que pueden mejorar el rendimiento de sus alumnos, con independencia de su origen social.

Algunos autores cuestionan esta mirada de obligatoriedad de los objetivos pedagógicos de la escuela, planteando que no se deja espacio suficiente a las individualidades y al pensar por sí mismos (Hargreaves, 2005). Otros la consideran indispensable para la concreción de los objetivos de ésta.

El conjunto de estas ideas se conoce como la cultura de la enseñanza que tiene dos dimensiones importantes: el contenido y la forma. La primera consiste en los valores, actitudes, creencias, hábitos, supuestos y la manera de hacer las cosas compartidas en un grupo de docentes o en la comunidad escolar en general. La segunda consiste en los modelos de relación entre los participantes de esta cultura, el cómo se articula esta

relación. Estas pueden adquirir distintas formas relacionadas con el individualismo, con la colaboración, con la colegialidad artificial o con la balcanización.

Según las tipologías anteriores estas pueden ser, para la cultura docente, significación de abandono, atenuación de los roles burocráticos, fragmentación de estructuras que se alejan tanto de la visión de un fin común como de la facilitación de los aprendizajes y de la interacción entre colegas para potenciar nuevas estructuras (Hargreaves, 2005).

La escuela debe contribuir a la emergencia de una sociedad más sana y más responsable en que la problemática corporal atraviese las distintas disciplinas asumiendo que el cuerpo es “un cuerpo para aprender” (Girard y Chalvin, 1997).

Hoy día las sociedades se democratizan pero la escuela se resiste a cambiar. El desafío es, para los maestros y profesores, poder asumir la tensión entre libertad y obligaciones, entre emancipación y socialización (Maulini, 1999) que existe en la relación cuerpo y mente.

III. METODOLOGÍA

3.1 Paradigma de Investigación

En la presente investigación utilizaremos el enfoque cualitativo que permite comprender las explicaciones de los profesores desde una mirada holística “donde los actores y los espacios son considerados un todo” (Taylor, 1981: 22). Consideramos a estos actores, es decir a los profesores “dentro del marco de referencia de ellos mismos” tratando de comprender cómo ven e interpretan el problema.

Este enfoque, que integra a los actores, los observadores y los espacios, nos hace aún más sentido, por el hecho que la problemática que se plantea en la presente investigación está relacionada con la parcelación de nuestras propias miradas y vivencias, por lo que haremos especial hincapié en respetar esa mirada global.

Al explicitar el problema de la investigación, partimos de la realidad de que no manejamos todos los factores ni todos los elementos que dan origen a éste. Así como lo plantea el autocontrol antropológico, debemos “apartar nuestras propias creencias, perspectivas y predisposiciones” ya que facilitará que lo observado y lo escuchado, nutra las distintas comprensiones del problema, acercándonos a una explicación más completa de éste. Para ello es importante que la investigación se haga desde el respeto del “informante” reconociendo la información como verdad.

3.2 Diseño Muestral y Sujetos de Investigación

Universo: 25 alumnos de 1º Básico y 8 docentes.

Colegio La Fontaine, particular pagado ubicado en la calle Coventry 75, Ñuñoa, Santiago de Chile.

El colegio La Fontaine perteneciente a la masonería chilena y desde sus inicios está asociado a la UNESCO. Posee un currículo que busca formar personas integras con capacidad reflexiva y crítica hacia el mundo que lo rodea, respetuosa a la diversidad del entorno desarrollando una capacidad de participación democrática en la sociedad. De ahí que la variedad en las disciplinas sea relevante.

Muestra: 3 docentes de 1º básico.

Sujetos participantes en la investigación:

Docente 1: Profesora jefe. Titulada en Pedagogía en Educación General Básica y Sicopedagogía, con 20 años de experiencia.

Docente 2: Profesor de música. Titulado en Artes Musicales para la Enseñanza General Básica y Media, con 11 años de experiencia.

Docente 3: Profesora de inglés. Titulada en Pedagogía en Inglés, con 20 años de experiencia.

3.3 Descripción de las Técnicas de Investigación

La Observación

También llamada observación participante crea una interacción social entre el investigador y los informantes en su propio espacio. Durante ésta se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984). La tarea del observador es que la interacción social que se crea no sea ofensiva y abra espacios de confianza para ganar la aceptación de los participantes.

La Entrevista Cualitativa

se caracteriza por buscar lo que los informantes consideran importante sobre el tema planteado, el modo como ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. El entrevistador deberá hallar la manera de conseguir que los entrevistados hablen sobre sus perspectivas y experiencia sin estructurar la conversación ni definir lo que aquella debe decir.

Se distinguen varios tipos de entrevistas, entre ellos, la grupal e individual. (Taylor y Bogdan, 198: 100 – 108) :

La entrevista grupal permite la expresión de ideas y explicaciones a partir de los distintos puntos de vista de los participantes y la interacción entre ellos. Facilita la expresión libre y espontánea de actitudes, sentimientos y creencias.

Distingue los distintos tipos de informantes que interactúan y que podrán aportar a la investigación. Desde ahí hablamos de un informante *vocero de grupo* que reconoce la importancia del objeto en estudio, al *discordante* que no reconoce validez al objeto de estudio y el *silencioso* que no se pronuncia sobre el objeto de estudio,

considerándose que también representa una expresión del objeto investigado que se buscará develar.

La entrevista individual sigue el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El propio investigador es el instrumento de la información y no lo es un protocolo o formulario entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también, qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Esta entrevista puede constar de una guía para recordar los temas o áreas generales que deben cubrirse con cada informante. El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente de sí mismas.

Se pueden realizar preguntas descriptivas que cuentan, enumeran y bosquejan experiencias o acontecimientos. Hay elementos básicos que se deben considerar para acercarse a un mejor aprovechamiento de este instrumento, como son: no abrir juicios, permitir que la gente hable, prestar atención y ser sensible a las palabras y gestos que se producen en estos actos.

3.4 Procedimientos de la Investigación

En nuestra investigación el procedimiento será el siguiente:

- a) Una **entrevista grupal** inicial al grupo de profesores que enseña en este curso que permitirá definir a 3 informantes claves, (vocero de grupo, discordante, silencioso). Según nuestro criterio el profesor jefe debiera estar incluido como uno de los informantes por su permanencia y conocimiento del grupo curso, así como el manejo en varios de los subsectores. No habrá pauta de preguntas sino se dará el espacio a una conversación abierta en donde se expone el tema de investigación. Se esperan comentarios espontáneos y la expresión de interés respecto al del tema.

- b) Una **observación de clase** de cada actor, cuya duración será de 90 minutos o dos horas pedagógicas. En ella observaremos, la forma en que el docente se relaciona con los educandos, en los movimientos y posturas corporales de todos los presentes en el aula, los mensajes que comunican los cuerpos, así como las metodologías utilizadas en el aula que involucren o no la participación del cuerpo.

- c) Una **entrevista individual** a cada profesor seleccionado en la entrevista grupal, de no más de 120 minutos, para conocer las explicaciones de los actores involucrados que nos proporcionarán las orientaciones para entender, desde su cultura docente, sus prácticas pedagógicas, su relación con el currículo y la unidad educativa. Estas entrevistas se basaran en preguntas abiertas que se irán profundizando a partir de los contenidos emergentes que vayan surgiendo. Se busca develar las representaciones de los actores en torno a cómo conciben, valorizan y llevan la presencia del cuerpo en el aula.

Estos distintos instrumentos de trabajo serán validados por expertos. Y se incluirán, como anexos, una observación y una entrevista.

3.5 Plan de Análisis

Durante el proceso, se analiza en forma simultánea la información registrada. En caso de ser necesario se realizará otra entrevista u otra observación.

Esta investigación usará el **análisis cualitativo simple** que mira al mundo en forma holística donde el discurso del informante no es parcelado, sino que incorpora múltiples facetas de su vida y experiencia.

Este tipo de análisis simple genera distinciones en el discurso, es decir, a través de éste se realiza la ruptura de una realidad que no tiene ruptura en sí. Es una interpretación subjetiva con el fin de comprender un evento.

El análisis cualitativo simple construye categorías que conllevan un título, una textualidad (o trozo de la entrevista) y una interpretación del mismo. Estas categorías pueden ser realizadas de dos formas, *categorías de primer nivel* donde se trabajo sobre una sola textualidad, o de *segundo nivel*, las que son constituidas a partir de 2 categorías de primer nivel y que pretenden complejizar el nivel de análisis.

Las ***categorías de primer nivel*** corresponden a una primera revisión analítica de los discursos. Las ***categorías de segundo nivel*** corresponden a una revisión de los productos analíticos previos y de los registros, de manera de complejizar el análisis.

La rigurosidad que se aplicará en el presente análisis será de ***contrastación***, develando contradicciones y coincidencias.

La ***triangulación*** que pertenece a la categoría de segundo nivel y corresponde a la relación entre dos o más técnicas o dos o más actores, también se utilizará en nuestro proceso de análisis.

IV. ANÁLISIS

El proceso de categorización para nuestro análisis se realiza a través de la selección de diversas textualidades, clasificadas bajo tópicos generales sustentados en los objetivos específicos que persigue esta investigación. Por ello las categorías a analizar son:

- Cultura Docente
- Formación Académica,
- Metodología y Didáctica
- Unidad Educativa.

En ellos se integrará lo descriptivo que involucra a las textualidades, con lo interpretativo donde se integra la revisión del Marco Teórico y las interpretaciones de las investigadoras. En los análisis no se explicitará la identificación de actores ni de técnicas, ya que el análisis se centrará en la textualidad.

4.1 Categorías de Análisis

A) CULTURA DOCENTE

Los códigos corporales como herramientas de comunicación

“Los alumnos se encuentran en clase de lenguaje. Hay mucho ruido. Un alumno demuestra a través de sus expresiones faciales que este ruido le molesta, se para y con sus brazos abiertos los mueve de arriba hacia abajo conjuntamente con sus rodillas intenta generar silencio. Repite el gesto varias veces, al final lo acompaña con la palabra “cállense”. Este gesto ha sido in-corporado a la sala de clase por la profesora, para pedir que los niños se calmen y se silencien.

Los estudiantes se comunican con códigos corporales que son generados a través de la relación con el profesor. De esta forma podemos señalar que el cuerpo es utilizado para

comunicar mensajes. El cuerpo del docente modela y construye gestos particulares que se transforman en códigos comunicacionales entre el docente y el educando.

Esta práctica es bastante extendida, debido quizás a la influencia de la definición de psicomotricidad que Josefina Lora (1991) retoma de Picq y Vayer que se considera “una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar y de mejorar el comportamiento del niño”. Se podría decir que estos códigos condicionan en el ámbito de la disciplina a los educandos.

El cuerpo cansado.

“El primero básico, por ejemplo, es un curso que me agota mucho, porque además de todo, yo nunca hago una clase sentada en ningún curso, entonces además de toda esta cosa cuando tu tienes que estar pendiente de que no se peguen, y yo termino realmente cansada”.

El estar de pie y pendiente del grupo permite el control disciplinario. A su vez el cansancio físico y emocional que esto produce podría dificultar una mayor participación de la movilidad del cuerpo del estudiante dentro del quehacer en el aula.

Además se puede interpretar que el docente prioriza por esta necesidad de control más que la consideración del cansancio de su cuerpo. Se podría deducir que al no tener consideración de su cansancio no lo tendrá respecto al de los estudiantes. Alejándonos de una mirada que integra el auto - cuidado.

La unidad mente-cuerpo

En distintos momentos de la entrevista, el docente explicita:

“Para mi el cuerpo es como un instrumento musical, que debe cuidarse y no maltratarlo. El cuerpo es el ejemplo que podemos dar a nuestro hijo, si lo cuidamos podremos ser felices. También es un medio donde tenemos todo nuestro ser, nuestra conciencia, las acciones, las demostraciones de cariño. También el cuerpo es como nuestra ventana que da al interior del alma y mediante ello podemos expresar cualquier sentimiento”.

“Cuando el hombre sintió su corazón lo hizo en forma constante y pensó que era un patrón que debía seguir siempre, a esto se le conoce por pulso, que es invariable, implícito en la música. No se escucha junto con la música, pero es la esencia del ritmo y el sonido”.

El cuerpo permite hacer tangible nuestro pensamiento, nuestros sentimientos y nuestras emociones. El docente muestra aquí una mirada integral del cuerpo que facilitaría una mayor consideración de éste en su quehacer .

El docente también reconoce al corazón como órgano central del cuerpo y devela en su discurso parte de su cultura occidental.

El niño (a) es cuerpo

“Lo primero es que el niño necesita moverse, es un ser activo que tiene que explorar todo su entorno. La música ayuda a esta exploración invitando a saltar, percutir, bailar, jugar y cantar.”

El docente reafirma que el proceso de exploración del niño es un factor importante para el aprendizaje. El docente al considerar los estadios evolutivos como es la exploración, según Lowenfeld (1966) y Piaget (1972), permite un desarrollo coherente con la etapa de desarrollo de los estudiantes.

La contradicción entre moverse y no moverse.

Las textualidades siguientes correspondientes a una entrevista y a una observación de un mismo actor dan énfasis al tema del movimiento del cuerpo:

“A ver yo pienso que no los puedes mirar separados. Pienso que tienes que mirarlo junto. Veo el niño como un todo. Los ojitos, las manitos, la cara, y trato de que vean dentro de su cabeza lo que están haciendo. No me interesan los niños muebles, o sea que está quieto, no me sirve”.

La docente tiene un concepto de que el cuerpo es un todo y que además a través de éste, el niño debiera tomar conciencia de su hacer. Al indicar que los niños “no son muebles”, podemos entender que los niños necesitan moverse.

“La profesora, para revisar palabras de vocabulario, como arriba abajo, a la izquierda, a la derecha, en inglés, les pide que lo realicen con el cuerpo dice: “Las manos arriba, las manos abajo, las manos a la derecha, las manos a la izquierda.” Los estudiantes realizan las indicaciones con incomodidad. Se observa que algunos alumnos se paran al lado de su mesa para realizar la actividad. La profesora rápidamente y con un tono fuerte, les dice que se sienten e indica: “Nadie les ha dicho que tienen que pararse, siéntense”. Los estudiantes obedecen y se sientan siguiendo la misma actividad, sentados”

La profesora no considera la necesidad del cuerpo de los estudiantes a pesar de que el ejercicio estaba relacionado con éste. Se podría decir que en esta ocasión la actividad está enfatizada en la adquisición de las palabras, independientemente que están en relación con el desarrollo del esquema espacial del educando.

Se puede apreciar que la explicación del docente es contradictoria con su praxis. La consideración de cuerpo es una consideración instrumentalizada y rígida y en ella adquiere prioridad el control y la disciplina. La expresión “no me sirve” reafirma esta contradicción.

Miedos que frenan la corporalidad.

“A mi no me interesa el niño sentado en la silla derecho por disciplina, no, yo los mantengo sentados en la silla derechos para que no se quiebren los dientes, porque a mi me tocó el Antonio Labetij hace años se quebró los dientes y tuvo dientes postizos a los 6 años porque ya le habían salido las paletas. Yo le tengo terror a tener un accidente con los niños entonces es una limitante muy grande.”

La aprehensión del docente, resultado de traumáticas experiencias previas, no facilita el desarrollo del movimiento y la corporalidad en el aula. Podemos pensar que la ansiedad

frente a posibles accidentes o disputas entre los niños, alimenta miedos en los docentes, los que a su vez pudieran afectar el desarrollo de la confianza de este hacia los estudiantes y la autonomía de los mismos.

La profesora disciplina con sus gestos

“La profesora constantemente hace un “shit” ruido con su boca para hacer silenciar a los niños y se mueve ansiosamente en forma vertical desde el pizarrón hacia el otro extremo de la sala, esperando las respuestas de los alumnos”.

Los alumnos obedecen a códigos, tanto de sonidos como gestuales, para ser controlados y así poder mantener niños quietos e inmóviles. De esta forma podemos decir que hay gestos y sonidos que van siendo instalados dentro del aula como actos que llevan a la disciplina y aquietamiento del estudiante.

Tal como lo constata Girard, en la cultura del docente está instalado que el niño(a) aprende silenciado(a) y quieto(a) ya que de lo contrario se dificultan los aprendizajes. Sin desconocer la necesidad de momentos de silencio para ciertos actos comunicativos y de aprendizajes, es importante reflexionar y aplicar metodologías que involucren al educando en forma integral, favoreciendo su motivación y su aprendizaje significativo. De lo contrario, los aprendizajes son de corto alcance, reforzándose además, la dicotomía cartesiana cuerpo-mente.

Se pondría pensar que los tiempos de silencio que tienden a exigirse más allá de lo que pueden manejar los estudiantes según sus edades, tienden a invisibilizar los cuerpos y permitir un mayor control de estos en la escuela, tal como lo plantea Foucault.

Mensajes gestuales de aprobación y desaprobación

“La profesora saca de entre su material dos láminas con imágenes de tamaño de la mitad de una hoja carta, las levanta una en cada mano mostrándola a los niños. Una de ellas es un gorro de cumpleaños y la otra son dos globos, las imágenes están en blanco y negro.

- La profesora pregunta: “De qué se tratará el cuento que vamos a leer “
- Un niño responde “de un globo aerostático”, una niña al unísono con otro niño en voz alta dicen “de un payaso”.
- La profesora hace una pequeña mueca con su boca de desaprobación. – Dice: “ a ver, pero en que otra situación usamos esto”
- Un niño responde “en los cumpleaños” – Profesora da una sonrisa y dice: “claro en los cumpleaños”.

La profesora a través de sus gestos aprueba y desaprueba los aprendizajes que están considerados dentro del diseño de su actividad. Se podría decir que esta actitud influye en la autoestima de los estudiantes, ya que ésta depende en gran medida de la aprobación o desaprobación del docente y sus pares.

Se podría agregar que el docente no considera otros aprendizajes que salen del contexto de su actividad diseñada.

Solo el cuerpo en alerta puede aprender

Las explicaciones de dos de los docentes muestran su preconcepción de la relación entre la concentración y el aprendizaje.

“El cuerpo debe demostrar una actitud de concentración. La actitud no es solo mental sino también corporal”.

“Uno los mira en la totalidad. Pero si he aprendido con el tiempo, que hasta el cuerpo tiene que estar en una posición de atención. Porque antes podía pensar que si a lo mejor un niño estaba parado o más relajado así en su postura podía estar atento, pero ahora creo no, que sí son capaces de muchas cosas pero que un niño tiene que tener, para algunos aprendizajes, los cinco sentidos y su cuerpo y todo. Entonces que te esté mirando, que esté contigo conectado, va a estar captando. Si yo veo que está así mirando para otro lado ya sea para allá, hay niños, hay casos, pero deben ser muy superdotados, que son capaces de captar diferentes cosas, pero la mayoría no”.

El alumno debe estar en actitud de atención y concentración para poder aprender. Dentro de la cultura docente está implícito que un alumno aprende teniendo su cuerpo inmóvil y silenciado, descartando, con la expresión “de ser muy superdotados” la posibilidad de incorporar el aprendizaje en una situación de “caos” según Calvo.

El silencio y la inmovilidad son necesarios en ciertas situaciones, como lo plantea Vaca Escribano. Sin embargo, ciertos tipos de aprendizajes requieren de silencio, como otros no y en ambos casos sus tiempos varían. Esta consideración anterior dificulta la incorporación de metodologías en donde el alumno participe desde su cuerpo y su mente en sus aprendizajes.

El docente reconoce que el cuerpo y sus posturas también representan estados de ánimo, estados de pensamiento. Sin embargo, también está permeado por la idea que solo la concentración permite aprendizajes.

El cuerpo enfermo, se hace presente.

“No estoy pendiente de mi cuerpo. A menos que esté muy enferma, que esté afiebrada.”

El docente considera su cuerpo cuando está enfermo. Aquí se evidencia la conciencia del cuerpo ligado al dolor físico. Se podría entender entonces que si el cuerpo no tiene dolor entonces no existe, se invisibiliza. Se podría deducir que el docente puede tener una actitud más alerta cuando los educandos manifiestan una expresión de dolor.

El cuerpo disociado

“El caso de Salvador por ejemplo, él lee y lee y va muy avanzado. Eso hace que está muy entretenido y no molesta y va avanzando. En otras asignaturas como en educación física, no pasa nada, porque allí lo evalúan motrizmente”.

Aquí aparece la mirada disociada que tiene el docente, sobre la conceptualización del cuerpo, propia de la cultura occidental, que separa cuerpo y mente.

Se muestra a su vez, la presencia de una enseñanza fragmentada, en donde cada subsector hace hincapié en sus propósitos sin integrar al educando en su totalidad.

Esta práctica no reconoce los diferentes tipos de inteligencias, que debieran confluír hacia un ser más integral, no disociado.

Además se puede entender que un cuerpo ocupado favorece la disciplina en el aula.

Voz y control

“La profesora saluda a los estudiantes en inglés y les indica que no pueden pararse por ningún motivo. La profesora indica “El acuerdo en la sala es no pararse de su mesa. Si necesitan algo levantan la mano y lo piden. Tampoco pueden hablar todos juntos”. Los estudiantes obedecen. Ella es clara en su discurso y su voz expresa mucha firmeza. Se mantiene al frente del grupo para darles las indicaciones”

La postura corporal de la profesora y actitud segura, su tono de voz fuerte y la forma determinante de expresarse son fundamentales para que los niños hagan caso de lo que dice. Se observa que con su voz y su cuerpo la docente controla los educandos.

El cuerpo y la mente del docente son uno solo. El docente tiene un propósito que corresponde al pensamiento y lo expresa a través de su corporalidad. Esta realidad también lo es en sentido inverso, cuando la vivencia del docente plasmada en su cuerpo condiciona sus pensamiento y sus decisiones.

Mensajes contradictorios del cuerpo

“La profesora pasa la lista. Cuando ve que están todos presentes dice a los niños: “Qué maravilla, están todos presentes” Y me mira y me dice en voz baja: “Qué espantoso”. La profesora indica que tendrán que completar una guía y ordena que solo pueden tener su estuche en la mesa. Reparte la hoja a cada niño. Una vez terminada esta acción, les indica que si tienen dudas deben levantar la mano y ella se acercará a su puesto. Los niños comienzan a levantar sus manos y ella se acerca, se inclina atendiendo a sus dudas. Sin embargo a medida que va pasando este proceso se observa en la docente, gestos de cansancio y desagrado”.

Se observa en la profesora que expresa mensajes verbales y gestuales contradictorios. El cuerpo por si mismo expresa mensajes de lo que siente o piensa que pueden ser contradictorios con los mensajes verbales. A pesar de un cierto discurso el cuerpo muestra su estado interno. Por tanto el cuerpo es coherente.

El cuerpo se moviliza en forma inconsciente.

“Cuando hago clases no pienso en mi cuerpo, se que me desplazo, que percuto, que bailo, etc., pero no pienso en ello, por eso digo que es inconsciente, por que no estoy pendiente. Pienso en el mensaje de mis palabras y en las indicaciones que hago.”

No hay cultura de conciencia de cuerpo pero si hay cultura de lo verbal. Aquí se confirma la mirada cartesiana (mente-cuerpo) que en gran medida tiene los docentes.

Soy hiperactivo

“Soy ansioso por naturaleza. Tengo que poder resolver una situación cuando hay problemas o no me resulta. Soy hiperactivo. Cuando no me salen las cosas tiendo a acelerarme. Debe ser, por un lado, el poco tiempo que tengo con cada curso y la gran cantidad de actividades y contenidos que hay que pasar y lo otro por mi propia personalidad.”

En el discurso el docente menciona distintos estados del cuerpo relacionado con lo emocional. Sin embargo, las identifica y justifica con factores ajenos al cuerpo. Se constata entonces que el docente tiene una dicotomía en su concepción de cuerpo.

Se podría dilucidar que si el docente desarrollara la conciencia de su cuerpo como un todo podría manejar mejor las expresiones físicas y emocionales de su propio cuerpo. Esto incidiría en un mejor quehacer en el aula.

La representación del cuerpo en determinaciones de roles sociales

“El tema del cuerpo es algo que en mi casa y en mi familia ha estado presente siempre en forma clara y buena onda. Yo aprendí lo que importaba el cuerpo cuando yo era bien

chica. Lo único que yo quería era ser azafata de aerolíneas, ese mismo año me tuvieron que llevar al médico por una complicación y el médico dijo que no iba a crecer más. Y bueno... allí fue el primer golpe de saber la importancia del cuerpo en las decisiones de tu vida porque en ese tiempo las azafatas tenían que tener 1 metro 75 y a mí me faltaban 20 cm, cobro importancia 20 cm de pierna, que era todo mi anhelo. Allí empezó un trabajo de mi papá y de mi mamá, de ver lo importante de lograr mis metas con el cuerpo que tenía. Visitábamos y conversábamos mucho. Mi mamá me hablaba de una tía gorda que era muy simpática y me mostraba las diferencias de los cuerpos y lo que se podía lograr.”

Las representaciones sociales del cuerpo inciden en la elección de un oficio que puede marcar su rol social. El docente como todo ser humano está marcado por su experiencia personal corporal. El trabajar el tema de las diferencias corporales permite desarrollar la tolerancia, el respeto del propio cuerpo y la diversidad.

Hay representaciones del cuerpo que son parte de la formación y cultura del docente. Esta muchas veces se acerca a patrones estéticos que un grupo social ha validado para ciertos roles en la sociedad. Podría pensarse que estas mismas representaciones el docente las transfiere al aula. Por tanto estas incidirían en la determinación y elección de un rol social de los educando pasando a formar parte del currículum oculto.

El cuerpo instrumentalizado

“Me di cuenta también, que a mis hijos teníamos que hacerles valorar su cuerpo: como moverse, o no moverse, lo que los gestos implican, que importancia tienen. Un gesto despectivo por ejemplo, donde no hablas nada, puede demostrar un desprecio horrible. Les enseñe a mis hijos, a valorar como pararse frente al mundo porque no es lo mismo, pararse con los hombros para abajo, o tener los hombros hacia atrás. No es lo mismo caminar con la cabeza gacha o caminar con la cabeza en alto”

“Creo que el músico debe tener una comunicación gestual, la que es muy importante debido al grado de interpretación al ejecutar algún instrumento musical. No puedo tener una cara de enojo cuando interpreto una pieza que representa la felicidad que conlleva el

amor. Cuando cantas en un coro lo primero que te dicen es sobre la postura corporal; debes estar de esta forma o sino comunicas desanimo y cansancio”.

El docente valora en su cultura la importancia de los gestos como portadores de sentimientos, actitudes y mensajes. El docente al tener conciencia de algunas simbologías de gestos, puede favorecer o no un ambiente de aprendizaje. Los gestos corporales determinan actitudes de vida. La postura corporal se instrumentaliza.

Síntesis

Se podría interpretar que dentro de la cultura docente si hay presencia de cuerpo pero no siempre en forma conciente. Ésta se evidencia en distintas manifestaciones y en su mayoría se refiere a la comunicación de mensajes que, en variadas situaciones, se centran en controlar y disciplinar a los educandos. Por otra parte existe un discurso recurrente del docente en que el educando aprende estando quieto y silenciado, perdiéndose situaciones que son parte constitutivas del aprendizaje en donde el cuerpo podría ser utilizado para realizar un quehacer integral.

También se puede observar que el docente considera en forma conciente a su cuerpo cuando este tiene una dolencia y está en movimiento. En relación al cuerpo de sus educandos se observa por parte del docente una tendencia a su instrumentalización en aspectos de contenidos y en relación a la disciplina.

A través de las representaciones de mundo del docente en donde se ven involucrados sus miedos y ansiedades, sus confianzas y verdades, éste modela marcando patrones de tipo estéticos, roles sociales, patrones de comportamientos, que son reproducidos por los educandos. Éstos podrán incidir favorable o desfavorablemente en su autoestima y en su proceso de desarrollo aprendizaje.

B) FORMACIÓN ACADÉMICA

Cuerpo ausente en la formación de profesores

Dos docentes relatan su experiencia a lo largo de su formación académica en el mismo establecimiento universitario pero en épocas diferentes:

“El tema del cuerpo no está presente para nada en mi formación pedagógica. Luego en mis otras formaciones de musicoterapia y de efecto Mozart, lo incorporo pero nunca de manera explícita. Lo he ido considerando por mis propios intereses pedagógicos”.

“En la U, no se ve la importancia del cuerpo en los aprendizajes, eso lo vi después cuando estudié psicopedagogía en que vemos las distintas maneras de aprender de los niños”

Los docentes expresan que dentro de su formación académica no estuvo presente la consideración del cuerpo. Instancias personales y especializaciones motivan al docente a conocer la relevancia de éste para un desempeño profesional más completo.

La formación académica de los docentes se sigue sustentando en nuestra cultura occidental que le da más relevancia a lo cognitivo, parcelando la mente del cuerpo. Queda evidenciado que las escuelas encargadas de la formación de los profesionales no le dan la relevancia pedagógica a este tema.

El niño(a) es un cuerpo que se mueve, percibe, siente.

Los docentes recuerdan sus procesos de formación académica:

“Yo estude el año 71, (en plena Unidad Popular) teníamos un ramo que se llamaba psicología del niño que lo hacía el doctor Monkeberg, el padre fue premio de ciencia. La segunda clase éramos muchos, el llegó con una caja larga en la cual habían reproducciones de fetos, entonces lo primero que nos dijo: “esto que está aquí son los seres con los cuales tienen que trabajar, que ya se están moviendo, que ya están escuchando, que ya están sintiendo. Y todo lo que la mamá haga el feto lo percibe y más tarde le influye y todo lo que ustedes hagan dentro de una sala, el niño lo va a percibir y le

va a influir”. Esa fue la 2º clase. Yo estuve 4 años con él. Era un curso que teníamos todos los años, todo el año, toda la carrera”.

“Después seguíamos con el tema de psicología pero en el ámbito más mental y no tanto como afectaba en el cuerpo”.

“Respecto a la musicoterapia, en realidad nunca fueron estudios formales. Un amigo que estudiaba en la U. Chile me ayudaba a entender un poco más la musicoterapia, me pasaba textos y trabajos realizados en Chile y el extranjero. Además él empezó a trabajar en ese entonces con personas con problemas de esquizofrenia.”

Hay casos especiales en donde la formación del docente estuvo involucrada en otras experiencias en las cuales, sí, la persona es considerado en forma integral.

La metodología que ocupa el docente para sensibilizar algún tema en específico solicita otras áreas de aprendizaje además de lo cognitivo. Estas experiencias que quiebran el esquema tradicional de enseñar producen efectos motivadores que pueden llegar a marcar la profesión de un individuo.

Se constata además que la formación académica en el ámbito de la psicología mantiene la mirada dicotómica dejando de lado la psicología corporal.

La voz y los aprendizajes

“Hacíamos viajes al Hospital Siquiátrico y veíamos lo que tu le podías enseñar a una persona que no estaba mentalmente bien, en que modo influía, en que modo le llegaba las inflexiones de la voz, todo este tipo de cosas.”

Esta experiencia en el psiquiátrico permite proyectar al ámbito educativo general, la importancia de los tonos de voz de un docente. Las inflexiones de voz conllevan contenidos emocionales provocando una respuesta determinada en los educandos.

El docente al tener este conocimiento desarrollado en su formación académica, utiliza esta herramienta que es parte del cuerpo en situaciones de enseñanza aprendizaje.

Síntesis

En lo que se refiere a la formación académica de los actores investigados, se constata que, a lo menos desde hacen 25 años, la consideración del cuerpo está prácticamente ausente en ella. En el caso de uno de los sujetos de investigación, anterior a esa fecha, su formación incluye una mirada integral de los procesos biológicos, emocionales y simbólicos del cuerpo. En ambos casos, no se hay experiencias que desarrollen la conciencia corporal del docente.

Es relevante rescatar que existe en la formación académica de algunos docentes la importancia del cuerpo del adulto en su relación con sus estudiantes. En ella se considera el cuerpo del estudiante que siente, oye, toca, se emociona, y percibe las inflexiones de voz, las miradas, el cariño, en síntesis los que transmite el cuerpo del docente.

Se confirma que en especializaciones tales como psicopedagogía o musicoterapia el cuerpo adquiere mayor relevancia en la formación de los docentes pero no determina su quehacer docente en la relación integral del cuerpo.

C) METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA

El cuerpo del profesor tiene efecto en los niños

“El profesor se desplaza en forma suave en la sala. Su cuerpo no contrasta con los de los niños quienes tranquilamente se movilizan alrededor de sus mesas. Los niños se mueven van y vienen creando sus grupos contentos y participativos. Se mueven armónica y controladamente.”

El profesor al movilizarse en forma natural y relajada dentro del aula sin potenciar una presencia de autoridad, crea un ambiente de osmosis entre el movimiento de los alumnos y él. Los alumnos son capaces de desenvolverse en forma armónica e interactuar entre sus pares respondiendo en forma espontánea y natural a las tareas exigidas.

El cuerpo del profesor tiene un efecto en los niños. Se puede interpretar entonces que la manera no autoritaria de desenvolverse el profesor en el aula, es un modelo que podría favorecer el ambiente de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Necesidades del profesor versus necesidades de los estudiantes.

“A mi el yoga particularmente no me gusta. Es como demasiado quieto para mi, yo soy más de movimiento me muevo más... Pensé mucho hasta que punto les iba convenir a los niños en hacerlo.”

La docente discrimina y determina la realización de actividades según sus propios gustos y ritmos. Este punto de vista dificulta la incorporación de nuevas prácticas en su quehacer.

Una actividad como el yoga propicia que el niño aprenda a relacionarse con su cuerpo, y a descubrir espacios de silencio. Esta es una práctica en torno a la que hay experiencias exitosas que ayudan a la concentración. Es una disciplina donde el cuerpo simboliza pero no es instrumentalizado.

El cuerpo habla

En la entrevista el docente al ser consultado por la consideración del cuerpo de los niños expresa:

“Si claramente, observo en ellos facilidades o dificultades motrices. Algunos tienen más problemas de coordinación y eso es importante observarlo pues van a necesitar más tiempo más ayuda. El cuerpo demuestra también si hay problemas emocionales. Si hay inquietud, si les cuesta auto-controlarse. Si algunos no logran ningún orden o pasan en el suelo, eso quiere decir que algo les está pasando”.

El docente tiene la capacidad para observar y escuchar el cuerpo del niño(a). Identifica sus dificultades motoras o emocionales. Estas expresiones reconocidas por el profesor le permiten un mayor conocimiento de sus educandos que propiciarían mejores respuestas y actitudes por parte del docente frente a las problemáticas de sus educandos.

Se observa que el cuerpo es portador de contenido y sentido y que simboliza estados internos.

Cuidar los estados de ánimo que comunica el cuerpo

“El cuerpo te comunica muchas cosas, especialmente estados de ánimo. Si quieres que un niño aprenda en condiciones óptimas no tienes que demostrar ningún sentimiento negativo con tu cuerpo, menos con palabras. “

El profesor reconoce que el cuerpo expresa estados de ánimo. Se exige estar siempre en un estado “óptimo” para lograr aprendizajes en los estudiantes.

Si puede interpretar que si el profesor no se permite expresar ciertos estados de ánimo en algunas situaciones transfiere este modelo de conducta a sus estudiantes.

La docente no incorpora aprendizajes en situaciones espontáneas

“Un niño sentado cerca de la ventana grita fuertemente *¡Me está saliendo una muela!* Los compañeros más próximos se acercan y tratan de examinar su boca. El niño abre lo más posible su boca para que los demás puedan ver. Su compañero de banco se acerca y con

su dedo índice explora en la boca de su compañero. Este permite su exploración. La profesora ordena sentarse.”

Los niños expresan y permiten el proceso de exploración desde ellos mismos, sin poner problemas en ser observados y tocados. El profesor al no tener una concepción de la relevancia del tanteo experimental no aprovecha estas situaciones, por tanto, no facilita espacios de enseñanza donde el cuerpo está involucrado.

Se podría decir que el docente al no incorporar una mirada divergente en su quehacer pierde instancias donde el estudiante se relaciona con procesos naturales y propios de su edad e imposibilita enriquecer una experiencia de aprendizaje vital.

La profesora no se hace cargo de los ritmos ajenos.

“La profesora comienza la lectura. Dentro del relato pone énfasis con su voz a las exclamaciones e interrogaciones y balancea su cuerpo mientras lee. La profesora se acerca a un niño que no sigue la lectura y presiona con su mano hacia abajo el hombro de éste, con un gesto de atención para que el niño siga la lectura. La profesora no para de leer. Los niños tratan de seguir el ritmo de lectura de la profesora. Los niños cercano a mi asiento se pierden en sus páginas y preguntan: “en dónde va eso”, ella sigue leyendo. Otro niño prefiere abandonar la lectura y posa su cabeza sobre la mesa. La profesora sigue leyendo a su ritmo”.

La profesora sigue su propio ritmo en el proceso de aprendizaje. Se podría decir que la profesora al no considerar los ritmos de los niños no los respeta como seres únicos y peculiares, por tanto el docente favorece más bien un de aprendizaje uniforme y masivo, no facilita un ambiente de aprendizaje en donde se aproxime a la autonomía del educando.

Ritmos con el cuerpo

El docente desde sus explicaciones y su práctica, habla de los ritmos.

“El profesor les propone utilizar las palmas para acompañar la canción. Recrean la canción con las puras palmas, luego usando la mesa de tambor.”

“La capacidad de concentración de los niños es corta y necesitan también tiempo para jugar, por ejemplo jugamos al juego de la cámara, en que hablamos de correr, de silenciarnos y también juegos que hacemos en el patio en que reproducimos ritmos con el cuerpo”.

Se aprecia que el docente incorpora diversas actividades relacionadas con el ritmo del cuerpo. Se puede interpretar que el docente al considerar las etapas cognoscitivas y los periodos de concentración de los educandos, los está considerando en forma más integral, lo que provocaría un mejor ambiente y calidad en el aprendizaje.

El desarrollo de un sistema de símbolos, contruidos desde una cultura social, permite integrar conceptos desde lo corporal. Al decir de Vaca Escribano el cuerpo es instrumentado.

El efecto Mozart

“El efecto Mozart me interesó. Ese profesor me fue enseñando. Asistí a algunas clases y yo he desarrollado esto con alumnos de pre-kinder, kínder y 1º básico. Los niños se acuestan en el suelo se realiza una relajación, se les da instrucciones sencillas (imaginaria) o se les cuenta una historia, una situación bonita, agradable, algo con la familia, y así se relajan. Luego conversan sobre lo que sintieron o dibujan.

El efecto Mozart permite desarrollar la concentración y la atención. En otro colegio donde estoy, se hizo una preparación de los niños al SIMCE a través del efecto Mozart, permitiendo más concentración y calma y por ende facilitando la comprensión lectora”.

El docente muestra como el llevar al estudiante a relajar su cuerpo en un ambiente particular, le permite desarrollar sus percepciones, conectarse con sus emociones y abrir espacios de creatividad. En este ejercicio se muestra como se puede educar de manera holística. El cuerpo se aquieta para permitir escuchar una música, percibir lo que sucede en él cuerpo y en la imaginación a partir de esto y luego expresarlo. Aquí también se confirma que la música tiene un efecto en el organismo físico y emocional del ser humano

Conocer su cuerpo permite respetar la diversidad

“Me refería a la diversidad como manera de representar la gran gama de estados de ánimo dentro de un curso. Cada niño es distinto y se debe atender muchas veces en forma distinta. No podemos caer en la idea de “asimilar” y crear personas casi idénticas, con necesidades “parecidas”, debemos pensar que la riqueza en un curso es eso, que todos son distintos y que cada uno aporta de acuerdo a lo que es; cada alumno debería tener un rol tan importante como el del otro. Por esto creo que debemos mejorar en ese aspecto y crear las condiciones para que nuestro ejercicio docente también tenga esa fortaleza, educar en la diversidad. Sabe, esto se relaciona con lo del pulso interno..., cada uno de nosotros tenemos distintos pulsos, si no lo respetamos caemos en la discriminación y en la idea de formar personas iguales.”

El respeto del cuerpo permite respeto a la diversidad. Nuestras diferencias corporales indican diferencias en muchos ámbitos del ser humano, en relación a habilidades diversas, ritmos, intereses, temperamentos. Conocer el cuerpo es respetar los ritmos propios y de los otros.

Cuerpo consciente en los procesos de enseñanza

“Si, estoy muy consciente de mi cuerpo, por ejemplo, cuando tengo que mostrar una coreografía o disociación de ritmos, pero eso no es en todas las clases. También al enseñar técnicas instrumentales; posición del cuerpo al sentarse con una flauta o guitarra, poner las manos en el teclado”

El docente expresa conciencia de su corporalidad cuando modela posturas referidas a su disciplina. Esta práctica no determina la consideración del cuerpo como una señal de aprendizaje natural, espontáneo, sino más bien se podría decir que está en una posición instrumentalizada.

El minuto feliz

La docente frente a la necesidad de movimiento de los niños expresa:

“Los niños sentados las dos horas sentados, imposible, ni tampoco los grandes, porque si uno se da cuenta cuando uno tiene que pasar los 90 minutos en el auditorio, tu te mueves, o una película que veas tu te mueves o sea yo siempre trato de marcar actividades con el movimiento, y eso es con todos, así se acostumbran. Cuando son grandes, yo tengo el minuto feliz “the happy minute”, yo les doy un espacio en que se paran, conversan. El otro día no recuerdo con que curso, estábamos hablando de la música, entonces yo les di el minuto feliz y vimos como sonaban las diferentes músicas, se pusieron a cantar, y con los chicos es más dirigido porque sino se pegarían todos con todos. Nadie puede estar 90 minutos sin moverse, yo no puedo hacerlo”.

La docente, dentro de su quehacer incorpora actividades del movimiento. Sin embargo, en estas actividades el tiempo y el espacio son determinadas y dirigidas por ella. Podemos decir que hay una instrumentalización del cuerpo más que desarrollar un proceso de aprendizaje integral. La docente justifica su estructura construyendo en ella espacios para descargar tensiones.

Se relaciona la felicidad con espacios de desestructuración que confirmaría que el educando en estos procesos vivencia instancias de goce reconocidas por el docente. No queda claro si para los niños es un espacio de goce.

El cuerpo y la voz, instrumentos para lograr un fin.

En el proceso de entrevista de las docentes, éstas expresan lo que el cuerpo y la voz les permite en su quehacer frente a los educandos:

“Estoy consciente de moverme hartito, de desplazarme para acá para allá, para que los niños estén pendientes. Cuando lees, tienes que ponerle expresión a tu cara a tu cuerpo. También me doy cuenta cuando alzo la voz”.

El cuerpo, con sus gestos, sus expresiones, sus voces, sirven de instrumento en el aula para captar la atención de los educandos, como un actor frente a su público. Esto con la idea de que los cuerpos de los educandos estén quietos, atentos, pendientes, reafirmando que los aprendizajes se logran estando quietos.

“Trato en lo posible de congeniar la actividad que estoy haciendo con el movimiento que estoy haciendo. No se si me resulta mucho pero trato...Si estoy haciendo que los niños escriban o que los niños están leyendo, trato de moverme suavemente, pero si por el contrario lo que quiero es que se muevan, yo levanto la voz, me muevo más rápido,. Levanto los brazos. Tengo absoluta conciencia de esto, igual que los tonos de voz, nunca hablo con los mismos tonos de voz, sino que los voy cambiando según lo que quiero conseguir.”

La profesora usa su cuerpo y su voz de acuerdo a las necesidades o actividades desarrolladas en el aula. Su cuerpo es también instrumento que refuerza los contenidos que quiere entregar a los alumnos y alumnas así como el movimiento que requiere de ellos. Esta consciente que el cuerpo y la voz son instrumentos para lograr un fin preciso.

Se puede dilucidar de ambas textualidades, que hay una conciencia de cuerpo relacionada al movimiento y a la voz es decir hacia lo exterior. La teatralidad traducida en movimientos más acentuados como en las tonalidades de la voz es una herramienta utilizada por las docentes para conseguir la atención del grupo.

Este esfuerzo histriónico puede ser fuente de agotamiento y de una vivencia dicotómica del cuerpo en que las necesidades propias tanto las del docente como la de los educandos no se consideran.

Experiencias teatrales orientan el quehacer hacia el cuerpo.

“Cuando yo estaba en el colegio, yo tenía una profe de historia que ella llegaba a la clase vestida de más o menos de la época de la que íbamos a hablar, si teníamos ponte tu, un ejemplo, estábamos hablando de una batalla, ella llegaba de espada y tenía unas cositas de madera y ella peleaba con nosotros y ustedes son los españoles y todo este jaleo era adentro de la sala, eran unas salas inmensas, yo tenía esos colegios antiguos, grandes”...

La docente expresa experiencias previas en el teatro lo que facilita el manejo de algunas dinámicas en el quehacer corporal. Estas experiencias previas pueden favorecer la presencia del cuerpo en el aula, pero no por ello resolver la dicotomía cuerpo-mente.

Conocimientos y movimiento genera aprendizajes.

“Estamos aprendiendo a escribir y yo les decía que teníamos que aprender tres cosas. Ellos tienen las palabras escritas punteadas y tienen que marcarlas encima, yo les decía que tenían que repetirlas y marcarlas al mismo tiempo que las estábamos repitiendo porque así podíamos ejercitar la memoria visual, la memoria auditiva y la memoria kinestésica. Entonces es imposible separar el movimiento del conocimiento, sobre todo con los más chicos en básica”.

La profesora considera las diferentes formas de aprendizaje que poseen los niños, visual auditiva y kinestésica y las aplica en el aprendizaje de la escritura. Incorpora el movimiento, y por ende puede lograr una mejor calidad del objetivo. La psicología de la

educación, muestra lo relevante que son los distintos estilos de aprendizaje del ser humano para mejorar las estrategias en el aula.

Los docentes jóvenes son fomes

“Veo que aquí los profes son quizás más jóvenes y quizás esta parte de la experiencia corporal no la tuvieron, ellos son más fomes para hacer clases. Son absolutamente fomes, o sea sentados en el escritorio”.

Incorporar la experiencia corporal es lo contrario de hacer clases “fomes”. La docente relaciona la palabra “fome” como inmovilidad, sentados en el escritorio.

La docente expresa una carencia en la formación actual de los profesores que no incorporan la participación del cuerpo. Relaciona la efectividad de la enseñanza con la edad.

Les gusta salir adelante

En la siguiente triangulación los actores se refieren a la manera en que fortalecen la autoestima de sus educandos.

“Ellos hacen hartas intervenciones. Eso les sirve y les gusta. Por ejemplo que salgan adelante. Es super importante porque se sienten diferentes. También aprenden a ponerse en el lugar del otro adelante. Así van cambiando de rol y escuchan. Les gusta, les gusta a ellos salir adelante”

“El profesor pide que los alumnos vayan por grupo a cantar la canción al frente de sus compañeros. Aplausos para cada grupo. Durante todo este rato el profesor está parado atrás. No hace ningún comentario a los alumnos (as) respecto al orden pues ellos lo manejan en forma autónoma”.

“Entonces, el profesor le pide que vaya al frente a recordar para todos quién era Mozart. Solicita aplausos para esta alumna”.

A través de exponerse frente a sus pares, los docentes buscan desarrollar la empatía entre los estudiantes. Esta mirada del profesor y del resto de los educandos, permite fortalecer la imagen corporal de cada uno de ellos y por ende su auto-estima. También se aprecia que los docentes al dejar espacio a la expresión de los niños y niñas favorece, como dice Vaca Escribano, la presencia del cuerpo como objeto de tratamiento educativo.

Disfrutar el ritmo en el cuerpo y en la cara

Los alumnos (as) “realizan un juego que se llama la “Cámara lenta y la cámara rápida”: Los alumnos están sentados, tocan su instrumento con distintos ritmos, en forma más rápida, más lenta, normal, según instrucciones del docente. Los educandos se ven alegres, entusiastas siguiendo el juego. En un momento les dice “silencio” y los niños quedan congelados. El docente observa y comenta las caras simpáticas y las posiciones de los brazos y de la cabeza con que quedan congelados. “¡Solo pueden mover los ojos!”

El juego permite al docente fortalecer contenidos específicos de su disciplina propiciando un espacio de aprendizaje hacia el disfrute. Con estos elementos podemos decir que se favorece el desarrollo de la corporalidad.

Solo fueron aplausos y abrazos

“Tengo una experiencia con un grupo de alumnos en el otro colegio que fue muy linda muy emocionante. Fuimos contando una historia colectiva. El tema lo eligieron ellos y era sobre un adolescente que estaba perdido y que se refugiaba en las drogas. Luego uno tras otro fueron dando la continuación de la historia hasta que la terminaron. Les dije que no iban a haber palabras sino que tenían que representarlo con el cuerpo, transmitir las emociones que representaba cada parte de la historia con su cuerpo. Así fue, cada uno a su turno fue representado con su cuerpo el contenido de la historia y luego lo presentamos frente a un grupo de profesores y directivos del colegio. Fue muy emocionante y muy importante para todos. Esta actividad tuvo un contenido terapéutico para los alumnos. Quedó impregnada en ellos. Yo solicité que los docentes y directivos que observaron la presentación no expresaran palabras al finalizar la actividad. Solo fueron aplausos y

abrazos. Tuvo un impacto en todos. Luego conversando con la psicóloga me dijo que esto había tenido un impacto terapéutico en todos”

La expresión corporal canaliza la expresión de sentimientos y emociones. El cuerpo simboliza contenidos psicológicos y sociológicos que al pasar al acto mismo permiten la liberación de emociones diversas y la apropiación de los espacios, fortaleciendo las representaciones individuales y de grupo. El movimiento de la Gestalt y las terapias centradas en el cuerpo consideran los mensajes del cuerpo reveladores para comprender las necesidades y el funcionamiento de las personas.

Considerar estos elementos en el aula enriquece la conceptualización del cuerpo y de la mente como profundamente unidos. A su vez, se reconoce el silencio como un elemento natural, de encuentro, de comunicación y de goce, dentro de los espacios de aprendizajes y no como un elemento coercitivo.

No todos aprenden igual

“Los niños de primero básico aprenden con canciones, haciendo mímica. Hay algunos niños que aprenden así pero hay otros que son diferentes. No todos tienen porqué aprender igual. Hay que pasar la materia de diferentes maneras. Este grupo estaba bastante avanzado y tienen conocimientos previos. Con otros niños allí está la cosa visual, auditiva, que toquen, que escriban en la espalda, que trabajen con plasticina, que rellenen con lana. Ellos no tuvieron que pasar por esto porque ya tenían conocimientos. También está la motivación. Estaban super motivados”

La profesora considera las diferentes maneras y tiempos de aprender de los niños. Considera que es una necesidad a una etapa previa al primero básico, cuando se sitúan en la etapa pre - operacional. Sin embargo considera que en la etapa de operaciones concretas el niño ya no necesitaría estas consideraciones. Esto confirmaría que el paso al primero básico, refuerza la idea dicotómica de cuerpo y mente existente en los procesos de enseñanza aprendizaje en estos niveles.

El cuerpo, elemento de simbolización

Los niños están en clases de música. Trabajan las notas musicales con las manos y los brazos como ejercicio para distinguir corcheas, blancas, redondas. Los niños no utilizan ni la voz ni el instrumento musical. En un espacio de silencio y concentración, solo utilizan sus manos y brazos, moviéndolas de cierta manera para marcar el tipo de notas”

El profesor al simbolizar ciertos contenidos, utilizando el cuerpo, facilita el aprendizaje de estos y propicia un aprendizaje y desarrollo integral en el aula. Como dice Vaca Escribano, el cuerpo se vuelve instrumento y más aún, se vuelve elemento de simbolización. Los conceptos se convierten en significantes en el cuerpo.

Buscando estrategias

Los docentes se expresan en relación a la necesidad de movimiento en los educando:

“Pero si los haces participar, siempre conectándose, porque a veces no hay conexión y de repente hay que obligarlos. Por eso te digo han sido como cosas en que uno va cambiando. Porque los niños a ellos les gustaría estar todo el rato jugando. Claro a veces uno puede enseñar a través del juego. Muchas veces lo haces. Canciones, juegos. Pero no todo puede entrar en eso. Entonces uno va buscando otras estrategias, uno está así solicitando su atención permanentemente, y ellos van a tener que estar atentos porque puede ser que les pregunten, que no se sientan fuera, tratar de que estén incorporados siempre”.

“Los niños por ser chicos necesitan el movimiento, no sé si será específico de una asignatura sino es para conocerse, para que se expresen, que hagan mímica. Yo siempre tengo la radio en la tarde y siempre bailan. Y hacemos juegos de momia es, eso les gusta mucho”

La participación del cuerpo en movimiento en los aprendizajes es importante dentro de las estrategias para el aprendizaje. Esto se hace a través del juego y de canciones provocando placer. El “cuerpo implicado”, a decir de Vaca Escribano, participa de los

aprendizajes. Sin embargo el retener la atención y el mantener una actitud alerta serían factores indispensables para los aprendizajes. La profesora está consciente que para lograr esto debe utilizar variadas estrategias que permitan que sus estudiantes estén conectados.

Síntesis.

Se observa de manera general que los docentes consideran importante la utilización del cuerpo en las metodologías y didácticas que desarrollan en el aula. Por una parte están conscientes de que su propio cuerpo tiene efectos en los educandos al momento de enseñar y de comunicarse, tanto en el ámbito emocional como en el ser modelo. Por otra parte, están conscientes de la importancia de integrar el cuerpo a las experiencias de aprendizaje, desde la voz, lo teatral, los ritmos, el juego, el silencio, la expresión simbólica, el goce, esto como forma de respetar la diversidad de los niños y sus variados estilos de aprendizaje. En esta mirada se perfila la conciencia de una unidad mente-cuerpo.

Se puede también observar que en la práctica surgen contradicciones como la discriminación de metodologías y didácticas en base a las necesidades del docente y no del educando, el desaprovechar situaciones de aprendizaje espontáneas por razones de disciplina y de instrumentalización del cuerpo en forma mecánica y no integral.

Esto permite decir que a pesar de que exista un discurso medianamente consciente de la importancia del cuerpo en la educación, la práctica, en el ámbito de las metodologías y las didácticas, dista mucho de desarrollar una acción integral al respecto. Se considera que está interferida por factores culturales en los cuales el cuerpo sigue siendo postergado por no decir invisibilizado.

Al respecto, se requiere motivar y enriquecer la reflexión así como desarrollar nuevas estrategias y construir material didáctico para llenar los vacíos y resolver las contradicciones.

D) LA UNIDAD EDUCATIVA

Unidad Educativa no facilita ni dificulta la consideración del cuerpo en el aula.

Las docentes se expresan respecto a nuevas alternativas que involucran al cuerpo dentro de la escuela.

“Al colegio le da lo mismo que se incorpore o no el tema del cuerpo en el aula. Depende de cada persona. No hay una línea de parte del colegio. No facilita ni dificulta. Propuso los ejercicios de yoga pero cada uno es libre de hacerlos. Nosotros por ejemplo hacíamos ejercicios de yoga pero ahora no los hemos hecho”.

“Pero si tú haces una actividad de yoga como rutina, como colegio, en pre escolar o en los cursos chicos, todos los días, en la mañana o a medio día, allí recién empiezas a lograr que esto funcione. Pero una persona que de vez en cuando “salpica”, eso no funciona. Yo creo que las cosas deben ser “metidas” por todo el mundo igual que las reglas como un proyecto del colegio y para todo y con todos funcionando en la misma onda. Aquí las cosas no funcionan así. De repente tienes una partida de caballo inglés y llegada de percherón. Nos entusiasmamos pero las cosas no se mantienen y no sirven.”

Esta unidad educativa al proponer la ejercitación del yoga en el aula, reconoce que hay alternativas distintas que pueden enriquecer la relación cuerpo mente en su comunidad escolar. Sin embargo se observa que esta alternativa es voluntaria lo que hace que no se transversalice a toda esta comunidad.

Se interpreta que para la implementación de una innovación, en este caso en el ámbito corporal, es necesario que se incorpore al proyecto educativo y que sea realizado por todo el equipo en forma comprometida y sistemática.

Diversidad de profesores, factor relevante

La docente entrevistada se refiere a la cantidad de profesores que tienen los niños en primero básico:

“Ahora creo que para los niños los cambios de profesores son difíciles. Depende claro si los profesores son diferentes o parecidos, porque adaptarse a esas diferencias puede ser difícil o positivo”.

La profesora describe que los cambios de docentes permite una diversidad de modelajes para los alumnos. La diversidad de profesores en el aula requiere de un proceso de adaptación en los estudiantes. La docente afirma que pueden ser elementos favorables o no. Según los teóricos de la pedagogía, para los niños el modelaje realizado por el o los profesores adquiere relevancia ya que los estudiantes reproducen estos modelos.

La profesora no se hace cargo de necesidades biológicas de los educandos

“La observadora pregunta por el horario de los alumnos y se informa que es hasta las 16:30 ya que son de jornada completa.

-¿Duermen siesta los niños.- respondió “no”?

-¿Lo has intentado alguna vez?, - no a pesar que igual en un principio había niños que se quedaban dormidos. Eso se hace con los niños de kinder”

La profesora da a conocer que una de las dificultades es la jornada completa, porque los niños están muy cansados en la tarde, lo que dificultaba más hacer las actividades.

Los niños hacen alguna actividad especial después de almuerzo, no, no hay talleres especiales, se sigue con clases.”

La profesora responde a una estructura determinada en su colegio (jornada completa), sin importar las necesidades biológicas de los educandos. Se podría decir que la poca autonomía del docente dificulta determinar modalidades que potencien la consideración del cuerpo en el aula.

El espacio determina la participación del cuerpo

Las docentes se refieren al espacio como un elemento determinante dentro del quehacer.

“Cuando tu trabajas en un lugar más amplio, con más posibilidad es mucha más la posibilidad de cosas que puedes hacer, pero cuando estás en un lugar reducido, porque si tu no tienes las condiciones para moverte, no te puedes mover porque te va a causar un accidente, entonces es una limitante tremenda. Es una limitante a hacer muchas más cosas que se pudieran hacer de la expresión corporal llegar al conocimiento de la materia que estás haciendo, pero las limitaciones físicas de los colegios, la cantidad de niños, hace imposible eso. Eso es una de las cosas buenas que tienen los colegios Rudolph que los niños puedan estar sentados en el suelo.”

“Yo creo que los profesores incorporan poco actividades corporales, precisamente por las limitaciones físicas de las salas que yo te decía. Aquí imposible, tu ves, por ejemplo el 3º básico, las salas son ínfimas, entonces cuesta hacerlo con toda la clase tienes que hacerlo con dos o con tres y los de atrás se te latean...”

El docente considera las limitaciones de espacio como la causa para no incorporar la presencia del cuerpo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Lo que incide en una actitud menos participativa del educando. Se podría deducir que el espacio condiciona actitudes y didácticas adecuadas para determinadas enseñanzas limitando el movimiento que favorece la maduración del sistema nervioso central según Piaget.

Se podría decir que la unidad educativa al no intencionar este elemento, dentro del proyecto educativo dificulta el quehacer de la corporalidad en el aula.

Se puede entender también como una nueva justificación del docente en su quehacer.

La unidad educativa no es un obstáculo

“El colegio la gracia que tiene, es que le respetan a cada profesor, el como haga la clase, porque muchas veces han llegado a la clase las coordinadoras y los niños saltan y brincan y casi salen por le ventana. Entonces esa parte es agradable, porque uno hace clases libremente nadie te dice como debes hacerlo, creo que se podrían lograr más cosas,

tratando con un poco más de espacio, de tiempo, pero este colegio es bien rico con respecto a eso, porque en otras partes, los niños tienen que estar quietos sentados, y pobre de ellos, que te vean con los niños agitados. Y pobre los pajaritos que se muevan.”

La unidad educativa permite que el docente organice su clase libremente y posibilita la participación corporal y activa de los estudiantes en el aula. Esto no es censurado por la dirección, y posibilita la participación del cuerpo.

La unidad educativa no sería un obstáculo en la organización de los espacio dentro de la sala. Esto podría potenciar la autonomía del docente para implementar sus metodologías e incorporar innovaciones.

Síntesis

Desde sus explicaciones, los sujetos investigados consideran que la Unidad Educativa en que se desenvuelven está abierta a desarrollar actividades que integran el cuerpo en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, como por ejemplo el yoga, la relajación y la expresión corporal.

Sin embargo, éstas no están explícitamente “incorporadas” en el Proyecto Educativo ni son están integradas en las planificaciones, dejando estas iniciativas a la voluntad de los docentes y frecuentemente a la deriva.

Se observa que la Unidad Educativa tampoco se hace cargo de las necesidades y ritmos biológicos de los educandos ni considera factores ergonómicos del mobiliario. Los espacios, la infraestructura y los materiales no siempre se adaptan a la participación del cuerpo de los estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza-aprendizajes.

V. CONCLUSIONES

Es difícil afirmar que esta investigación logra dar plena respuesta a la pregunta formulada al inicio de este trabajo, es decir dilucidar todos los factores que desde las explicaciones de los profesores de 1º año básico, dificultan o facilitan la incorporación del cuerpo del alumno y del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje y desarrollo en el aula. Aplicar el principio de saturación hubiese, sin duda, posibilitado lo anterior. Contra esto confabulan los tiempos y los plazos que condicionaron este proceso.

A pesar de ello, se considera que esta investigación sí entrega un primer nivel de respuestas a la pregunta inicial. Estas corroboran una parte de la hipótesis que plantea una dicotomía mente-cuerpo como causa principal de las dificultades para considerar el cuerpo en el aula. Sin embargo, la realidad es más compleja pues se observa que frecuentemente el concepto de cuerpo está presente en la cultura docente al igual que en las prácticas, y que la dicotomía mencionada las atraviesa en forma más o menos contradictoria o más o menos armónica.

5.1 Los factores relacionados con el contexto cultural del docente

Se puede concluir que dentro de la cultura docente, siempre hay presencia de cuerpo pero no siempre en forma consciente. De acuerdo a las observaciones y entrevistas realizadas se podría decir que el concepto de cuerpo en los docentes está más bien referido a cuando éste está en **movimiento** enfatizándose más en el **desplazamiento**, cuando se expresa a través de **la voz** con sus distintas intensidades o cuando éste siente **dolor** y **cansancio**. El docente, al explicitar su conciencia de cuerpo solo lo hace en estas instancias mencionadas. En otras situaciones, invisibiliza su cuerpo.

En consecuencia, el docente proyecta esta representación de cuerpo en el aula, considerando **la presencia del cuerpo del estudiante solo cuando se mueve, habla y se desplaza**. Invisibiliza así el cuerpo en otras situaciones, como cuando el cuerpo del estudiante está inmóvil, reducido a un espacio de mesa y silla o en silencio.

A su vez, **el silencio** de los cuerpos posee una doble funcionalidad. Por un lado, es la condición que permite **la concentración y un ambiente propicio para los aprendizajes**, por otro lado, **es un acto disciplinador** que inhibe la expresión del educando.

Se observa que **la disciplina y la autoridad** es ejercida por el docente a través de su cuerpo. Este se constituye, consciente o inconscientemente, en un **elemento de control** y adopta diversas modalidades a través de gestos, posturas y tipos de desplazamientos que pueden reproducir modelos más rígidos o proyectar miradas más integrales en que el cuerpo del docente fluye en forma más armónica con el cuerpo de los educandos y el espacio.

Fácilmente el docente **instrumentaliza** el cuerpo del estudiante lo que se caracteriza por el uso del cuerpo y del movimiento para hacer comprender algunos conceptos. Se busca normalizar y mejorar el comportamiento del niño. Se aprende desde un movimiento controlado.

Los actores reconocen la importancia del **componente emocional y afectivo** en la relación entre docentes y estudiantes y su relación con los **gestos y códigos** expresados por el cuerpo.

El rol modelador y la mirada del docente **fortalece o fragiliza la autoestima** de los educandos.

5.2 Los factores relacionados con la formación académica del docente

En lo que se refiere a la formación académica de los actores investigados, se constata que, a lo menos desde hacen 25 años, la consideración del cuerpo está prácticamente **ausente** en ella. En el caso de uno de los sujetos de investigación, anterior a esa fecha, su formación incluye una mirada integral de los procesos biológicos, emocionales y

simbólicos del cuerpo. En ambos casos, no se hay experiencias que desarrollen la conciencia corporal del docente.

Las formaciones complementarias de los docentes favorecen las prácticas pedagógicas que involucran más al cuerpo, pero éstas no las determinan. Algunos actores involucrados en la investigación, con un conocimiento general de temas relacionados con el cuerpo, siguen teniendo, dentro de sus prácticas, una mirada cartesiana o mecánica de la relación cuerpo-mente.

5.3. Los factores relacionados con las metodologías y didácticas.

Se observa de manera general que los docentes consideran importante **la presencia del cuerpo en las metodologías y didácticas** que desarrollan en el aula. A través de este construyen códigos que permiten a los alumnos aprender ciertos conceptos, vocabulario, descubrir contenidos, simbolizar aprendizajes, normar la vida en clase. Están conscientes de la importancia de **integrar el cuerpo a las experiencias de aprendizaje**, desde la voz, lo teatral, los ritmos, el juego y el silencio, como una forma de respetar **la diversidad de los niños y sus variados estilos de aprendizaje**. En esta mirada se perfila la conciencia de una **unidad mente- cuerpo**.

Las prácticas son diversas: en algunos casos es difícil desarrollar una acción integral al respecto ya que más bien el docente instrumentaliza el cuerpo del estudiante, en otros se logra implicar en forma global el cuerpo en los procesos de aprendizaje. **El intercambio y la interacción** se hacen presentes y permite la exploración y la experiencia, revirtiendo el preconcepto de que el aprendizaje solo se hace en quietud.

5.4. Los factores relacionados con la Unidad Educativa

El **compromiso de la Unidad Educativa** frente al tema de la presencia del cuerpo en el aula es necesario si se quiere enriquecer la práctica pedagógica. La consideración de los espacios, la revisión de las jornadas escolares, la revisión de metodologías e

implementación de nuevas didácticas aparecen como importantes al momento de considerar el cuerpo, desde el Proyecto Educativo.

La realidad es compleja y se busca entenderla desde las explicaciones de los docentes y las observaciones de sus prácticas. El cuerpo en el aula siempre está presente. Cumple varias funciones consciente e inconscientemente. La dicotomía mente-cuerpo, muy ligada al control y a la reproducción de éste, sigue actuando a pesar de una mayor conciencia al respecto. Hacerla explícita, reconocerla en cada uno y en las prácticas en el aula favorecerá una educación integral.

5.5. Los aprendizajes de las investigadoras

Finalmente es relevante indicar los aprendizajes que realizaron las autoras a lo largo de este proceso de investigación. Entre ellos podemos señalar:

- Constatar la importancia de los procesos de observación, auto-observación, intercambio y análisis de las prácticas pedagógicas, con el fin de comprenderlas y mejorarlas.
- Ponerse en el lugar del otro, alejando los preconceptos y prejuicios que frecuentemente se instalan en las relaciones profesionales.
- Constatar que el cuerpo siempre está presente en los docentes, aún cuando no lo esté en forma consciente.
- Constatar que los docentes consideran el cuerpo como factor importante en los aprendizajes y en la relación afectiva.
- Valorar el trabajo en equipo y la solidaridad tanto de los docentes investigados con las investigadoras como entre las mismas investigadoras.
- Enriquecer los conocimientos teóricos y metodológicos como herramientas para la vida y la práctica profesional.
- Mejorar la autoestima y la confianza en sus propias prácticas.

VI. SUGERENCIAS

A partir del trabajo realizado, consideramos algunas propuestas que permitirían enriquecer las prácticas docentes en torno a la consideración del cuerpo en los procesos de enseñanza aprendizaje y en una mirada integral de la concepción mente-cuerpo.

Una se enmarca en la formación continua de los docentes y propone ampliar su conocimiento sobre los trabajos realizados por un gran número de autores en torno a la mirada integral del ser humano. Esta lectura y reflexión debiera ser acompañada de talleres vivenciales que permitieran desarrollar la conciencia de cuerpo en el docente.

Otra propuesta consiste en desarrollar talleres de reflexión de las prácticas pedagógicas, centradas en el cuerpo. Se propone incorporar la metodología de la Investigación Protagónica y desarrollar la observación de gestos, miradas, muecas, posturas corporales, tonos de voz, movimientos, de los estudiantes y de los docentes. Se propone realizar lo anterior, a través de un trabajo en equipo que incluya la observación recíproca en clase y la reflexión sobre éstas. Lo anterior facilita concientizar prácticas, actitudes y posturas del cuerpo develando los significados que conllevan y adecuándolos a las necesidades de una formación integral.

Se propone desarrollar una investigación-acción en torno a metodologías y didácticas participativas, incluyendo producción de materiales adecuados.

Por último se propone que la Unidad Educativa incorpore este tema en su proyecto educativo de manera de adecuar la infraestructura y los materiales necesarios dando continuidad a las iniciativas de algunos docentes y continuidad a un proyecto que puede remediar las dificultades expuestas.

A partir de lo anterior y como nuevo tema de investigación, se podría preguntar:

¿De qué forma cambian las prácticas pedagógicas cuando en equipo, se participa en talleres que desarrollan la observación y la conciencia de cuerpo?

VII. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras y nuestros colegas por su tiempo y su apoyo incondicional en esta tarea. Les agradecemos por abrirnos su sala de clase y compartir su experiencia en forma generosa.

Agradecemos al Colegio La Fontaine por siempre estar dispuesto a abrir sus puertas a las experiencias novedosas y motivarnos en nuestra formación. El compromiso será siempre el de mejorar la educación de los niños y niñas en Chile.

Agradecemos a nuestras hijas, a nuestros hijos y a nuestras familias que pacientemente nos vieron largas horas trabajando y comprendieron nuestra ausencia en su cotidiano.

Agradecemos a nuestra profesora guía por su paciencia y su generosidad en compartir sus conocimientos y su amplia mirada de la sociedad.

Agradecemos a todos nuestros profesores y profesoras del programa de Formación Inicial que permitieron cumplir esta nueva etapa y compromiso con nosotras mismas.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J.:** "El niño y su cuerpo", Revue de psychomotricité, Genève 1970
- Assael, J.:** "Cómo aprende y cómo enseña el docente: un debate sobre el perfeccionamiento", Editorial PIIE-ICI, Santiago de Chile, 1992
- Bertherat, T.:** "El cuerpo tiene sus razones", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994
- Bustos, A., Calderón, P.:** "Sicología educacional" Ed. Playa Ancha, Valparaíso 1998
- Calvo, C.:** "Entre la educación caótica y la escolarización corporal ordenada". U. de la Serena Rev. Iberoamericana de Educación N° 39, 2005, pp.91-106
- Da Silva, T.:** "Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum".2001 www.monografias.com/trabajos42/curriculo/curriculo.shtml (14 de octubre 2007)
- Dolto, F.:** "La imagen inconsciente del cuerpo", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1986
- Edwards, V.:** "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente", Ed. PIIE, Santiago de Chile, 1992
- Flak, M. y de Coulon, J.:** "Niños que triunfan, el yoga en la escuela", Ed. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 2006
- Foucault, M.:** "Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión" Ed. Siglo XXI, México, 1976
- Freinet, C.:** "Los métodos naturales III", Ed. Fontanella, 1982, Pp:28-29
- Girard, V.:** "Apprentissages ou apprentis-sages" ("Aprendizajes o aprendices tranquilos") Francia ,1995
- Girard, V., Chalvin, M.J.:** "Un cuerpo para aprender y comprender", Ed. Nathan Pédagogie, Francia, 1997
- Hargreaves, A.:** "Profesorado , cultura y postmodernidad" Ed. Morata, Madrid, 2005
- Herrera, R., Brozzone, F., Salinas, M^a J.:** "Planificación y medición de los aprendizajes" (curso taller), CPEIP. Santiago de Chile, 1989
- Jodelet, D.:** "Les représentations sociales". PUF, Paris 1989
- Kant, E.:** "Tratado de pedagogía", Ed. Hachette, Paris, 1999
- Lapierre, A. y Aucouturier, B.:** "Simbología del movimiento", Ed. Científico Médica, Barcelona, España, 1985
- Le Boulch, J.:** "Hacia una ciencia del movimiento humano" Ed. Paidós, Buenos Aires 1978
- Le Breton, D.:**"Antropología del Cuerpo y modernidad", Ed. Nueva Visión, Barcelona, 1990

Letor, C.: “La inteligencia emocional como recurso para la profesionalización docente” Tesis de doctorado, Universidad Católica de Lovaina, 2003

Lora, R.J.: “La educación corporal”, Editorial Paidotribo, Barcelona, España, 1991

Lowenfeld V.: “Desarrollo de la capacidad creadora” Ed. Kaplusz, Buenos Aires 1966

Malaguzzi L.: “La educación infantil en Reggio Emilia” Ed. Octaedro, Italia, 1980

Maturana, H.: “Emociones y lenguaje en Educación y Política”, Ed. CED y Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Santiago de Chile, 1990.

Maturana H., Verden-Z, G.: “Amor y juego, Fundamentos Olvidados de lo Humano”, Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago de Chile, 1996

Maulini, I. et O.: “El cuerpo en la escuela: ¿Elemento neutro de los aprendizajes? Revista El Educador, Francia nº8 1999

Merleau Ponty, M.: “Fenomenología de la Percepción, Primera Parte El cuerpo” Editorial Planeta Agostini, Barcelona, 1985

Pérez Gómez A.: “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”, Ed. Morata, Madrid, 1998

Piaget, J.: “El nacimiento de la inteligencia en el niño” Editorial Aguilar, México, 1972

Robledo, M.A., Cordero G y Kunkel M.G. “Aproximación al concepto de Currículum Escolar”, Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año III, Nº19 (<http://contexto-educativo.com.ar>) 2004.

Reid , Dunn and Prince, O'Brien; Oxford y Kinsella “La comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje”, Monografías.com (<http://www.monografías.com>) Septiembre 2007

Rozitchner, L.: “Freud y el problema del poder”, Folios Ediciones S.A., México, 1982

Schilder, P.: “Imagen y apariencia del cuerpo humano”, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1983

Stenhouse, L.: “Investigación y Desarrollo del Currículo” Ed. Morata, S.L Madrid, 1984

Taylor, S. y Bogdan, R.: “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, Editorial Paidós, Barcelona, 1981

Vaca Escribano. M.: “El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en la educación infantil”, Revista Iberoamericana de educación OEI, Nº 39, 2005

IX. ANEXOS

A continuación se muestra algunos registros realizados en nuestra investigación una observación y una entrevista.

Registro de terreno N° 1

Instrumento: Observación

Colegio : La Fontaine
Curso : 1º básico
Profesora observada : Profesora jefe
Observador : Beatriz Lisoni
Fecha : 26 de Septiembre 2007
Alumnos : 15 niñas 8 niños
Hora de Inicio : 8:30
Hora de término : 10:40

A la entrada del colegio soy atendida por el inspector general, me consulta a que vengo, le explicó, me hace esperar en un hall que antecede al patio de la escuela.

Mientras espero observo que las personas que constituyen esa comunidad escolar, me saludan, tanto niños como adultos, a pesar que nunca me han visto.

Mi compañera de tesis Christine llega y luego me orienta a la sala donde voy a hacer mi observación a la profesora jefe del 1er año básico del colegio.

En la sala se encuentra la profesora ayudante que me presenta Christine más cinco niños, los que se colocan cotonas y una pequeña de rodillas que ordena los cuadernos de todos sus compañeros y los deposita ordenadamente en el estante.

La profesora ayudante me cede el lugar de la profesora para que me ubique hacer la observación.

Un pequeño se acerca a mi y me pregunta mi nombre.

La sala tiene una luz tenue las cortinas están prácticamente cerradas, donde pequeños espacios entre cortina y cortina permite ver hacia fuera otra parte de la estructura del colegio.

Los asientos están dispuestos de a dos en tres columnas, todos mirando hacia la pizarra, el espacio entre columna es suficiente para que los niños se puedan desplazar.

Llega la docente 1. La noto un poco preocupada, nerviosa, se le indica que yo soy la persona que voy a observar la clase. Me saluda con un beso en la cara y confirma que me siente donde ya se me había señalado.

Se dirige hacia el grupo de niños que conversan casi al centro de la sala alrededor de sus asientos y les saluda.

Un niño desde su asiento casi al final de la sala con voz potente habla dirigiéndose a su profesora y dice: **“Hay personas que tienen la lengua grande”** y saca su lengua tratando de tocar su mentón con ella. Su compañero de banco lo mira con su mano apoyada en el rostro y sujeto el codo en la mesa, gira su cabeza en dirección hacia la profesora abriendo unos ojos muy grandes con gesto de sorpresa y mirando a su profesora con un actitud de esperar una respuesta por parte de ésta.

La profesora comenta la reunión de apoderados del día anterior y hace mención de algunos apoderados que habían asistido a ella.

- Un niño evidencia la inasistencia de su mamá. Dice **“Mi mamá no pudo venir”**

- Profesora: escucha
- Profesora da calendario de lectura de libros.

- Se escucha una voz de la fila cercana a la ventana dice: **“ A veces leo y veo”**

- La profesora reparte libros de subsector de lenguaje Santillana , siento que está haciendo un acto mecánico y no está concentrada en lo que está haciendo y tampoco diciendo el alumno., la profesora ayudante está sentada en un rincón casi a la entrada de la sala ordena cuadernos.
- La profesora se dirige a la pizarra pone fecha y separa en tres columnas el pizarrón pone fila A, fila B, fila C.
- La profesora saca de entre su material dos láminas del tamaño de la mitad de una hoja carta y las levanta en cada una de sus manos, es un gorro de cumpleaños y la otra son dos globos, ambas láminas están en blanco y negro.
- Pregunta a los niños “De que se tratará el cuento que vamos a leer”
- Un niño dice que de un globo aerostático una niña junto a otro niño dicen que de un payaso
- La profesora hace una mueca con su boca de desagrado. Dice “ a ver pero en que otra ocasión usamos esto”
- Un niño dice que los globos “en los cumpleaños”. Profe:”claro en los cumpleaños”
- Profesora pregunta: ¿Para que son los cumpleaños? ¿Qué hacen cuando están de cumpleaños? ¿Le gustan los regalos?

La profesora constantemente hace un “shit” ruido con su boca para hacer silenciar a los niños y se mueve ansiosamente en forma vertical desde el pizarrón hacia el otro extremo de la sala, esperando las respuestas de los alumnos

Un niño se para y con sus brazos intenta generar silencio para ser escuchado (es el mismo gesto que en ocasiones hace la profesora)

El cuenta su experiencia de que el ve antes los regalos dice: “ paso por todas las piezas y me los llevo a la mía y los veo todos”.

La profesora va a buscar otra lámina entre sus cosas y la eleva nuevamente entre sus manos, es una cebra. Los niños reconocen de inmediato a que animal se refiere, algunos dicen en voz alta ¡una cebra!

Profesora: “entonces de que se tratará el cuento que vamos a leer” “Cuál será su título”

Un niño grita “Del cumpleaños de la cebra”, - ¡bien! dice la profesora y vuelve a repetir la frase - “del cumpleaños de la cebra”.

Se dirige al pizarrón y escribe con letra cursiva muy grande el título “El cumpleaños de la cebra Ceci” y escribe un número 200 muy grande. Indica que abran su libro que tienen sobre sus mesas en la página 200 para poder leer el cuento.

Les hace leer a todos juntos el título, separando intencionadamente cada una de sus sílabas.

Los niños leen el título a coro con voz muy potente casi gritando.

La profesora comienza la lectura. Dentro del relato pone énfasis con su voz a las exclamaciones e interrogaciones y balancea su cuerpo mientras lee. La profesora se acerca a un niño que no sigue la lectura y presiona con su mano hacia abajo el hombro de éste, con un gesto de atención para que el niño siga la lectura. La profesora no para de leer.

Los niños tratan de seguir el ritmo de lectura de la profesora. Los niños cercano a mi asiento se pierden en sus páginas y preguntan: “en dónde va eso”, ella sigue leyendo.

Otro niño prefiere abandonar la lectura y posa su cabeza sobre la mesa.

La profesora sigue leyendo a su ritmo.

La profesora termina el cuento y les hace observar la imagen que lo acompaña, comienza la interrogación del mismo. “Quienes visitaron el cumpleaños” Niño responde “los policía” profesora mira con gesto de reproche. La profesora continúa con otras preguntas.

La profesora da instrucciones de buscar la página 108 en el libro y como la vez anterior anota notoriamente el número en la pizarra. Indica que deben hacer las actividades que se presentan en esa página que están relacionadas con el cuento.

La ayudante comienza a repartir cuadernos para que los niños realicen las actividades en él. Un niño dice no tener su cuaderno la ayudante pacientemente lo busca, lo encuentra y se lo entrega. El niño la mira con alegría.

La profesora pide a la ayudante entregar una fotocopia a cada uno de los alumnos en donde sale una cebra, les indica que la deben pintar y poner el título que ella anteriormente había colocado en el pizarrón.

La ayudante comienza a repartir lápices pastel, ella le pregunta en voz alta a una niña que está cerca de la ventana y un tanto lejos de ella ¿quieres pastel? Y le muestra levantando en su mano una caja de lápices. La niña le hace un gesto con su cabeza moviéndola hacia abajo afirmando la pregunta hecha. Ella se acerca y se la entrega. Ella se mueve dando la impresión que está aburrida y agotada.

Todos los niños se ven muy entretenidos pintando sus cebras, una niña cercana a mi le pinta un hermoso paisaje de fondo. Una niña pregunta de que color son las patas de la cebra, la profesora responde gris, la niña termina pintándolas rosadas.

Otro niño pregunta de qué color es la cola, - profesora responde: “negra”

Una niña avisa a la profesora que sonó la campana y hay cambio de hora.

La profesora sigue las actividades.

Un niño se acerca a pedir permiso al baño la profesora le dice que: cuando llegue el compañero el puede ir.

Una niña que está cerca de la ventana y sentada de las primeras se levanta y comienza a movilizarse por entremedio de sus compañeros cercanos con dos banderitas en sus manos una argentina y otra chilena, se las acerca y las hace flamear frente al os ojos de su compañero de banco. La profesora está leyendo las instrucciones de las actividades que los niños deben hacer en sus cuadernos.

La niña desliza su espalda por la pizarra de un extremo a otro sin soltar las banderitas de sus manos y las agita rápidamente, llamando la atención de sus compañeros.

La profesora sigue leyendo las instrucciones del libro, un niño dice “Yo se de dónde son esas banderas”

La profesora le pone atención y pregunta ¿De dónde?- niño, de Chile y Argentina

Profesora – ¿Y cuál es de Argentina? Esa dice un niño apuntando con su lápiz

Profesora: - Por qué la Martina andará con esas banderas

Niño que no para de pintar responde : - porque ella es de Chile y Argentina

Niña: - mi papá me las regaló, porque yo nací en argentina y mi papá es chileno, mi mamá también nació allá.

Profesora: -Cuál es la capital de Argentina, varios niños responden a coro Buenos Aires.

Profesora- Y cuál es la de Chile, varios niños responden Santiago.

La niña se va a su asiento manteniendo las banderas en una de sus manos.

La profesora vuelve a una de las actividades que están desarrollando del libro y pregunta:

- ¿Qué significa si te regalan una flor?. Niño que sigue pintando dice - “que me quieren”

- ¿Qué significa que te regalen un abrazo? , niña - “que me aman y me quieren”
- ¿Qué significa que te regalen un poema?, niños – “ que me echan de menos, que es de amor, enamorados”.

La profesora invita a un niño adelante para que relate la historia creado según las tres imágenes que se presentaban en el libro. Los compañeros escuchan atentamente, hay otros que intervienen en el final.

Un niño sentado cerca de la ventana grita fuertemente **¡Me está saliendo una muela!** Los compañeros más próximos se acercan y tratan de examinar su boca. El niño abre lo más posible su boca para que los demás puedan ver. Su compañero de banco se acerca y con su dedo índice explora en la boca de su compañero. Este permite su exploración.

La profesora ordena sentarse.

Un niño dice mi lápiz se hecho a perder, profesora sigue la clase.

La profesora sale de la clase, un tiempo muy breve al regresar deja en evidencia que fue a mirar el reloj del pasillo. Dice: “me queda algo de tiempo” y empieza a enseñar palabras derivadas.

Escribe con letra grande la palabra pan y pregunta a los niños -¿que otras palabras empiezan con pan?- Pandereta responde un niño, otro grita pan pita, ella me mira y pregunta si existe y cómo se escribe.

Insiste en que la palabra debe venir del contexto pan.

Un niño dice pancito, otro dice panadero, panadería.

La profesora permite a los niños que salgan al recreo antes. Se acerca a un libro a escribir, al parecer cosas administrativas.

La profesora muestra una actitud de estar agotada y preocupada al final de la clase.

Me acerco para dar las gracias y le hago algunos comentarios de algunas habilidades que capte en algunos alumnos y lo ordenados que son. Ella me comenta que eso podría yo decirlo a sus apoderados ya que en la reunión del día anterior un apoderado había hecho

un comentario que los niños del primero básico eran muy agresivos. Lo que denotaba su preocupación.

Le pregunte por el horario de los alumnos y me informo que es hasta las 16:30 ya que son de jornada completa.

-Le pregunte si dormían siesta los niños.- respondió “no”

Lo has intentado alguna vez, - no a pesar que igual en un principio habían niños que se quedaban dormidos.

- “Eso se hace con los niños de kinder” la profesora da a conocer que una de las dificultades es la jornada completa, porque los niños están muy cansados en la tarde, lo que dificultaba más hacer las actividades.

Los niños hacen alguna actividad especial después de almuerzo, no, no hay talleres especiales, se sigue con clases.

Registro de terreno N° 2

Instrumento: Entrevista

Viernes 25 de octubre de 13.30 a 15.00 horas

La pregunta es en torno al tema del cuerpo. Cuando tu trabajas con los niños grandes o chicos, particularmente con los niños chicos, cómo los miras?

A ver, yo pienso que no los puedes mirar separados. Pienso que tienes que mirarlo junto. Veo el niño como un todo. Los ojitos, las manitos, la cara, y trato de que vean dentro de su cabeza lo que están haciendo. No me interesan los niños muebles, o sea que está quieto, no me sirve, y hoy día le estaba explicando al 1º básico como estamos aprendiendo a escribir, teníamos que aprender tres cosas. Ellos tienen las palabras escritas punteadas y tienen que marcarlas encima,, yo les decía que tenían que escuchar y marcarlas al mismo tiempo que las estábamos repitiendo porque así podíamos ejercitar la memoria visual, la memoria auditiva y la memoria kinestésica. Entonces es imposible separar el movimiento del conocimiento, sobre todo con los más chicos en básico.

En lo que se refiere a los aprendizajes hay otras metodologías en que puedan aprender desde el movimiento?

Si desde chicos y desde los más chicos, particularmente en Kinder, todo lo que es vocabulario, se aprende el movimiento, y después ponemos mucha mímica, el saludo, el abrazo, todo parte del movimiento. Y luego vienen las palabras, luego los verbos, todo va con mímica, los adverbios de frecuencia sirve mucho tratan de hacerlo siempre con mímica ocupamos mucho cuerpo mucha mímica.

Respecto al tema del movimiento y del ruido, observé que tu logras mantenerlos bastante quietos. Qué pasa con esa concepción de que tengan que estar sentados, que no puedan moverse en la clase?

O sea, los niños sentados las dos horas sentados, imposible, ni tampoco los grandes, porque si uno se da cuenta cuando uno tiene que pasar los 90 minutos en el auditorio, tu te mueves, o una película que veas tu te mueves o sea yo siempre trato que marcar

actividades con el movimiento, y eso es con todos, así se acostumbran, cuando son grandes, yo tengo el minuto feliz, "the happy minute", yo les doy un espacio en que se paran , conversan, el otro día no recuerdo con que curso, estábamos hablando de las música, entonces yo les di el minuto feliz y vimos como sonaban las diferentes músicas, se pusieron a cantar, y con los chicos es más dirigido porque sino se pegarían todos con todos. Nadie puede estar 90 minutos sin moverme, yo no puedo hacerlo.

Y ahora que me hablas de ti justamente, por ejemplo, cuando estás en clase, estás consciente de tu cuerpo?

Y trato en lo posible de congeniar la actividad que estoy haciendo con el movimiento que estoy haciendo. No se si me resulta mucho pero trato...Si estoy haciendo que los niños escriban o que los niños están leyendo, trato de moverme suavemente, pero si por el contrario lo que quiero que se muevan, yo levanto la voz, me muevo más rápido,. Levanto los brazos,...

Tienes conciencia de eso?

Absolutamente igual que los tonos de voz, nunca hablo con los mismos tonos de voz, sino que los voy cambiando según lo que quiero conseguir.

Y en relación a tu estado corporal propio?

Claro, sobretodo con los más chicos en que debes estar pendiente de más cosas. El primero por ejemplo es un curso que me agota mucho, porque además de todo, yo nunca hago una clase sentada en ningún curso, entonces además de toda esta cosa cuando tú tienes que estar pendiente de que no se peguen, y yo termino realmente cansada. Hay días en que me tocan cursos más chicos, o grandes, que son más indiferentes a la clase y que llego muy cansada, me cuesta caminar las dos cuadras a mi casa, y es cansancio corporal, es un cansancio físico más que mental, lo único que quiero es estar sentada con las piernas arriba, puedo estar leyendo o corrijo pruebas, pero es cansancio físico de estar en movimiento.

A lo largo de tu formación, estuvo presente el tema del cuerpo?

Yo vengo de una familia de profes. Mi abuelo fue rector del Instituto Nacional, mi otro abuelo del lado de mi mamá fue rector del Barros Arana durante millones de años, mi papá fue profesor, y son de los profes con historia con vocación y no es de los que estudio profe porque quedó, sino que son profes con vocación. A nosotros nos enseñaban, mi mamá también no enseñó a leer, me acuerdo, a leer de una manera muy histriónica y yo estudié Pedagogía en Inglés en la Universidad de Chile, en el Pedagógico, y teníamos un ramo que se llamaba, sicología del niño y del adolescente...

Y esto fue en que año?

Yo estudié en el año 71, en plena Unidad Popular, teníamos un ramo que se llamaba sicología del niño que lo hacía el doctor Monkeberg, el padre fue Premio de Ciencias. La segunda clase, éramos muchos, él llegó con una caja larga en la cual habían reproducciones de fetos, entonces lo primero que nos dijo: "Esto que está aquí son los seres con los cuales tienen que trabajar, que ya se están moviendo, que ya están escuchando, que ya está sintiendo, y todo lo que la mamá haga el feto lo percibe y más tarde le influye y todo lo que ustedes hagan dentro de una sala, el niño lo va a percibir y le va a influir". Entonces de allí, esa fue la 2º clase. Yo estuve 4 años con él. Era un curso que teníamos todos los años, todo el año, toda la carrera, que duraba 5 años y duraba hasta 4º. Incluso el 2º año nos llevó al siquiátrico, hacíamos viajes al siquiátrico y veíamos lo que le podías enseñar a una persona que no estaba mentalmente bien, en qué modo influía, en que modo le llegaba, las inflexiones de la voz, todo este tipo de cosas. Entonces viene de hartó tiempo el cuento...

Alguna otra experiencia que te acuerdes durante esos años de formación?

No, porque después se separaban los que seguían con educación diferencial, pero yo no. Después seguíamos con el tema de sicología pero en el ámbito más mental y no tanto como afectaba en el cuerpo.

Qué beneficios o dificultades tiene para ti esto que los cuerpos se muevan.

La dificultad es la parte práctica del asunto. Cuando tú trabajas en un lugar más amplio, con más posibilidad es mucha más la posibilidad de cosas que puedes hacer, pero cuando estás en un lugar reducido, porque si tu no tienes las condiciones para moverte, no te puedes mover porque te va a causar un accidente, entonces es una limitante tremenda. Es una limitante a hacer muchas más cosas que se pudieran hacer con la expresión corporal. Llegar al conocimiento de la materia que estás haciendo. Pero las limitaciones físicas de los colegios, la cantidad de niños, hace imposible eso. Eso es una de las cosas buenas que tienen los colegios Rudolph Steiner que los niños puedan estar sentados en el suelo. A mi no me interesa el niño sentado en la silla derechito por disciplina, no, yo los mantengo sentados en la silla derechitos para que no se quiebren los dientes, porque a mi me tocó Antonio Lubetij hace años. Se quebró los dientes y tuvo dientes postizos a los 6 años porque ya le habían salido las paletas. Entonces qué ganas de poder aprovechar un poco más pero cuando lo pienso cuando son más grandes y tu tratas de hacer más movimiento como son desproporcionados, las manos y los pies chocan entre ellos, yo le tengo terror a tener un accidente con los niños entonces es una limitante muy grande. Por eso me gusta tanto el taller de teatro, porque allí se mueven, allí ya es distinto.

Habías hecho teatro antes?

Yo ya había hecho teatro, no había enseñado nunca peros siempre he hecho teatro.

Me decías que en tu familia, el tema histriónico corporal era bastante presente.

Si mucho y lo sigue siendo. Tú hablabas de experiencias. Cuando yo estaba en el colegio, yo tenía una profe de historia que ella llegaba a la clase vestida de más o menos de la época de la que íbamos a hablar, si teníamos ponte tu, un ejemplo, estábamos hablando de una batalla, ella llegaba de espada y tenía unas cositas de madera y ella peleaba con nosotros y ustedes son los españoles y todo este jaleo era adentro de la sala, eran unas salas inmensas, yo tenía esos colegios antiguos, grandes...

Y cuantos alumnos eran en esas salas?

Éramos 38, éramos hartos pero eran salas grandes y lo hacíamos por grupos, pero ya estábamos acostumbrados, porque siempre habíamos partido del mismo sistema o lo hacíamos en el patio. Entonces esa parte te queda grabada pero de allí nació el gusto por la historia, porque a mi no me gustaba mucho, pero nunca me voy a olvidar que nos actuaba las cosas.

De que nivel, o que edad tenías?

Yo debo haber tenido 12 años cuando empezamos con ella. Yo después cuando mis hijos eran chicos, el ramo que no les gustaba, ese ramo era el que yo les actuaba en la casa, lo que fuera, me convertía en un protón., en un personaje en lo que fuera y se los actuaba. Ellos funcionan con la cosa del actuación del movimiento porque si no introduces el cuerpo al aprendizaje, algo te queda trunco, es más agradable de ver, de sentir.

Y por ejemplo dentro de lo que es aquí nuestro colegio, como ves ese tema?

Yo creo que se incorpora poco, precisamente por las limitaciones físicas que te decía. Aquí imposible! Ves por ejemplo el 3º básico las salas son ínfimas, entonces cuesta hacerlo con toda la clase tienes que hacerlo con dos o con tres y los de atrás se te latean pero veo que aquí los profes son más, quizás son más jóvenes y quizás esta parte no la tuvieron, ellos, pero son más fomes para hacer clases. Yo tengo precisamente poco problemas de disciplina, precisamente por lo mismo, y en media son absolutamente fomes, o sea sentados en el escritorio, y acuérdate que Daniel fue alumno de aquí, y por eso el me contaba que había profesores que no soportaba porque decía se sientan y hablan. La otra que funcionaba parecido a esto era la profesora de historia, ella se paseaba por la clase y hablaba más o menos fuerte.

Y por ejemplo el tema del yoga que se trató de meter el año pasado. Se intentó que los niños se relajaran con técnicas corporales, tú cómo viviste eso?

Yo no lo hice. A mi el yoga particularmente no me gusta... Es como demasiado quieto para mi yo soy más me muevo más entonces a mi el yoga no me gusta mucho.,... y yo no lo hice por dos razones. Pensé mucho hasta que punto les iba convenir a los niños en hacerlo, y

yo pienso que una cosa para que funcione sobre todo con niños muy chicos y también con los grandes, tiene que ser hecho en forma continua y por todos. Si yo hago yoga durante 5 o 10 minutos en una clase de 90 minutos, de vez en cuando esto se traduce en pérdida de clase para los niños Pero si tu haces como rutina como colegio, en pre escolar o en los cursos chicos, todos los días, en la mañana o a medio día, pero algo que sea un alto, allí recién empiezas a lograr que eso funciona. Pero una persona de vez en cuando salpica, eso no funciona. Yo creo que las cosas deben ser realizadas por todo el mundo, igual que las reglas, como un proyecto del colegio y para todo y con todos funcionando en la misma onda. Aquí las cosas no funcionan así. De repente tenemos una partida de caballo inglés, y llegada de percherón. Nos entusiasmos pero las cosas que no se mantienen no sirven.

Dices que es bueno aprender desde la expresión corporal desde la vivencia ¿Cómo poder a pesar de los problemas de aula, encontrar un forma para que el aprendizaje se haga de esa manera?

Para nosotros para los idiomas, es súper fácil, pero para las otras materias, no sé. No sé si se podría aplicar o no pero yo creo que se puede. Me estoy acordando recién de los talleres de reforzamiento que hacía mi hijo, que tuvieron excelentes resultados porque Mauricio, ahora es arquitecto, y siempre ha hecho clases de matemáticas y siempre lo ha hecho porque lo hace muy bien, lo hace entre mímica, y nunca ha ocupado números sino que personas para dividir, siempre lo que uno hace con su propio cuerpo queda más que si tu lo haces con 4 pelotas o una naranja, no es lo mismo que si tú lo dices te sacan un brazo y una pierna, queda un cuarto un medio, para nosotros es más fácil, la mímica, todo se puede actuar. Siempre lo hago en clase. Por esto son las actuaciones de fin de año, las presentaciones de fin de año, la hago siempre en el auditorio y con todos los curso. Termina el año y lo que queda es para preparar la presentación de fin de año. También lo hago disfrazados. El sentirse de otras formas, disfrazados, les da más sentido a su trabaja, con los grandes. Por ejemplo el 2º medio, tiene que preparar un matinal de televisión. Hay para todos los gustos y luego se une. Lo trabajamos por grupos. Y para los chicos también en esta época, el año pasado el del aeropuerto estuvo súper buen. Con el tercero, teníamos ropa, comida, el restaurante y con estos niños que son complicados, con el 6º tienen que leer un libro, y ellos adaptan ese libro.

Qué es lo que facilita y dificulta?

Lo que dificulta son los espacios y que sea un hábito.

Y el colegio en que crees que facilita esto. ¿En qué facilita que se considere el cuerpo?

El colegio la gracia que tiene, es que le respetan a cada profesor, el como haga la clase, porque muchas veces han llegado a la clase las coordinadoras y los niños saltan y brincan y casi salen por le ventana, pero yo digo uno y se sientan, entonces esa parte es agradable, porque uno hace clases libremente nadie te dice como debes hacerlo, creo que se podrían lograr más cosas, tratando con un poco más de espacio, de tiempo, pero este colegio es bien rico con respecto a eso, porque en otras partes no, en otras partes los niños tienen que estar quietos sentados, y pobre de ellos, que te vean con los niños agitados. Y pobre los pajaritos que se muevan.

Respecto a lo que es el cuerpo en tu cultura familiar. ¿Es algo valorado?

El tema del cuerpo es algo que en mi casa y en mi familia ha estado presente siempre en forma clara y buena onda. Supe lo que importaba el cuerpo cuando yo era bien chica. Lo único que yo quería ser, era azafata de aerolíneas y era mi meta ser azafata y ese mismo año me tuvieron que llevar al medico por una complicaciones y el médico dijo que yo no iba a crecer más. Y bueno allí fue el primer golpe de saber la importancia del cuerpo en las decisiones de tu vida porque en ese tiempo las azafatas tenían que tener un 1metro 75 y allí me faltaba 20 cm. Cobró importancia 20 cm de pierna, que era todo mi anhelo. Allí empezó un trabajo de mi papa y mi mama, de ver lo importante de poder lograr sus metas con el cuerpo que tu tenías. Visitábamos, conversábamos muchos. Mi mamá me hablaba de una tía gorda que era muy simpática y me mostraba las diferencias de los cuerpo y lo que se podía lograr, y después me di cuenta también, que a mis niños también teníamos que hacerle valorar el cuerpo: cómo moverse, o no moverse, lo que los gestos implicaban que importancia tienen los gestos. Un gesto despectivo por ejemplo en que no dices nada, incluso con el cuerpo tú puedes demostrar un desprecio horrible, y siempre la expresión corporal ha estado presente en la formación de nosotros.

Esto que tu dices de la comunicación gestual o corporal, ¿Con qué sentido lo conversaban?

Un gesto dolía mucho más que el combo que te daban en el colegio. Me acuerdo lo que les enseñaba a mis niños, a valorar como se paraban frente al mundo porque no es lo mismo, pararte con los hombros para abajo, o tener los hombros hacia atrás. No es lo mismo caminar con la cabeza gacha o caminar con la cabeza en alto. Y siempre hemos conversado mucho sobre esto. Y a propósito el otro día conversábamos con Daniel y unos amigos de Daniel que tienen 19, y me decían hasta que punto se ha desvalorizado el cuerpo, a raíz de la silicona. Porque ya la niña que no tienen instalada silicona en alguna parte no tiene trabajo, no tiene pololo. Entonces qué es lo que vale, si la pobre, es plana perdió y tiene que comprarse dos pechugas de silicona para tener trabajo... hemos conversado mucho sobre el tema.

En las clases aparece ese tema?

Por iniciativa de ellos poco, yo trato de meterlo más para valorar las diferencias. Entre ellos hay una diferencia bien marcada entre los más chicos, 5º y 6º, hacia abajo, en que todavía les da vergüenza el ser como son, si son gordos se sienten mal. Se molestan y luego cuando son más grandes hay una sobre exposición del cuerpo, esto de las guatas, de los traseros, por ejemplo ayer hablaba con Tomer de 6º Básico. Y le decía "Tomer sácate el gorra" y me decía no, "Sácate el gorro", "Me da vergüenza mi pelo", ¿Porqué te lo cortaste así si te da vergüenza? "No me gusta que me vean el pelo así es como raro, es como raro". Usan los cortes que usan sus compañeros como la moda, pero no les gusta que les vean el pelo así...

Y ahora que decimos como raro me acorde el señor ayer en la charla de música, decía que en Chile no hay identidad propia, que el traje de huasos implantado y la cueca... de que no tenemos identidad y yo miraba a los niños, ¡todos vestidos de pokemones! y es una de vestirse, de disfrazarse, no solo de pertenecer una tribu urbana, de verme de tal forma aunque por dentro no tengo nada que ver. Entonces hay una sobrevaloración, eso a mi me produce un contrasentido, yo siempre digo la gente joven necesita decir algo con su cuerpo, pero no sabe que quiere decir.

¡Si tu poniéndote pechugas o traseros, te sientes mejor, será! Pero aquí hay mucha gente que quiere verse peor, pero no sabe porqué. A mi me gusta que los jóvenes y adolescentes tengan su propia forma de vestirse, de ser, pero que sea algo con que estén conformes, que les guste, no el seguir una masa por seguirle aunque te cargue, eso no puedo entenderlo. De allí que viene esas generaciones con tanta depresión, ritalín y otros. Me acuerdo de mi hijo cuando quería tener el pelo largo y en su colegio no se usaba. Entonces fui a hablar con el rector y le propuse que si él bajaba su promedio no podría tener el pelo largo, pero si lo mantenía o lo subía se le diera permiso. Y así fue.