



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y ENSEÑANZA BÁSICA**  
**CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**CORPOREIDAD DURANTE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN EN UN  
COLEGIO DE EDUCACIÓN BÁSICA DENTRO DE UNA POBLACIÓN DE  
SANTIAGO DE CHILE.**

Alumnas: Fuentes Díaz, Karina

Tranayao Pacheco, Katherine

Profesora Guía: Guzmán Córdoba, Pilar

Tesis para optar al Título de Profesora en Educación Básica mención Lenguaje y  
Comunicación

Grado de Licenciada en Educación

Santiago, 2022

## **Agradecimientos**

Durante este proceso investigativo, agradezco a mi madre, en conjunto con la abuela paterna de mi hija, ellas apoyaron mi proceso con motivación, amor y cariño, acompañándome en el cuidado de mi hija mientras me encontraba realizando este documento.

A mi padre quien de igual forma me motivo desde el amor y comprensión, enseñándome que la convicción es fundamental.

Agradezco especialmente a mi hija por ser un motor en mi vida y este proceso, como también, a mi compañero de vida y padre de mi hija por ser un pilar fuerte y fundamental en cada paso y suceso que fui recorriendo en este proceso.

También agradezco a nuestro mentor y profesor inicial Alexis Chelme, y a la profesora actual, Pilar Guzmán por acompañarnos, guiarnos, motivarnos y por, sobre todo, creer en esta investigación.

*Katherine Tranayao Pacheco.*

Agradezco profundamente a mi familia y a quienes fueron mi apoyo en todo este camino. A mi mamá por sobre todo, mi mayor ejemplo de resistencia, por acompañarme en cada etapa vivida con sabiduría y paciencia, motivándome siempre a cumplir mis sueños. A mi papá por darme la seguridad de tener siempre su apoyo y comprensión en cada decisión, mi eterna gratitud por tenerles y por confiar en mí. Agradezco también a mi hermana, compañera de risas y lágrimas, sus palabras de aliento fueron fundamentales cuando más lo necesité y a mi amiga Constanza por siempre estar presente. A Valentina, Amalia y Renato; por darle tanto sentido a este hermoso proceso de aprendizaje y a mi formación como profesional, a ustedes dedico esta investigación.

A mi compañera Katherine, su empatía fue fundamental para culminar este proyecto a pesar de las dificultades que se fueron presentando. También agradezco, tanto al profesor Alexis Chelme, como a la profesora Pilar Guzmán por acompañarnos, guiarnos, motivarnos y por sobre todo, creer en nuestra investigación.

*Karina Fuentes Díaz*

# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	5
CAPÍTULO I: MARCO INTRODUCTORIO .....	6
1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	6
1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.2 OBJETIVOS .....	18
1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y DISCIPLINAR.....	19
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	22
2.1 INFANCIA .....	22
2.1.1 INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA .....	22
2.1.2 CONCEPCIONES DE INFANCIA Y NIÑEZ .....	24
2.2 ESCOLARIZACIÓN.....	27
2.2.1 MECANISMO DE CONTROL INFANTIL Y JUVENIL.....	27
2.2.2 SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE .....	30
2.3 CORPOREIDAD .....	36
2.3.1 GENERO, SEXISMO Y ESCUELA.....	36
2.3.2 APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CORPOREIDAD .....	39
2.3.3 EL CUERPO EN CONTEXTO ESCOLARIZADO Y COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO .....	42
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO .....	45
3.1 TIPO DE ESTUDIO .....	45
3.2 SUJETOS DE INVESTIGACIÓN .....	46
3.3 CONTEXTO .....	46
3.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN .....	47
3.5 CRITERIOS DE RIGOR.....	49
3.6 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS .....	50
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	52
4.1 ANÁLISIS DE DISCURSO:.....	53
4.1.1 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: “ME PREOCUPA LO QUE DIGAN DE MI” .....	53
4.1.2 LEVANTAR AUTONOMÍA EN ESPACIOS CONDICIONADOS.....	55

4.1.3 IDEA DE NIÑEZ .....	58
4.1.4 CORPORALIDAD SANCIONADA Y DISCIPLINADA.....	62
4.2 ANÁLISIS DE OBSERVACIONES: .....	69
4.2.1 ENCAUZAMIENTO HACÍA LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES .....	69
4.2.2 RESPUESTAS CORPÓREAS A LA INSTITUCIONALIDAD.....	74
4.2.3 DINÁMICAS DE INTERÉS Y DESINTERÉS.....	81
4.2.4 FALTA A LA PRÁCTICA Y CONCIENCIA PEDAGÓGICA.....	84
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	87
5.1 DESCRIBIR LAS EXPRESIONES CORPORALES DE LES NIÑES DENTRO DEL AULA EN UN TERCERO Y QUINTO BÁSICO DE UNA ESCUELA DE LA REGIÓN METROPOLITANA. ....	87
5.2 CONOCER LOS DISCURSOS DE LES NIÑES DE TERCERO Y QUINTO BÁSICO SOBRE SU CUERPO DURANTE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN. ....	88
5.3 ANALIZAR LAS EXPRESIONES CORPORALES Y DISCURSOS DE LES NIÑES DE TERCERO Y QUINTO BÁSICO DURANTE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN. ....	90
5.4 COMPRENDER LAS EXPRESIONES CORPORALES Y DISCURSOS DE LES NIÑES SOBRE SU CORPOREIDAD DESARROLLADOS DURANTE EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN EN TERCERO Y QUINTO BÁSICO EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA.....	91
5.5 APORTES AL CAMPO DISCIPLINAR, PEDAGÓGICO Y ESCOLAR.....	93
5.6 LIMITACIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN .....	96
5.7 POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN QUE SE ABREN.....	97
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	99
VII. ANEXOS .....	104
7.1 OBSERVACIONES. ....	104
7.2 GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	121
7.3 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS.....	122
7.4 CUADRO DE ANÁLISIS .....	142

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Chile ha centrado la educación de los niños <sup>1</sup> bajo una alta exigencia académica basada en el logro de resultados de aprendizajes estandarizados, ante esta realidad surge como interrogante conocer cómo se está integrando el cuerpo de los niños dentro del espacio escolar. Entendiendo que los estudiantes pasan gran parte del día en la escuela, por lo tanto, los procesos de escolarización tienen bastante relevancia en la configuración del desarrollo de los estudiantes, es ahí donde se viven procesos de socialización que va consolidando el sentido de la identidad personal a través de las interacciones sociales que se tienen en el espacio escolar y teniendo en cuenta que la escuela es el espacio que determina en gran medida su disposición conductual.

Es por ello que resulta necesario como docentes indagar y conocer, desde la mirada de los estudiantes que cursan educación básica, cómo se comprende el desarrollo de la corporeidad de los niños en la escuela. Es por esto, que nos planteamos la pregunta de investigación ¿Cómo se manifiesta la corporeidad de los niños en el aula durante el proceso de escolarización en tercero y quinto básico?

La presente investigación se enmarca en el trabajo de tesis para optar por el título de Profesoras en Educación Básica con mención en Lenguaje y Comunicación y el grado de Licenciadas en Educación. La investigación se desarrolló en una escuela municipal de la Región Metropolitana, realizando el trabajo de campo en los cursos de 3° y 5° básico con observaciones y entrevistas, obteniendo de esta manera evidencias para su posterior análisis.

Esta investigación resalta la importancia del cuerpo de los niños junto con las implicancias que tiene la escuela en el desarrollo de las corporeidades de los estudiantes, abriendo así muchas posibilidades para replantear, tanto el sentido de la educación como la importancia de incorporar el juego y el movimiento en beneficio del desarrollo pleno de los niños y en sus procesos educativos.

---

<sup>1</sup> En esta investigación con el propósito de dar un enfoque inclusivo al texto, se utilizará la letra “e” en todos los casos de correspondencia. Aplicando el principio de neutralidad, dando cuenta de la diversidad apelando al uso de lenguaje no binario.

## **CAPÍTULO I: MARCO INTRODUCTORIO**

### **1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

A continuación, se presenta la revisión y análisis de los estudios recientes que abordan la configuración del cuerpo con sus implicancias en y desde la escuela. Desde dicha perspectiva se agregan investigaciones que indagan en la percepción de corporeidad a partir de los sujetos en distintas etapas de la vida, junto con la construcción de cánones, patrones sociales de estereotipos y el género que gestan sentido a dichas percepciones. Posteriormente se profundiza en el funcionamiento de la escuela como institución participe en el desarrollo de las personas, para luego exponer las investigaciones que visualizan la corporeidad de niños en el contexto escolar, las cuales se focalizan en su implicancia en el aprendizaje hasta cómo influye en la construcción y desarrollo del cuerpo, lo anteriormente mencionado permite constituir los antecedentes necesarios para sustentar el problema a investigar.

La investigación “Orden de Género e insatisfacción corporal: un análisis cualitativo” (Martín & Gutiérrez Sastre, 2016) realiza un análisis del cuerpo en relación con las normas socioculturales y al contexto histórico que tuvo implicancias en la configuración de la corporeidad en personas adultas. Sin embargo, resulta vital en este estudio la etapa de infancia y adolescencia de las entrevistadas, abordando desde una perspectiva de género y las vivencias dentro de relaciones que provocaron insatisfacción con la corporeidad propia. El estudio se realizó con una metodología cualitativa centrada en la experiencia de vida, el peso de la imagen, y la vivencia personal con el cuerpo. Los resultados se analizan en base a distintos aspectos, siendo estos el impacto de la socialización, la familia en el ciclo vital, los estereotipos de género, salud, concepto de belleza, y la corporeidad tensa en hombres y mujeres, como explican los autores, en relación el ideal sobre los cuerpos, los deseos por cumplir la norma y los procesos de construcción y modelado corporal (Martín & Gutiérrez Sastre, 2016, pág. 3). Las respuestas evidencian cómo cada una de las personas entrevistadas tiene una concepción de su corporeidad que ha sido influenciada desde los

estereotipos teniendo como raíz el género, el proceso de socialización y la familia durante el ciclo vital. De este modo, la escuela es el lugar en que los niños pasan la mayor parte del tiempo, por lo que cumple un rol fundamental en la infancia y adolescencia, ya que en ella se vive el proceso de socialización y construcción de la identidad (Martín & Gutiérrez Sastre, 2016).

Se va evidenciando como la escuela y los procesos que se viven dentro de ella van teniendo influencia en la configuración de la identidad y las perspectivas que tienen de su cuerpo las personas ya siendo adultas, es por lo tanto necesario saber que sucede con esto durante la infancia.

Desde la misma línea, y acercándose al contexto latinoamericano el estudio “Factores asociados con la insatisfacción corporal en adolescentes de escuelas públicas en Salvador, Brasil” (Santana, y otros, 2013), el cual tiene como objetivo identificar la prevalencia de insatisfacción corporal y factores asociados entre los estudiantes de Salvador (Santana, y otros, 2013). El método es un estudio transversal basado en una muestra aleatoria de 1.494 adolescentes de entre 11 y 17 años de edad que asisten a escuelas públicas. Los resultados evidencian una insatisfacción corporal de un 19,5% de los adolescentes, con una prevalencia del 26.6% entre las chicas y un 10% entre chicos. Independientemente del sexo, la prevalencia de la insatisfacción corporal fue superior entre los adolescentes con sobrepeso u obesos (Santana, y otros, 2013). En los resultados de esta investigación predomina los estereotipos sociales influyendo en las auto-apreciaciones de los niños/adolescentes.

A partir de lo anterior, como forma de realizar una investigación que dé cuenta de todos los aspectos de la configuración de una persona auto-retratándose desde su corporeidad. El artículo “Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales” (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013), presenta un modelo metodológico para producción de conocimiento sobre el cuerpo en investigaciones biográficas, en que la corporeidad se aborda como un lugar por el que fluye el trazado de construcciones intersubjetivas que regulan al sujeto, se utilizan

estrategias de nivel interpretativo para comprender el orden normativo inscrito en el cuerpo donde se articulan aspectos relativos a procesos psicosexuales y modelos de género anclados a la cultura, de esta manera no quedan invisibles aspectos subjetivos que con la oralidad no se pueden recabar. Con el modelo propuesto se estimula la emergencia de significados y discursos encarnados de una corporeidad protagonista de la biografía del sujeto, articulando saberes en una co-construcción de escritura, relato oral y gráfica autobiográfica, con la que se puede elaborar una geografía. (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013)

En este sentido, el artículo “La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia” (Esteban Levin , 2008), presenta la problemática, malestares y angustias que les niños plantean en la actualidad, evidenciando que la imagen del cuerpo se transforma en un operador fundamental para pensar la experiencia infantil, puesto que evidentemente el mundo y la cultura de los niños ha cambiado, las expectativas en torno a ellos se multiplican. Frente a esto el autor genera las siguientes preguntas: ¿Qué manifiestan a través de los síntomas corporales?, ¿Cuál es la función de jugar?, ¿Cómo se constituye la imagen corporal? (Esteban Levin , 2008). Al respecto da cuenta que la experiencia infantil se desarrolla desde un punto de encuentro con el Otro, de esa manera le niño se estructura desde el desarrollo neuromotriz y subjetivo, representándose a sí mismo y representando al mundo desde la imagen del cuerpo de Otro, como un espejo. En la actualidad con la educación de mercado y la tecnología, se aceleran todos estos tiempos de desarrollo exigiendo que la niñez responda al ideal de consumo, o no se juega, o el juego se considera simplemente como una actividad de aprender y enseñar, siendo tempranamente sometidos a aprender todo lo que puedan, el autor plantea que desde los 2 años se les intenta enseñar de todo empleando nuevas técnicas, instrumentos cognitivos, test, etc. en función de un resultado para el mundo global. Por tanto el costo de esto es perder la posibilidad de vivenciar, experimentar e historizar la experiencia infantil, anulando rápidamente la creatividad, imaginación, la capacidad de curiosar, inventar, descubrir. Del mismo modo, el estar tanto tiempo frente a las pantallas genera consecuencias emocionales, imposibilidad de expresarlas e incluso exteriorizarlas a través del movimiento corporal incesante que sería una forma de estar presente en su cuerpo pero sin tener control de sí mismos.

A partir de lo anterior, en cuanto a investigaciones que analizan los factores influyentes en los resultados académicos y opciones profesionales de los alumnos el estudio “Marte y Venus en la escuela: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada” (Bansell & Vidal Rodá, 2015), en el cual se concluye que el sexo es uno de los factores que inciden en los resultados académicos y las opciones profesionales de los alumnos. Mediante un trabajo de campo en base a entrevistas con las que se demuestran las diferenciadas prácticas, discursos y socializaciones que se forman dentro de procesos de escolarización y centros educativos mixtos y diferenciados. En esta se infiere que “la constatación de la existencia de una cultura distinta para cada sexo en las aulas, cada una de las cuales se construye en cierta oposición a la otra” y que “de forma generalizada, los sujetos admiten cierta variación en sus actitudes a causa de la constante presencia del otro sexo en las aulas” (Bansell & Vidal Rodá, 2015).

Lo anteriormente expuesto da cuenta que la configuración de sí mismos y el imaginario corporal propio está determinado por las experiencias que se dan en la niñez, principalmente construido a partir de las interacciones que se dan dentro de la institución escolar.

Sumándole a todas estas construcciones sociales que se vivencian en la infancia y adolescencia, existen otros agentes que conforman la sociedad, como es la formación de docentes. Siendo la escuela un agente institucional clave en la vida temprana, sus acciones y metodologías de enseñanza interfieren en gran medida en lo que se es a futuro como persona, como construcción del ser. Estas formas de enseñanza y manejo del estudiantado se sustentan en la escolarización, que se fomenta y se practica de diferentes formas dependiendo del contexto en el que se sitúe.

En Brasil tras la tramitación en las instituciones legislativas de una propuesta gubernamental destinada a modificar la oferta de la enseñanza en la educación básica, se publica “Necessidades do Corpo Crianca na escola: possíveis Contribuições da corporeidade, da motricidade e da complexidade” (Moreira & Simoes de Campos, 2017),

texto en el cual se plantean puntos importantes y necesarios para incluir en dicha modificación, entre ellos, considerar que la tecnología que entra en la escuela debe ser acompañada con cambios de cómo tratar la corporeidad de los estudiantes, además de una educación integral que aborde la corporeidad en su totalidad y no sólo lo intelectual de los estudiantes, y como último punto, una revisión paradigmática en lo que se refiere a la tradición disciplinaria (Moreira & Simoes de Campos, 2017).

Siguiendo con la línea de las percepciones en un enfoque escolar, no así explícitamente desde la corporeidad, aportan las siguientes investigaciones en Chile y Argentina que apuntan hacia una mirada de la docencia, sobre cómo debe ser el aprendizaje de los niños y cómo se contrasta con la escolarización. En “Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile” (Pardo & Opazo, 2019), da cuenta en sus resultados da énfasis en dos puntos. Primeramente, en que la labor pedagógica está mediada por los niños, refiriéndose a estos como el “componente medular de su identidad profesional”, en donde su praxis se centra en la niñez quien sucintamente se describe como aquella que privilegia los intereses y el comportamiento espontáneo de los niños, para favorecer mediante métodos pedagógicos basados en el juego y el desarrollo integral. (Pardo & Opazo, 2019). Por otro lado, la pedagogía a base del juego y lo lúdico se encuentra amenazada por la escolarización de la educación de la primera infancia. Esta se caracteriza por establecer objetivos de aprendizaje que exceden aquellos razonables esperables en los primeros años de vida como la iniciación a los contenidos académicos, usar metodologías basadas en el disciplinamiento estricto, obligándoles a mantenerse en silencio e inmóviles, muchas veces en un pupitre escolar.

El estudio “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad” (Alterman & Coria, 2010), se indaga en cómo funciona la forma de enseñanza en contextos de pobreza, drogadicción y violencia continua en la ciudad de Córdoba, Argentina (Alterman & Coria, 2010). El estudio da cuenta sobre la crisis que existe entre la labor docente y la relación con el alumnado, desde la escolarización, como herramienta que interfiere y no aporta en las relaciones escolares, además de mantenerse en contextos marginados, experiencia que provoca que la

“autoridad” del profesorado queda al debe de la sobrevivencia en la institucionalidad. Desde el estudiantado se plantea en primer caso, sobre la escolarización como interferente de relaciones que “para los jóvenes pareciera que la filiación en la experiencia formativa requiere como condición una docente capaz de asumir procesos de transmisión que rebasen la enseñanza de contenidos curriculares, pero que la incluya”.

Resulta necesario profundizar en cómo se educa la corporeidad dentro del espacio escolar, el artículo “El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal” (Cadavid, 2009), realizado a partir de la investigación teórico-documental a las cuatro tradiciones que marcan el pensamiento de la Educación física y que han sido determinantes en el discurso sobre la subjetividad corporal educable. Destacando que la educación corporal se diferencia de la educación física en que la última establece una función instrumental con el cuerpo, centrando el cuerpo en una perspectiva platónico-cartesiana que reduce el cuerpo a lo físico (Cadavid, 2009). Por el contrario, la educación corporal se dirige hacia la producción de sentido sobre el cuerpo-vivido, entendiendo que el ser humano se descubre, se hace, se ocupa de sí, se piensa corporalmente de manera íntegra y no se considera en partes separadas.

En el barrio La Castilla, Municipio de Medellín 2009, Colombia, se realizó el estudio “Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal”, en este se expone la diferenciación en el comportamiento de niños dentro de la escuela y fuera de ella, en contextos de juegos y prácticas socializadoras. En el siguiente recuadro (Ilustración 1) extraído se muestran resultados de esta investigación cualitativa:

<b>Criterios de diferenciación</b>	<b>Prácticas corporales formales</b>	<b>Prácticas corporales informales</b>
<b>Génesis</b>	La escuela, los medios, el comercio.	El parche <sup>3</sup> , la calle.
<b>Motivación</b>	Externa (ajena).	Espontáneas (propia).
<b>El uso del espacio</b>	Limitado, comercializado, restringido a una causa	Abierto, desplegado, cohibido, restringido
<b>El uso del tiempo</b>	Monocrónico, determinado, ajustado a los ritmos sociales, al trabajo, al comercio, el rector, el alcalde, el patrón, el parche.	Policrónico, abierto, lento.
<b>La comunicación</b>	Prevalece la verbal, los iconos, programaciones, además es vertical y muy burocratizada.	Prevalece la no verbal, horizontal, menos seria. Reina el parlache <sup>4</sup>
<b>La proxemia</b>	Extensa, lejana.	Corta, próxima.
<b>La tónica corporal</b>	Rígido, tenso, duro.	Relajado, suelto, flexible.
<b>Participación</b>	Exclusivas, excluyentes.	Incluyentes.

**Ilustración 1: Criterios de diferenciación entre PCI y PCF.** (Arias, 2009)

Se llega a la conclusión que la calle resulta en las prácticas corporales más educativa que la misma escuela, puesto que el sistema escolar como institución formal propone actividades, las planea, normaliza espacios e incluso castiga expresiones que van contra las reglas (Arias, 2009). Por otro lado, la calle permite el encuentro, utilizar el espacio ampliamente, extenderse en el tiempo y crea relaciones posibles. En la escuela, la calle penetra en los espacios del patio, las horas de almuerzo y a la entrada y salida de clases, puesto que en dichos momentos está ausente el maestro vigilante y se puede desplegar el cuerpo en una serie de prácticas corporales informales mediadas por las necesidades de cada niño. La escuela toma una serie de prácticas corporales informales y las ajusta a sus necesidades de formalización, moldeándolas y transformándolas en prácticas corporales institucionalizadas para ser usadas en festivales escolares o en la clase de educación física (Arias, 2009).

En el ámbito de las investigaciones que buscan estudiar el contexto escolar en profundidad junto con la corporeidad de niños, en las escuelas primarias ubicadas en zonas populares, orientada a visibilizar dinámicos fenómenos de micropoder en los cuerpos de los sujetos involucrados en los episodios que ahí se analizan. Si bien, la investigación se realizó en 1999, tiene un valor sumamente relevante ante la carencia de estudios situados dentro

del espacio escolar, en la cual se haga un estudio del cuerpo para entender los procesos que ocurren a nivel de sociedad (Milstein & Hector , 2013).

En cuanto a las categorías de escuela-cuerpo el artículo “El cuerpo en la escuela” (Scharagrodsky, 2007), realiza un recorrido histórico sobre el proceso de escolarización en la corporeidad, basado en la higiene, lo físico, el estereotipo, los dogmas de género y demás, en donde se enfatiza que la representación sobre estos cuerpos no es monolítica, sino que muestra ciertas ambivalencias y contradicciones. Sin embargo, las tendencias a la desigualdad, la homofobia, el racismo, la misoginia o el sexismo parecen estar presentes en los cuerpos, y por qué los actores educativos se hacen "carne" de estos problemas. A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar y también extraescolar como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales diferentes de los mencionados, basados en el respeto a las diferencias” (Scharagrodsky, 2007)

Por otra parte, el estudio denominado “Hacia una metodología de cuerpos expresivos en la educación” (Bolaños & De la O Jiménez, 2017), lleva a cabo a través en una experiencia metodológica contra hegemónica de la comunidad educativa del Centro Educativo Shkénuk la integración de los conceptos mente-cuerpo en la escuela de Costa Rica. En donde finalmente “se ha observado el mejoramiento en la autoestima de quienes han experimentado la sensación de poseer un cuerpo único que disfrutan, cuyos límites pueden ser administrados por ellos mismos; además, este método ha provocado mejoras sustanciales en niños con diversos problemas de aprendizaje, ha permitido la integración paulatina del concepto de proceso contrapuesto al valor de la inmediatez que prevalece en la sociedad actual; ha ampliado los lapsos de concentración de los niños que han experimentado la sensación de sobrepasar sus propios límites, y ha creado una conciencia de que las acciones individuales añaden un ingrediente significativo en el nivel de respuesta grupal, y sobre todo, ha permitido que los niños se den cuenta de que son capaces al conectarse con sus debilidades, habilidades y destrezas”. Se aboga hacia el “revisar la posición y el papel que tiene el cuerpo. Hay poca conciencia de que el cuerpo es inminentemente inseparable del raciocinio; sin embargo, a través de la práctica corporal, se

enriquece la noción del yo, la idea que tenemos de nosotros mismos y la relación con los demás. Habitar el cuerpo y estar consciente de ese habitar posibilita la apropiación de un territorio, lleno de ideas, creatividad, expresión y posibilidades, es un arma muy poderosa para el autoconocimiento y el camino a la libertad” (Bolaños & De la O Jiménez, 2017).

En el contexto nacional el estudio: “Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores” (Toro & Niebles , 2013), la que tuvo como objetivo central caracterizar y categorizar los despliegues corpóreos en función del aprendizaje auténtico de los niños. (Toro & Niebles , 2013). Los resultados se orientan al estudio de procesos de acción y despliegue corpóreo de dependencia y heteronomía en el espacio de aula contrastando el espacio de recreo y de libre acción. Tras el análisis de los hallazgos se interpreta que la escuela es, en dichos espacios, un lugar de relaciones de resistencia y domesticación, más que de autonomía y construcción de las propias acciones. Tras los resultados expuestos en la Ilustración 2 que se adjunta a continuación, se llega a la conclusión que los estudiantes asistentes a las clases de tipo A (involucran la participación del estudiante y posibilita el recurso corpóreo en mayor medida que recursos cognitivos) se traduce en un estar y actuar en el mundo desde la emocionalidad, lo que favorece tanto los procesos relacionales como el aprendizaje. Por lo tanto, *“los despliegues de cada estudiante como también su capacidad de ensayar una y otra vez sus posibilidades decisionales en el mismo proceso, constituye un factor sustantivo en el momento de la comprensión de sus propios procesos de acuerdo a los pretextos de relación que se actualizan en las sesiones de clases”* (Toro & Niebles , 2013, pág. 279). Por el contrario, la pasividad y poca actividad, sumado al distanciamiento emocional, provoca evasión y resistencia frente a la situación de clases, situándose, le estudiante, en una posición estratégica en función de la relación de poder que le docente tiene para decidir su aprobación o no, en oposición a la clase que resulta agradable y que el contenido y atmósfera se funden en una sola experiencia.

<i>Categorías</i>	<i>Sub categorías</i>	<i>Clases tipo A</i>	<i>Clases tipo B</i>	<i>Espacios de recreo y encuentro</i>
Miradas	Frente	X		X
	Abajo		X	X
Posturas	Abiertas – disposición	X		X
	Cerradas- contención		X	
Orientación	Frente	X		X
	Lado	X	X	X
	Espaldas		X	
Gestos	Agrado	X		X
	Desagrado		X	
Contactos directo	Presentes	X		X
	Ausentes		X	
Despliegues	Activos	X		X
	Reactivos		X	
Proxemia	Variable	X		X
	Estática		X	
Control fisiológico	autónomo	X		X
	heterónomo		X	
Lenguaje	Fund. analógico	X		x
	Fund. digital		X	x

**Ilustración 2: Categorías resultantes.** (Toro & Niebles , 2013)

También resulta importante revisar el estudio “La infancia en los actuales contextos tecnológicos, una reinterpretación de las prácticas en el proceso de construcción de la corporeidad infantil” (Ruiz, 2010), la cual pretende como propósito original indagar sobre el papel que cumple la escuela primaria en la construcción de la corporeidad en la niñez, para luego atender al discurso de los niños, y considerar cómo los medios de información y comunicación se inscriben corporalmente en las nuevas infancias. Las entrevistas y opiniones sobre distintas imágenes rescatadas de internet de niños entre 11 y 12 años da como resultado que “las identidades corpóreas se expresan no sólo a través de lo posible

sino también a través de lo deseable” y desde los límites culturalmente impuestos como ideal de cuerpo estético-productivo (Ruiz, 2010, pág. 10).

En síntesis, revisar las diferentes investigaciones expuestas dan cuenta de la importancia de los procesos que se viven durante la infancia en la configuración de la corporeidad de los niños en tiempo presente y luego en la adultez. En definitiva, el sistema educativo es un factor determinante en cómo los estudiantes llevan a cabo su desarrollo psicomotriz, también lo son las interacciones sociales que se dan en la escuela, fuera de ella, y la influencia de las nuevas tecnologías presentes en la actualidad, configurando así su identidad e imagen corporal.

Se visualiza que el área de estudio sobre las corporeidades de los niños, en la formación básica es escasa, más aún situadas en el contexto nacional y su sistema escolar. Como también las existentes esbozan información sumamente relevante respecto a las expresiones corpóreas dentro de los contextos formales e informales, dentro de la relación entre pares y hasta la visión de los docentes en práctica respecto a la enseñanza básica en Chile. Por lo que nos planteamos y replanteamos la necesidad de indagar sobre qué sucede con el fenómeno corpóreo de los niños, durante el proceso de escolarización en la educación básica y los espacios que a este sistema les aquejan.

## **1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Luego de la revisión de las investigaciones actualizadas expuestas en el apartado anterior que se aproximan al estudio del cuerpo en la escuela, con sus implicancias, se puede determinar que, algunas de estas se centran en el estudio de las concepciones personales del cuerpo, como lo evidencia el estudio “Orden de género e insatisfacción corporal: un análisis cualitativo” (Martín & Gutiérrez Sastre, 2016) que se aborda desde la visión del adulto con los factores asociados a construcciones sociales que incidieron en la insatisfacción corporal propia, por esto la escuela se plantea como espacio fundamental en la construcción de identidad y proceso de socialización en la infancia y adolescencia (Martín & Gutiérrez Sastre, 2016). Del mismo modo lo hacen otras investigaciones, con la

diferencia que están centradas en el proceso que viven durante la infancia-adolescencia en contextos actuales.

Continuando con las conceptualizaciones y situándose en la escolarización se mantiene el patrón anterior, es decir, los sujetos a investigar están en etapa adulta y/o adolescencia, por ende sus visiones están ajenas a las vivencias de niños en el espacio escolar, sin embargo, se agrega la investigación “Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal” (Arias, 2009), la cual estudia desde el análisis de las prácticas corporales de niños dentro y fuera del espacio escolarizado, en la cual se llega a la conclusión que “la escuela toma una serie de prácticas corporales informales y las ajusta a sus necesidades de formalización, moldeándolas y transformándolas en prácticas corporales institucionalizadas, para ser usadas en festivales escolares o en la clase de educación física” (Arias, 2009).

Por otro lado, las investigaciones que estudian el cuerpo en el espacio escolar lo hacen en virtud de cómo la consideración del cuerpo en los procesos de escolarización favorece los procesos de aprendizaje y de convivencia en la escuela, además de contrastarlo con espacios en donde no se considera el cuerpo con dichos propósitos que favorezcan los procesos integrales de los niños, tal como la investigación “Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores”. Dicho lo anterior, se hace fundamental aproximarse al estudio de la corporeidad de niños que están cursando la Educación Básica, dentro de procesos de escolarización. Es decir, entender qué implicancias tiene la escuela en la configuración de la corporeidad, y cómo esta cumple un rol fundamental en la construcción de identidad y en los procesos de socialización desde la perspectiva de los mismos niños y sus expresiones corporales.

Por otra parte, nos surge la inquietud que la corporeidad sólo se vea expuesta y trabajada en educación física y en relación a la higiene. Es por esto, que nos planteamos la necesidad de indagar sobre qué sucede con la corporeidad de los niños en el proceso de escolarización en el contexto de escuela pública en Chile, debido a que las investigaciones

expuestas, dan énfasis primeramente en la visión adulta sobre este tema, dejando así el vacío de qué dicen, piensan y expresan los niños respecto a este fenómeno. Evidenciando y observando también lo que sucede en las aulas es que nos surge otra inquietud respecto a la falta de tratar el área corporal dentro del currículum, dejándolo al vacío en la mayoría de las asignaturas y situándole sólo a materias deportes e higiene. Decidimos situarlo en tercero y quinto básico, en virtud de conseguir comprender la experiencia de los niños ya habiendo cursado parte de su proceso de escolarización. Además, por la necesidad de contrastar los discursos entre los distintos cursos y etapas de desarrollo de los niños.

La investigación se desarrolló en una escuela pública del sector poniente de la Región Metropolitana de contexto socio económico bajo, como se evidenció en las investigaciones previamente expuestas, es que los contextos socio económicos bajos o ya conocidos como “vulnerables”, es donde las escuelas suelen tener menos fondos para propiciar una educación más integral, como también el entorno donde se sitúan las escuelas, son más violentos, con pocas áreas verdes de recreación y donde además, el hacinamiento es común. Al analizar los antecedentes expuestos, realidad vivenciada e información respecto a la corporalidad en la niñez nos surgen la siguiente pregunta que se presentan en el siguiente apartado.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Los antecedentes antes expuestos nos llevan a plantearnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se manifiesta la corporeidad de los niños en el aula durante el proceso de escolarización en tercero y quinto básico?

### **1.2 OBJETIVOS**

A partir de la pregunta central de investigación nos planteamos los siguientes objetivos para la investigación:

### **Objetivo general:**

Comprender los significados que tienen las expresiones corporales y discursos de los niños sobre su corporeidad desarrollados durante el proceso de escolarización en tercero y quinto básico en una escuela municipal de la región metropolitana.

### **Objetivos específicos:**

- i. Describir las expresiones corporales de los niños dentro del aula en un tercero y quinto básico de una escuela de la región metropolitana.
- ii. Conocer los discursos de los niños de tercero y quinto básico sobre su cuerpo durante el proceso de escolarización.
- iii. Analizar las expresiones corporales y discursos de los niños de tercero y quinto básico durante el proceso de escolarización.

## **1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. RELEVANCIA CIENTÍFICA Y DISCIPLINAR**

El poder comprender las expresiones corporales y discursos de los niños sobre su corporeidad desarrollados durante el proceso de escolarización permitirá contribuir a las investigaciones realizadas en Chile y los procesos educativos, donde se puede constatar desde los documentos oficiales cómo el currículum gubernamental emite orientaciones para abordar la corporeidad en el espacio escolar. El año 2016 el Ministerio de Educación diseñó el programa “Corporalidad y Movimiento”, con la finalidad de fortalecer prácticas pedagógicas de calidad y niveles de desarrollo de mayor integralidad en los estudiantes, sin embargo, esta propuesta está enfocada en niños de edad educación parvularia, es decir, hasta los 6 años, por lo que dicha orientación, donde los estudiantes de educación básica no son visibilizados.

A partir de los antecedentes que rigen el marco legal vigente y conductor de la educación en Chile, desde la perspectiva del cuerpo; que va desde la salud, como lo determina la Ley General de Educación LGE (Educación, Ley 20370: Ley general de educación, 2009) en los siguientes artículos:

Artículo 28, c) “Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo”.

Artículo 29, g) “Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud”

En el ámbito curricular de la Educación General Básica, se aprecian las mismas exigencias y conductas de cómo trabajar el cuerpo desde lo físico y material, nombrando así en la introducción de las Bases Curriculares (Educación, Bases curriculares educación básica, 2012), en los Objetivos de Aprendizaje Transversales que la “dimensión física, integra el autocuidado y el cuidado mutuo, y la valoración y el respeto por el cuerpo, promoviendo la actividad física y hábitos de vida saludable. Los Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son: 1. Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. 2. Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes”. Ausentando la corporeidad en un gran ámbito integral.

También existen algunas herramientas o programas, en específico de la Educación General Básica, como lo es el Manual de Bienestar en la Escuela (educación, 2015), el cual apunta “un objetivo especial del programa es aportar recursos que puedan apoyar procesos de bienestar tanto de los estudiantes como de los adultos en las escuelas, principalmente los docentes”, se fundamenta que es para el desarrollo de la concentración, calmar, motivar, consolar y alegrar a los niños y niñas, para potenciar una óptima clase y para la tranquilidad del docente, aunque también plantea que “El primer supuesto es que procesos de apertura a lo emocional incorporando la corporalidad, constituyen soportes eficientes para promover bienestar y son susceptibles de ser aprendidos y continuamente mejorados en cualquier etapa de la vida”. Esto se ve más enfocado en lo integral de la niñez, debido que apunta al desarrollo continuo de un bienestar a base de la corporalidad. Aunque es necesario apuntar

para el desarrollo de esta investigación que, dicho supuesto, se planteó para formular ambientes de calma durante el desarrollo de las clases en aulas y para hacer más llevadera esta para el docente, dejando en evidencia la aplicación de lo conductista, en ejercicios de corta duración, motivando lo inmediato y no lo perdurable, por esto no aboga a una realidad basada en desarrollo real de la infancia, sino para calmar a esta.

Tras la revisión de las investigaciones, antecedentes legales y curriculares actualizados respecto de la corporeidad de los niños en el contexto escuela chilena, se constata que no hay información suficiente sobre la manifestación y/o comportamiento de la corporeidad niños en etapa escolar primaria, por consiguiente, la presente investigación encuentra sustento y justificación en la importancia que tiene la escolarización en la configuración conductual del niño, debido a la reproducción de cánones políticos, ideológicos y de estereotipos que provocan un comportamiento social colectivo que perdura en el tiempo, lo que gesta la reproducción de estas, en síntesis, es lo que genera el comportamiento social e individual en determinadas culturas.

## **CAPITULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

### **2.1 INFANCIA**

#### **2.1.1 INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

Las imágenes que se tienen de la infancia a nivel social se vinculan estrechamente desde los cambios históricos, las formas de crianza, los modos de organización socioeconómica, etc. Desde este parámetro la infancia es entendida como la imagen compartida colectiva de ella, es aquella que el colectivismo dice o considera que es, en diversos momentos históricos. Cada sociedad y cultura define explícita o implícitamente qué es la infancia, las características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye, se le ve a esto como una representación social. (Piedrahita, 2003)

Desde una concepción psicogénico de evolución de las pautas o de modelos de crianza, se dice que no es eterno y natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y clases sociales. Se sustenta en los procesos por los cuales ha transitado la crianza y formas de dominación de esta misma, llevándolo a las instituciones más allá del seno familiar. En tanto en la antigüedad el fanatismo religioso eran las claves para la modernidad, debido a que, los individuos de tierna edad se convirtiesen en uno de los blancos privilegiados de asimilación a la ortodoxia. Adentrándose estas doctrinas en el moralismo imperante.

Esto se resume a procesos que conforman la infancia, acción educativa institucional, acción educativa de la familia cristiana y una acción educativa difusa, lo último vinculado a las prácticas de recristianización. (Varela & Álvares-Uria, 1991). Lo psicogenético se comienza a considerar la infancia para entregarles herramientas para las necesidades del niño, esta progresión necesitaba de una “madurez emocional necesaria para ver al hijo como persona”, para hacer valer la infancia el adulto necesitaba ver la proyección de su persona y la capacidad de reacción frente a esto, la reversión. Esto quiere decir, como sustituto de un personaje que echa de menos, y de suplir estas necesidades para la vida del

infante, o sea, desde la regresión por empatía) lo anterior se basa en 6 constructos que se van desarrollando en la historia (Piedrahita, 2003) (DeMause, 1974). El infanticidio (matar a los hijos y en caso de sobrevivencia practicar la sodomía con ellos), abandono (desde la concepción de que el niño poseía una alma, pero aun así con el peligro de sus propias proyecciones, eran abandonados en conventos, monasterios, se entregaban como criados o rehenes, también se dejó de practicar sodomía con ellos), ambivalencia (aquí seguía siendo un miedo la proyección peligrosa, por lo que se comenzó la instrucción desde ámbitos moralístico y eclesiástico), intrusión (se produce una reducción de proyección la cual ya no amenazaba tanto a los padres, se comenzó a dominar todo del niño, la mente para controlar su interior, sus emociones y hasta la masturbación, mientras fuese menos peligrosa la proyección existía más empatía de parte de los padres), socialización (en esto los padres comienzan a tener una real empatía hacia el niño, más allá del dominio de su formación o educación, sino como la necesidad de responder a estímulos de socialización con su entorno cercano, hasta el padre comienza a ayudar a la madre en las cosas del hogar) y ayuda (esta es la etapa de mayor empatía, en donde el niño maneja mejor sus necesidades, sabe lo que quiere, y los padres solo acompañan dentro del proceso vitalicio).

Esta concepción entra a cambiar paradigmas dentro del estudio de la historia, ya que quiere decir que las generaciones son carentes de sentido, que solo adquieren significado si el niño recibe un determinado tipo de crianza. (DeMause, 1974). Esto siempre ligado a las clases sociales, ya que, estas prácticas son hegemónicas, nacen desde la necesidad del dominio y control social, en cambio las clases pobres, ven la infancia como algo de carácter impreciso, se sale de ella cuando se sale de la dependencia. Además de sumarse a la imposición social de la cual son parte por la necesidad de sobrevivencia, debido a que es evidente que “entre elementos constitutivos de esta infancia dominada, figura también y ocupando un lugar importante, los dispositivos de afianzamientos de determinadas clases, así como su preparación para mandar.” (Varela & Álvares-Uria, 1991)

## 2.1.2 CONCEPCIONES DE INFANCIA Y NIÑEZ

La conceptualización de infancia se ha instaurado desde una construcción de la sociedad adulta a partir de una mirada dominante y verlos como seres incompletos, además de heterónomos. Por lo que ha sido negado históricamente validarse como estamento que conforma la sociedad. Tal como lo explican ciertos autores: La infancia no fue considerada históricamente como una especificidad con maneras particulares de sentir o pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando hasta su objetivación (Propper, 2001).

El niño, tal como lo percibimos actualmente no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clase sociales (Varela & Álvares-Uria, 1991). Volviendo al período de socialización y ayuda durante los siglos XIX-XX, la visión hacia la infancia ya no era desde las proyecciones del adulto, desde la invisibilización o de la dominancia, maltrato y manejo de ella, sino más bien, desde la preocupación e interés de descubrir, desarrollar y potenciar habilidades autónomas de los niños. La adultez toma un rol paciente y de cuidador de esta etapa vital. La transformación en la percepción de esta etapa del ser humano fue a principios del siglo XVI, debido a que la iglesia cristiana comenzó a dimensionar a los niños como seres de innata bondad e inocencia. Esto produjo una ruptura en la sociedad antigua y tradicionalista. Abrió paso a la sociedad moderna, que como se nombra anteriormente, los adultos comienzan a ver y preocuparse por el desarrollo psico-social y emocional de los niños. Pero de la misma forma, el control sobre la construcción y/o apoyo al desarrollo de la niñez se ve ligado a la institucionalidad, a la moralidad y al buen encauzamiento. Es aquí, donde la escuela toma un protagonismo tal, que se instaura como medio obligatorio y vital para el acompañamiento de la niñez. Siendo esta la responsable de educarles y acompañarles en la transición hacia la adultez y desenvolverse de forma correcta y de bien en la esfera pública. En otras palabras, concebir al niño como un ser inacabado, inocente e irracional se debía resguardar y acompañar en el proceso de transformación en adulto a través del acompañamiento sistemático para garantizar un buen resultado (una buena adaptación del niño al medio social), (Puerto, 2015).

Es aquí donde la escuela instauro su protagonismo perpetuo en la sociedad, siendo el proceso de infantilización del niño primordial para su conformación. Es esta etapa, en donde se ve a los niños como seres incompletos tanto en lo racional, emocional y moral, que es necesaria la guía de un adulto para su completa formación, quien le brinde amparo e instrucción. Por lo tanto, la escuela se ocupó de producir y transmitir saberes para y sobre el cuerpo infantil. Asimismo, la infancia le dio razón de ser a la escuela ya que fue su destinatario, su fin. Por lo tanto, en un entramado de múltiples relaciones se constituyeron mutuamente (Propper, 2001). Luego de este cambio y apreciación hacía la escuela como una institución que cumpla la tarea de enseñar y criar a sus hijos, lejos de las costumbres adultas, de la inmoralidad. Dicho de otro modo, la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y se le mantiene separado en una especie de cuarentena antes de dejarlo en el mundo. (Varela & Álvarez-Uría, 1991), de modo que los adultos y/o padres pactan con la institucionalidad y la sociedad la legitimación de la escuela y por ende la escolarización y/o cultura de esta para sus hijos. En otras palabras. reconocen que el pasaje por esta institución representaría la promesa de ascenso social para sus hijos (Propper, 2001).

Dentro de la modernidad la infancia ha sido quebrantada por dos grandes fenómenos, pero antes de dar cabida a ello, es necesario plantear a qué se refiere el término niñez. Según la RAE (Española, 2021) es la etapa que se conoce desde el nacimiento hasta la pubertad es la cualidad de ser niño, en la modernidad también se entiende la niñez como sujetos social de derechos, validando su existencia, desenvolvimiento y pleno desarrollo. O tal como lo dice (Bruñol, sin fecha) respecto a la Convención de Derechos del Niño (CDN) de que el niño como un pleno sujeto de derecho, dejando atrás la imagen de niño/a objeto de representación, protección y control de los padres y el estado. O, en otras palabras, la niñez es un artefacto social y no una categoría biológica (Postman, 1982-1983).

Retornando, la infancia como noción se ha visto fragmentada por dos fenómenos, la modernidad que posibilita el acceso libre al conocimiento ilimitado de toda índole y el otro es la histórica brecha socioeconómica. Dentro de la primera fue mutando el acceso al

conocimiento, desde la creación y uso de la imprenta, y por consiguiente el uso y universalización del libro. Posteriormente con los años, los cambios generacionales y sociales, la aparición de la televisión explotó el medio informativo y comunicacional, teniendo esta un altísimo impacto en las sociedades y sus cambios culturales. El contenido inagotable que esta posee provoca que el cerebro no trabaje lo suficiente debido a las imparables imágenes, sonidos, lo que sobre estimula y provoca un bajo nivel de acogida; lo que miran son unas imágenes visuales que cambian con enorme rapidez, a la velocidad de unas 1200 proyecciones distintas cada hora. Esto requiere muy poca actividad de la parte izquierda del cerebro o desciframiento analítico y análisis de información (Postman, 1982-1983).

Y respecto a los cambios en la percepción de la sociedad hacia el mundo y la humanidad, se eliminaron las barreras espaciotemporales y surgieron nuevas formas en la adquisición de la información, en las relaciones interpersonales y en la conformación de subjetividades. (Propper, 2001). Según (Postman, 1982-1983) se refiere al fin de la infancia respecto al fenómeno televisivo debido a tres cualidades de ella, no requiere instrucción previa para su comprensión, no exige esfuerzos mentales o actitudinales y no hace distinción en la audiencia. Esto provocó la creación de una brecha casi imperceptible entre la niñez y la adultez, debido a que se pierde la dominancia, respecto al manejo y/o control de información. Existen dos tipos de infancias modernas (Narodowski, 1999), o formas de ver y categorizar la pérdida de esta. La primera son los niños hiper realizados que son quienes, como se explicaba anteriormente, los que están en contacto y manejo continuo en las Tics (Tecnologías de la Información y Comunicación), de estimulaciones tales como, por ejemplo, gran cantidad de juguetes, oportunidades de acceder a elementos como la televisión, computadora, tablets, celulares, etc. Son quienes su mundo y su desarrollo tiene un resguardo parental/adulto tanto en lo económico, emocional, su entorno social, etc. En segundo lugar, están los niños desrealizados serían quienes conviven con la miseria, con la pobreza y con la condición de ser seres humanos de segunda clase (Noguera, 2003).

Es la infancia que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana, son también los chicos y las chicas de la noche que

podieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho, des-realizarse, esa es la palabra correcta como infancia. Son niños los cuales difícilmente tendremos un sentimiento moderno de infancia, ternura y protección, hay una niñez que no está infantilizada, una niñez que no es obediente -porque no precisa obedecer, en muchos casos-, una niñez que no es dependiente -es independiente en la negociación cotidiana para lograr su sustento-, y, por lo tanto, una niñez que es autónoma y que en la calle construye sus propias categorías morales (Narodowski, 1999).

## **2.2 ESCOLARIZACIÓN**

### **2.2.1 MECANISMO DE CONTROL INFANTIL Y JUVENIL**

A partir de finales del siglo XVIII de una manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres que se han analizado, cambio que puede percibirse a través de dos aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación, esto significa que el niño deja de ser mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres, las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama “*escolarización*”. (Varela & Álvares-Uria, 1991). La necesidad imperante de reordenar la colectividad a nivel vasto a finales del siglo XVIII y posteriores, dio cabida para instaurar un organismo educativo, avalado por el estado, la sociedad y las instituciones de orden y seguridad; quienes se triangularon bajo el deseo de mantener las buenas costumbres y el buen comportamiento, como también el ampliar la gama de contenidos y materias, las cuales permitieran reproducir seres con variedad de funcionalidad y así producir mano de obra para proveer de sustento al estado. Todo esto fuertemente ligado a una ideología dominante bajo la cual, como se nombra previamente, busca mantener y reproducir el orden y así el buen comportamiento, bajo instrucciones moralistas, estandarizadas e impositivas.

La educación obligatoria comienza a hacerse realidad a mediados del siglo XIX, debido a los cambios de la sociedad que exigían un nuevo orden social y un nuevo código moral, y a los cambios en las ideologías y a las demandas políticas que provocaron una modificación de las relaciones entre el Estado y la sociedad y, por lo tanto, la necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano. (Martín M. R., 1992). La necesidad intangible de instaurar la escuela se basaba en proporcionar soporte a la nueva era que se conformó durante el siglo XVIII, la Revolución Industrial y a la par de esta misma un sistema económico de mercado, inamovible, autosustentable y dominante a nivel macro en la sociedad, conocido como sistema capitalista. Entendiendo por macro-control; ejercido mediante la normativa legal desplegada por la administración nacional, regional o local que obliga a un determinado sentido a los centros escolares (Ferrer, 1995).

Este sistema buscó internalizar sus fines dentro de las gestiones estatales, logrando asimilarlo a nivel cultural en las sociedades. La lógica del poder es observarlo todo, medir todo, controlarlo todo, sus perspectivas son siempre totalitarias y sólo encuentran freno allí, donde le hacen frente (Uria, 1979). El estado tradicionalmente ha intervenido y controlado los centros escolares a tres niveles:

- En primer lugar, como Estado-legislador: participando en el macro-control mediante el despliegue de normativa legal.
- En segundo lugar, como Estado-financiado: repartiendo entre los centros escolares los recursos que tienen disponibles, de acuerdo con unos determinados criterios.
- En tercer lugar, como Estado-gestor del sistema: contratando profesores, construyendo escuelas, organizando exámenes, otorgando títulos. (Ferrer, 1995, pág. 183)

La forma mediante la cual se instaló este sistema dominante capitalista e imperante fue bajo ideologizar prácticas y discursos impartidos en las instituciones. Siendo la escuela el organismo base en donde se conforma al ser humano, y es aquí, donde se trabajaron fuertemente, uno de sus pilares fundamentales fue practicar e instaurar la disciplina. A estos

métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una docilidad-utilidad, es lo que se puede llamar “disciplinas” (Foucault, 1975).

Esta práctica es una esencialidad para la intencionalidad ideológica por la cual se rigen las instituciones, tales como la escuela con el fin de lograr sujetos productivos a base de orden y control de ellos en su formación y composición de individuos sostengan el sistema de mercado el cual los estados instauran para sí, ósea, mantenerse desde y para él. La disciplina no puede identificarse con una institución ni con un aparato, precisamente porque es un tipo de poder, una tecnología que atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, prolongarlos, hacer que converjan (Deleuze, 1987). El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés (Foucault, 1975).

A su vez, la “disciplina” fabrica individuos; es la técnica específica que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. (Foucault, 1975). Otra práctica muy ligada a la disciplina y que le da vitalidad a esta misma, es el control, el manejo de las masas, se basa en observarlas, y a su vez vigilar el cumplimiento de lo que se desea. La vigilancia ya no es simplemente un medio de coacción sino también un instrumento de observación y de experimentación de la que se extraerán saberes indispensables para transformar a los sujetos y gobernarlos mejor (Uria, 1979).

El poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido (...), todo esto constituye a un modelo compacto del dispositivo disciplinario (Foucault, 1975). Al momento de tener el poder sobre los cuerpos o materialidad humana, significa tener la facultad de ordenar cada parte, situación, facultades y, en algunos casos, los deseos de los individuos. Como se busca tener sujetos aptes para la producción, quienes no cumplan con esa funcionalidad, ya sea por alguna condición, enfermedad, su nivel socio-económico, etc.

Entrará a la sección de exclusión y disminución de posibilidades de ejercer a futuro en el mundo adulto, laboral y social.

La división constante de lo normal y lo anormal, a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a otros distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, hace funcionar los dispositivos disciplinarios a que apelaba el miedo a la peste. (Foucault, 1975), de esta forma se logra filtrar a les subordinades del sistema imperante.

### **2.2.2 SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE**

La estructura del sistema escolar que existe en el Chile actualmente es a consecuencia de una serie de reformas implementadas desde 1980 que tiene como origen la reforma constitucional, proceso en que se instala un nuevo modelo político, económico y social con transformaciones que se desarrollan principalmente a nivel institucional, normativo y financiero, con ello se produjeron una serie de cambios importantes, la administración de los establecimientos educacionales deja de estar a cargo del Estado y se transfiere la responsabilidad a los municipios, la asignación de los recursos a las escuelas pasa a ser a través de un pago de subvención por asistencia de alumnos, se fomenta la el surgimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal, y se desmanteló y disminuyó el estatus laboral de les profesores (Quaresma & Villalobos, 2015). Todos estos cambios fueron siguiendo la lógica del liberalismo económico, inspiradas en ideas neoliberales con la que siguiendo los lineamientos de los mercados económicos y su funcionamiento es implementado en la educación, siendo así transformada en un bien de consumo y consolidando en la actualidad un sistema educativo orientado al mercado y la competencia, con todas las consecuencias que esto implica.

Villalobos y Quaresma señalan entre las características implicadas en la mercantilización de la educación y que definen este sistema: i) la construcción de un sistema mixto en términos de su propiedad, con un fuerte desarrollo del sector privado; ii)

la consolidación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda; iii) la institucionalización de lucro y el copago como mecanismos de organización del sistema; y iv) la generación y desarrollo de importantes incentivos y castigos a escuelas, docentes y estudiantes (Quaresma & Villalobos, 2015, pág. 69). Las consecuencias de este sistema neoliberal ya consolidado que ha perdurado por más de 30 años y con estas dimensiones son determinantes en el desarrollo tanto de las personas como de la sociedad.

La Educación como concepto y que tiene como finalidad el desarrollo reflexivo y del espíritu crítico adquiere otro significado, ahora centrada en el resultado de los exámenes, de las evaluaciones estandarizadas y rendición de cuentas, el objetivo es obtener un resultado determinado en vez de enriquecer el aprendizaje (Quaresma & Villalobos, 2015, pág. 149) lo que no implica que existan mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, todo lo contrario, este sistema refuerza la desigualdad, segmentación y segregación social. Para los fines de esta investigación es importante reconocer cuales son los efectos, (Murillo, Duk, & Martínez Garrido, 2018), dan cuenta de ello: la segregación escolar incide negativamente en el aprendizaje del estudiantado y en su bienestar, empobrece el rol cohesionador de la escuela como espacio formativo para la socialización, la convivencia entre personas diferentes y la integración social, fomentando así la discriminación, exclusión y desintegración de la sociedad. (Murillo, Duk, & Martínez Garrido, 2018, pág. 159)

El estudio de la segregación del sistema educacional chileno tiene especial interés dada su fuerte orientación de mercado: financiamiento tipo voucher, copago de las familias, libre elección escolar, competencia abierta entre escuelas privadas y públicas, uso intensivo de tests a escala nacional, etc. (...) El argumento principal aquí desarrollado es que la segregación socioeconómica y la segregación académica de la población escolar no son rasgos anecdóticos de los sistemas escolares, sino que constituyen factores relevantes de la (in)equidad educativa, en tanto afectan diferencialmente las oportunidades y logros de aprendizaje de los alumnos (Bellei, 2013, pág. 339). Es entonces cuando el Estado se desliga de su responsabilidad administrativa y la traspassa a los diferentes municipios y a los sostenedores particulares. (Moreno-Doña & Gamboa Jiménez, 2014). El Ministerio de

Educación tendrá como única responsabilidad el velar por los temas curriculares y de cumplimiento de asistencia de los estudiantes. (Moreno-Doña & Gamboa Jiménez, 2014). Es por esto por lo que la educación comenzó a seccionarse entre sectores que puedan pagar y quiénes no, evidenciando que el pago de una institución brinda a esta misma más posibilidades de mejorar infraestructura, contratación de personal docente más capacitado, mayor integralidad de contenidos, etc. Por lo que la otra parte, quienes no puedan pagar, accedan a instituciones públicas que sólo deben solventar con el sustento que les brinda el municipio a estas. Teniendo en cuenta que hay municipios con más subvención del Estado que otros. Es aquí donde entra la segregación escolar (Rubia, 2013), existen diferentes tipos.

La segregación socio económica se refiere a la distribución del alumnado respecto a su origen social. Los centros privados no concertados acogen en su mayor parte a clases y medias altas, incluyendo a profesionales altamente cualificados. Los centros concertados acogen mayoritariamente población de clase media, mientras que los centros públicos encontramos algunos que atienden a la clase media y otros a la clase trabajadora y con menos recursos. (Rubia, 2013). Tomando este último caso, esas escuelas públicas que albergan a la clase baja, o a la clase trabajadora de menos recursos, se sitúan en las poblaciones o barrios marginados. Y respecto a estos, se indica que la composición del barrio puede afectar negativamente las actitudes y comportamientos de los niños respecto a la educación. (Otero, Carranza, & Contreras, 2016)

El entorno barrial inmediato y de la escuela tienen un impacto sustantivo en el desempeño escolar. Esto ocurre porque los malos o buenos comportamientos de algunos niños pueden ser contagiosos para los demás, y por consiguiente modificar resultados, actitudes, aspiraciones, expectativas y valores favorables o desfavorables en torno a la educación. (Otero, Carranza, & Contreras, 2016). Y, por ejemplo, en la otra vereda de clases sociales más altas, subsisten pequeños reductos de segregación ligados a grupos católicos extremos (Opus Dei y Legionarios de Cristo) que se apoyan en una clientela seleccionada perteneciente a las clases sociales más acomodadas y con mayores recursos (Rubia, 2013).

Otro tipo de segregación que se potencia con la anterior nombrada, es la segregación étnica. La cual se basa en la diferenciación que se hace en las escuelas con los niños inmigrantes o de pueblos originarios. Cuando la migración es entendida como un “problema”, los y las migrantes son considerados(as) como responsables de los mismos, es decir como causantes de las dificultades que tienen los chilenos y chilenas en el trabajo, la salud o la vivienda. Esta recepción negativa les señala como sujetos invasivos, lo que conduce al Estado a reaccionar desde medidas de seguridad, en lugar de favorecer medidas de inclusión que necesitan para insertarse (Tijoux & Ambiado, 2019). Replicando lo anterior a todo espacio social, tales como la escuela, institutos de salud, la calle, transporte público, sector laboral, etc. En Chile uno de los grupos más afectados a través de la historia, ha sido el caso del pueblo nación mapuche, los estudiantes Mapuches vivencian al ingresar al sistema educacional un choque cultural provocado por diversas formas de dominancia cultural impuestas en la escuela, entre ellas la minusvaloración de los miembros de esta etnia, sus costumbres y valores (Pino Concha & Merino Dickinson, 2010). Lo que conflictúa la construcción de su identidad étnica y moviliza en ellos respuestas psicosociales de adaptación al medio social (Pino Concha & Merino Dickinson, 2010).

Una tercera forma de segregación existente en el sistema educacional chileno se refiere al sexismo vigente por años, como también la discriminación hacia otras disidencias. Si nos remontamos a los inicios de los sistemas educativos encontramos siempre grandes desigualdades tanto en la escolarización del alumnado como en el contenido escolar; eran muy pocos los que tenían el acceso y siempre una parte seleccionada de la sociedad por su origen social, pero además encontramos en la educación de los dos sexos se especializaba y justificaba mediante la distinción de roles sociales. Así las jóvenes se preparaban para las tareas relacionadas al hogar. Esta ideología sexista, que fue dominante durante siglos, condenó a la mujer al espacio privado y al encierro doméstico (Rubia, 2013). Continuando con lo anterior, por años la mujer se ha visto fuertemente segregada dentro del espacio escolar, por su condición de ser mujer. La escuela tradicionalista fundó fuertemente estereotipos binarios, biológicos y religiosos. Por lo que otro grupo social fuertemente estigmatizado y segregado, son las distintas disidencias que no son parte de los géneros

tradicionalmente impuestos (femenino y masculino), o dentro de sexos binarios (mujer y hombre).

En la actualidad, aún las escuelas, su infraestructura, su currículum y estatutos no tienen integrado normativas, comodidades, contenidos y demás en donde se visibilice y se haga participe efectivamente a las diferentes disidencias. Efectivamente, gran parte de nuestra sociedad continúa anclada a la idea de que la sexualidad, la identidad, y la (des)identificación con los roles de género tradicionales son temas tabúes, especialmente cuando se refiere al universo de ciudadanos que no han alcanzado la mayoría de edad. Ello hace que bajo el mito de la “inocencia de la infancia y su protección” -que hace más mal que bien-, las personas menores de edad sean directamente desposeídas de su derecho de poder discernir con las expectativas del mundo adultocéntrico binario proyecta sobre sí (Ballesté, 2018). La escuela actúa explícitamente como agente de diferenciación de géneros cuando en ella se practica la enseñanza segregada por sexos. La segregación se acentúa si además existen variaciones curriculares en función del sexo del educando (Rubia, 2013). El sexismo en la escuela y en los manuales escolares no sólo influye en las aspiraciones educativas y profesionales de los jóvenes, sino que también condiciona la percepción que cada sexo tiene del otro (Michel, 2001).

Al existir distintos tipos de establecimientos (público, particular subvencionado y particular pagado) a los que las familias pueden elegir de acuerdo a sus ingresos económicos, se ha producido una creciente preferencia en las matrículas al sector privado por parte de la elite, por lo que las escuelas municipales actualmente concentran a los estudiantes de niveles económicos bajos, aumentando así la segmentación socioeconómica entre los establecimientos, y del mismo modo la competencia por recibir los aportes del Estado de acuerdo a la subvención correspondiente a la asistencia y aportes económicos en base a premios por buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas, en este punto la práctica docente se ve direccionada hacia el entrenamiento para la obtención de una buena evaluación, se pierde el sentido del aprendizaje y se centra el proceso educativo a la obtención de lograr resultados en las evaluaciones.

Opazo y Pardo a partir de la investigación “Resistiendo la escolarización desde el aula” (Pardo & Opazo, 2019), señalan que esta tendencia se debe a la influencia de las evaluaciones estandarizadas internacionales del aprendizaje escolar” (por ejemplo PISA, y en Chile, el SIMCE), lo cual influye el currículum escolar y la metodología de todo el sistema. Desde la percepción de los docentes la evidencia disponible ha mostrado que la escolarización ha encontrado rechazo entre las docentes de primera infancia, al considerar que contraviene su identidad profesional (Pardo & Opazo, 2019, pág. 13). Para los autores esto sugiere que, internacionalmente la identidad profesional de las docentes de primera infancia está siendo desafiada a ser redefinida de acuerdo de modelos pedagógicos orientados a la transmisión de contenidos académicos, relegando el énfasis en el cuidado y bienestar de los niños pequeños como tradicionalmente se ha distinguido (Pardo & Opazo, 2019, pág. 21), reconociendo también la limitada capacidad de resistir a esta escolarización. En Reino Unido y en otros países de Latinoamérica la escolarización y las políticas se han manifestado como una permanente amenaza a la identidad profesional y las pocas posibilidades de hacer frente a esta en los distintos contextos laborales. A partir de dicha investigación, la escolarización de la educación de la primera infancia es una tendencia que se viene instalando con fuerza en el país, siendo mejor valorada que la pedagogía centrada en el niño por la mayor parte de los actores de la comunidad educativa (...) esto obedece al generalizado interés por asegurar tempranamente el desempeño satisfactorio en la educación primaria (Pardo & Opazo, 2019, pág. 18)

En esa misma línea, la influencia del contexto laboral en su construcción, al mostrar que la identidad de las docentes de primera infancia está lejos de haber sido configurada exclusivamente por el ideario de su profesión, si no que ha recibido, contradictoriamente fuerte influencia de actores de la comunidad educacional inmediata, la familia, directivos de centros educacionales- y del ámbito de políticas públicas” (Pardo & Opazo, 2019). Es por lo tanto de esta manera que las políticas y reformas educativas están gestando una sobre escolarización inclusive en la Educación Parvularia, priorizando la adquisición prematura de habilidades cognitivas propias del proceso de la Educación Básica, para así forzar a les niños a utilizar la memoria acumulando saberes que interrumpen sus ciclos cognitivos y emotivo. Ahora bien, entendiendo que en Chile la educación es un bien de consumo, esta

visión neoliberal centra el aprendizaje en la obtención de buenos resultados, la competencia, priorizando así la sobre-escolarización en desmedro de lo ético y filosófico.

## **2.3 CORPOREIDAD**

### **2.3.1 GENERO, SEXISMO Y ESCUELA**

Desde el tradicionalismo histórico que engendró la escuela y el sistema educativo, se percibe el cuerpo desde una mirada sesgada entre lo biológico, binario y lo moral materializando sus normas, dinámicas y bases en los sujetos que se moldean, como también, en la cultura que buscan instaurar. Como ejemplo de matriz heterosexual, productora de cuerpo y de género hetero, podemos observar a manera de ilustración las prácticas de crianza occidentales en las cuales desde que nace el niño tiene un lugar y un papel predeterminado en el mundo: su ropa será azul, sus juegos estarán relacionados con la fuerza, la competencia y el poder (armas, carros, fútbol, caballos de madera, etc.); tendrá menos restricciones en su movimiento (no usará vestidos largos e incómodos, faldas ni sandalias que por ejemplo le impidan subir a un árbol) el trato de los hombres de la casa hacia él tendrán cierto nivel de esfuerzo y temple; y por supuesto se le prohibirá en lo posible llorar (“los hombres no lloran”) o ser “afeminado” (maquillarse, jugar con muñecas o con utensilios de cocina), así como expresar atracción o sentimiento estético por otros niños (Duque, 2010, pág. 88).

Respecto a lo anterior, la violencia, en un sentido amplio, puede ser entendida como una acción que entraña un “abuso de poder”, en el que se transgreden por lo menos uno o dos derechos fundamentales: el derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él, y el derecho a tomar nuestras propias decisiones y a afrontar las consecuencias de nuestros propios actos (Bernal, 2005). En la actualidad las percepciones y/o discursos educacionales han cambiado en comparación con sus orígenes procurando ser hoy en día más integrales y desde la equidad. Aunque, siguen manteniendo diferenciaciones entre ser mujer, hombre, no binario, trans, etcétera, fomentados en los estereotipos históricamente creados, manteniendo la discriminación desde la cultura patriarcal hacia la

mujer y disidencias. Entendiendo que la cultura marca también a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Los géneros femenino y masculino son elementos de construcción social que impone un tipo de feminidad a través de un determinado sistema sexo/género (Bernal, 2005).

Tomando a las diferentes disidencias como contraposición a lo normalmente impuesto, históricamente se les ha ocultado, negado, ridiculizado y por sobre todo se les ha negado derechos básicos y validación como individuos parte de esta sociedad. El binarismo varón/mujer y la dualidad en la orientación sexual masculino y femenino que vuelve sujetos de derechos a la opción de la mayoría y cuando los seres humanos manifiestan algo contrario a lo mayoritario se aminora, discrimina o busca convertirlo en la mayoría ejerciendo control y poder sobre sus cuerpos coartando la posibilidad de una manifestación que conlleve al bienestar de sí mismo (Vásquez, 2014). Es por esto, que desde la teoría Queer se busca visibilizar, cuestionarse sobre sí mismo desde la estructura de uno mismo. Esta teoría propone cambiar y revolucionar todo lo que entendíamos de nuestra identidad sexual: nos presenta el cuerpo como una entidad con una multiplicidad de deseos, que no tienen un molde definido y que no apela a estandarizarse; nos presenta un cuerpo sexuado errante, que puede percibirse como un todo, pero que busca a su vez, potenciar su sexualidad sin parámetros direccionados ni normativos. (Vásquez, 2014).

Otra rama que desconfigura el sistema tradicional imperante es el feminismo impulsado desde el hastío por la desigualdad de derechos y oportunidades respecto a la subordinación de las mujeres. Parte de la consideración de que es sobre esa diferenciación biológica inicial como se articulan los procesos que otorgan poder a los hombres sobre las mujeres y generan discriminación y desigualdad que se manifiestan social, cultural y económicamente. Se trata por tanto de un conflicto que conforma una de las características estructurales del actual modelo de organización social (Montero, 2006). Es una rama que tiene diferentes variables a lo largo de su historia, occidentales, feminismos negros, radicales, blancos, latinoamericanos, etcétera. Por lo que existen grandes debates unos con otros, por ejemplo, se dice que las mujeres blancas de un sector acomodado no pueden hablar de feminismo si dentro de su vivir, no dimensionan a mujeres negras dentro de su

realidad de ser mujeres negras, O existen otras que reniegan a la variedad de disidencias posicionándose por la lucha de derechos e igualdades solo desde los géneros y sexos impuestos heteronormados.

Reconocer las interconexiones de raza, género y clase es también reconocer las condiciones de vida de otros. De esta forma los hombres son privilegiados precisamente porque las mujeres no lo son; y los blancos tienen ventajas precisamente porque la gente de color está en desventaja. En otras palabras, tanto la gente de color como los blancos viven vidas estructurada racialmente; la vida tanto de mujeres y hombres están conformadas por su género; y las vidas de todos nosotros están influenciadas por los dictados de la economía patriarcal de la sociedad (Lugones, 2005). Debido a lo cual dentro de teorías feministas más críticas y radicales, pero a su vez, más integrales, se dice que, abogar por la mera tolerancia de las diferencias entre las mujeres es el más burdo reformismo. Es una negación total de la función creativa de la diferencia en nuestras vidas. La diferencia no debe ser meramente tolerada sino, vista como un fondo de polaridades necesarias entre las cuales nuestra creatividad puede explotar como una dialéctica. Sólo entonces la necesidad de la interdependencia deja de ser amenazadora. Solo dentro de esta interdependencia de fuerzas diferentes, reconocidas e iguales, puede el poder buscar nuevas formas de ser en un mundo de géneros, así como el coraje y el apoyo para actuar allí donde no hay privilegios (Lugones, 2005).

A su vez y situado más en esta zona, el feminismo latinoamericano decolonial hace hincapié en la integralidad por la que se rigen sus vidas y lucha, teniendo como bases mantener relaciones comunitarias. Otro aspecto fundamental es la dualidad ancestral sobre ver y dimensionar el ser mujer con la tierra, con el territorio que habitan, coexisten y luchan por proteger. La violencia que genera el extractivismo deja huellas en nuestro cuerpo, y cuando nuestros ríos o lagunas se contaminan por la mina o por el petróleo nosotras tenemos doble trabajo. Vamos por agua a lugares donde esté limpia, cuidamos a los que se enferman y eso nos cansa y afecta (feminismo, 2017). Y, ¿por qué se autodenominan como decoloniales?, se plantean que es necesaria una reflexión que permita dar vuelta la historia y analice cómo el sometimiento del cuerpo de las mujeres también está atravesado por el

hecho colonial. Consideran que la opresión a los cuerpos de las mujeres latinoamericanas en el momento presente está profundamente impregnada de la invasión europea de América Latina. Además, profundizan en la idea de que el cuerpo es un territorio-lugar, vivencia emociones y sensaciones. Entonces, entendido de esta forma, el cuerpo es también un lugar de resistencia porque permite establecer estrategias de toma de consciencia que llevan a acciones de liberación colectiva (feminismo, 2017).

### **2.3.2 APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CORPOREIDAD**

Como se mencionó en el apartado anterior, el cuerpo es analizado a partir de las distintas disciplinas, a diferencia de la fenomenología, con la cual Maurice Merleau Ponty, distanciándose de la idea dualista cuerpo-mente o cuerpo-razón entrega aportes respecto de la existencia y experiencia, Jorge Ferrada en su artículo menciona que es la existencia y la experiencia lo que encontramos en el cuerpo al vincularnos con el mundo, y es el mundo lo que se revela por medio del cuerpo. *“La existencia se encuentra en correspondencia con el propio cuerpo desde el momento en que este se manifiesta entre y con las cosas como forma de encarnarse en el mundo”* (Ferrada, 2019). Merleau Ponty instala el concepto de carne (*Chair*), que es el “tejido” que percibe lo sensorial, siendo el intermediario entre la fusión cuerpo-mundo: *“Las propiedades sensoriales de una cosa constituyen, conjuntamente, una misma cosa, tal como la mirada, y todos los demás sentidos son conjuntamente las potencias de un mismo cuerpo integradas en una sola acción.”* (Carrasco & Lorca, 2017, pág. 67) Para Merleau-Ponty el cuerpo no es un simple mediador entre el sujeto y el objeto. El cuerpo es el sujeto mismo; de allí que el conocer sea un encuentro activo y creativo con el mundo. Para él, el cuerpo es el medio general que tenemos para poseer el mundo.

De esta manera el cuerpo deja de concebirse como una interioridad propia y personal, para pasar a ser una conexión entre mundo y cuerpo. Se cita a López Sáenz quien señala que *“la carne y el mundo son algo común, intercambiables e imprescindibles. La carne es la incorporación recíproca de mi cuerpo en el mundo y del mundo en mí”* (López Sáenz, 2006), a partir de (Carrasco & Lorca, 2017, pág. 68). A partir de ello se comprende

que el ser cuerpo viviente implica un pasar por el mundo para luego retornar en sí mismo, siendo este un movimiento continuo. Para Murcia y Corvetto la relación entre motricidad y corporeidad en sus diferencias y al mismo tiempo en su articulación son fundamentales para el desarrollo del ser humano. Definiendo el cuerpo como *“la estructura somática definida por un complejo biológico/funcional, conformado por aparatos, sistemas y órganos”*. (Murcia & Corvetto, 2021, pág. 68) El cuerpo es entonces la organización natural de la vida, definida desde las herencias genéticas y biológica. Por otro lado, la corporeidad es *“el cuerpo social y culturalmente configurado, en un proceso continuo de construcción humanizadora, donde la motricidad es el eje”*. (Murcia & Corvetto, 2021, pág. 56)

Por ende, el ser humano dotado de ese cuerpo humanizado al ser constituido de conciencia sociohistórica y psicosomática, dicha humanización corresponde a la corporeidad y la humanización del movimiento es la motricidad. El cuerpo humano en tanto es un ser vivo que como tal vive y convive con cuerpos de otros seres vivos que comparte el sistema; sin embargo se diferencia con los cuerpos de otros seres vivos en la capacidad de significar y dotar de sentido, una funcionalidad que no puede verse por fuera de su dimensión simbólica, una construcción simbólica que *“deviene de las influencias socioculturales e intencionadas del ser humano, que lo fuerza a ser lo que se quiere llegar a ser como corporeidad”* (Murcia & Corvetto, 2021, pág. 61) La corporeidad para los autores es entonces, la humanización del cuerpo, un cuerpo hecho conciencia socio-histórica y psíquica, atravesado por el sentido de la vida, por la fuerza de la historia como transformación y tradición, y también por la propia creación del ser humano particular. *“Cada cuerpo con una propia identidad construida a través de las interacciones sociales en respuesta a los otros y hacia sí mismos”* (Murcia & Corvetto, 2021, pág. 56).

De esta manera la corporeidad en su configuración implica la mediación del cuerpo con el entorno a través del desarrollo de la motricidad.

*“Nuestro proyecto de ser humano, se corporiza y permite el estilo motricio. Todas esas expresiones que se manifiestan mediadas por el cuerpo/motricidad, son en realidad expresiones de eso que le agregamos al mundo, de eso que aportamos como seres humanos*

*al movimiento y al cuerpo. No es la capacidad motriz la que define la humanización, sino la fusión entre esta, el deseo y la proyección (...). Efectivamente, nacemos dotados de un cuerpo, cuerpo que puede tener todos los órganos y sistemas, pero también podríamos nacer dotados de un cuerpo que no los posee o que, poseyéndolos, no tienen la posibilidad de ser operados funcionalmente según la dotación biológica, ni se proyectan en el marco de esta posibilidad” (Murcia & Corvetto, 2021, pág. 56)*

Este proceso se da desde el nacimiento hasta la muerte, en cada momento de la vida se está humanizando el cuerpo dotándolo de vida humana, no se es corporeidad ni motricidad desde el principio, es una proyección del ser humano, y en su capacidad de adaptarse a las necesidades de cada contexto. Entre estas vivencias y experiencia que se van configurando en las corporeidades, la escuela como institución educativa no queda fuera, sino más bien, es una arista fundamental en cuanto a considerar la diversidad de los cuerpos, su motricidad y por ende su corporeidad. Yessenia Pateti en su artículo Escuela y Corporeidad, desde su significación de corporeidad, entiende el cuerpo como una entidad actuante y en la necesidad de darle un significado a este cuerpo vivido y protagonista es que emplea el concepto de corporeidad definido por Trigo como *“la manifestación visible de lo invisible en el ser humano”* (Lyotard, 1999) desde (Pateti, 2007, pág. 7) y se fundamenta en los significados de las palabras alemanas que definen al cuerpo, una de ellas es *körper* aludiendo al cuerpo objetivo y por otro lado, *Leib* que identifica el carácter vital, existencial, experiencial: *“totalidad viviente y actuante”*. Por lo tanto la corporeidad es el cuerpo protagonista de todo acto humano visible e invisible (Pateti, 2007). En este sentido, la corporeidad es fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros, el cuerpo, por lo tanto, es el mediador que nos hace ser lo que somos. También comprende que la corporeidad que se configura no es la misma del nacimiento *“sino que se enriquece con la intervención de los adultos significativos, especialmente la madre, así como en la experiencia de los demás y en la interrelación con el entorno.* En este punto se debe destacar que esta investigación se fundamenta en las definiciones de corporeidad que plantean los autores mencionados en este apartado.

### **2.3.3 EL CUERPO EN CONTEXTO ESCOLARIZADO Y COMO POSIBILIDAD DE CAMBIO**

Tras la revisión teórica de los significados de corporeidad, entendiendo su desarrollo y como se aparta del pensamiento dualista cartesiano occidental que ha permeado en la configuración de la sociedad es que se requiere conocer cómo se da esta relación cuerpo-mundo situado en la escuela como la principal institución para llevar a cabo los procesos de aprendizaje, surge la interrogante de qué y cómo se vive este cuerpo, y por lo tanto, la corporeidad en el contexto escolarizado, entendiendo que la escuela tradicional como institución disciplinante y que para Foucault actúa como industria de cuerpos sometidos, dóciles, como una aptitud que se facilita a través de la disciplina con la que el cuerpo puede ser moldeado con los fines y propósitos que requiera la institución.

Se ha argumentado que las políticas educacionales pueden entenderse como dispositivos de la “gubernamentalidad”, esto es, tecnologías de la racionalidad que se constituyen en mecanismos de control que producen cuerpos disciplinados. (Riveros, 2014) Foucault se refiere al dominio corporal como disciplina, métodos que someten por medio de normas y conductas un cuerpo que es susceptible de manipulación, disciplinamiento que es resultado de prácticas homogeneizantes que moldean la subjetividad, direccionan la propia existencia humana, convirtiendo al ser en un objeto útil, y un cuerpo dócil y productivo. El dominio de la visión en el área educativa es una práctica que ya está profundamente instalada y se ha intensificado en la modernidad gracias a las influencias del dualismo cartesiano, para (Carrasco & Lorca, 2017) la tesis de la visión que plantea Heidegger y Nietzsche en donde la visión es instrumento del alma o de la consciencia que permite el contacto y el conocimiento del mundo ha pervivido hasta nuestros días y sigue anclada en distintas áreas y disciplinas, incluso en las ciencias cognitivas y pedagógicas actuales. Los mismos autores citan a O’Loughlin quien plantea el paradigma centrado en el dualismo cartesiano ha influido de tal manera que “su predominio ha significado finalmente una restricción y límite para la experiencia de mundo, que empobrece, por tanto, la existencia humana” citado desde (Carrasco & Lorca, 2017, pág. 69).

Considerando ese planteamiento y visto desde la perspectiva de la corporeidad es por tanto que el predominio de la visión y sus formas de representación en la escuela se reflejan en cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje entre los sujetos que forman parte de esta, y en cómo ese proceso con su implicancia va introduciéndose y al mismo tiempo definiendo las corporeidades de los involucrados. Para Bordieu “El aprendizaje se debe concebir como un proceso global y holístico donde ineludiblemente interviene el cuerpo, de manera que lo aprendido, no solo se sabe, sino que configura el ser y la identidad con la cultura y la clase social” (Pateti, 2007, pág. 14) toda experiencia con los demás y la interrelación con el entorno interviene en la configuración de la corporeidad. Para Merleau-Ponty la corporeidad es un componente fundamental en la construcción de sentido. La forma en la que nos relacionamos con el mundo depende fundamentalmente de las formas en la que nuestros cuerpos construyen significados en dicha interacción. Pensamiento y lenguaje se entremezclan en el movimiento del cuerpo. No sólo nos comunicamos mediante el habla y el gesto, también pensamos mediante el movimiento. En otras palabras, el movimiento es pensamiento (Pateti, 2007, pág. 7) se cae entonces la idea tradicional de pensamiento que lo relaciona como actividad única de la mente, en este el cuerpo actúa frente al mundo que lo rodea, esa acción construye sentido en un proceso constante de relación y equilibrio en tanto se interactúa y a la vez se transforma el contexto.

Pateti plantea que la corporeidad, que se elaboraba de una manera espontánea a partir de las relaciones intercorporales y de las oportunidades que el entorno ofrecía, en la modernidad pasa a ser una responsabilidad de la escuela, “bajo la premisa que el cuerpo es educable se funda la necesidad de perfeccionar lo corporal”. “La perfectibilidad de lo corporal, en el desarrollo de las fuerzas y en la formación racional de los sentidos, convierten al cuerpo en parte central de un programa pedagógico” (Runge, 2002) citado desde (Pateti, 2007, pág. 15).

Pateti a través de Yus Ramos (Pateti, 2007, pág. 15) señala que quien refiere cómo la escuela minimiza el cuerpo. En primer lugar, destaca la compartimentación de las actividades físicas y mentales, con un mayor peso hacia el desarrollo de la mente. En segundo lugar se encuentra el énfasis en el aprendizaje a través de conceptos abstractos o

librescos que a partir de la experiencia. En tercer lugar, el poco contacto con la comunidad, lo que acentúa la naturaleza aislada e irreal de la escolarización. A partir de Merleau Ponty se comprende que todo encuentro con el mundo requiere de la interacción y función de los sentidos para ser experimentado, para Gallo este encuentro con el mundo es intermediado a través del cuerpo “Mediante una práctica corporal, el cuerpo practica formas de experiencia, porque con el movimiento corporal se expresan modos de ser de la persona, y la percepción que la persona tiene de ella puede generar una determinada experiencia” (Gallo, 2012, pág. 826).

Para Merleau-Ponty un componente primordial en la construcción de sentido es la corporeidad. Las formas de relacionarnos con el mundo exterior dependen básicamente de las formas en la que nuestros cuerpos construyen significados en dicha interacción. Pensamiento y lenguaje se entremezclan en el movimiento del cuerpo. No sólo nos comunicamos mediante el habla y el gesto, también pensamos mediante el movimiento. En otras palabras, el movimiento es pensamiento (Riveros, 2014, pág. 7). Las prácticas corporales en la escuela quedan relegadas al espacio del recreo y las clases de educación física, tal como plantea Foucault.

## **CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 TIPO DE ESTUDIO**

La presente investigación se cimentó desde un enfoque de carácter cualitativo, puesto que describe y analiza hechos o sucesos sociales desde la recopilación de datos en situaciones reales y en relación con personas del entorno a tratar, el investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita (Mcmillan & Schumacher, 2005). Se sitúa a partir de un paradigma interpretativo, dado que los investigadores conciben su conocimiento a base de su propia construcción, desde situaciones, temas y sucesos que busca conocer y media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación (Manen, 2003), siendo de carácter exploratorio-descriptivo, dicho de otra manera, quien investiga realiza descripciones completas de situaciones complejas, apuntando siempre al aporte de investigaciones futuras, además de, exhibir la relación entre el fenómeno que se busca indagar y las percepciones de los participantes del estudio, tal cual las sienten y piensan ellos. Por otro lado, se sustentó bajo la metodología llamada fenomenológica-hermenéutica, pues se buscó investigar el comportamiento corpóreo de los niños a través del discurso y las vivencias de ellos en co-relación con sus pares y la escuela.

Es decir, la pedagogía exige cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida, como son, por ejemplo, las realidades y el mundo de la vida de los niños y los menores. De este modo, podemos decir que la pedagogía necesita de la hermenéutica para otorgar un sistema interpretativo a los fenómenos del mundo de la vida, con el fin de determinar la importancia pedagógica de las situaciones y relaciones de la vida cotidiana con los niños y los menores (Manen, 2003). Esto se realiza en escenarios más acotados y pequeños, un grupo de personas pequeños sea un cuerpo docente, o en este caso grupos de niños, en donde el escenario es único, ya que mantiene una interacción directa, además se sustenta en una mediación inductiva.

Este método implicó que la recogida de datos y el análisis de los mismos se interpretaran de acuerdo a la información obtenida, mediándola con los objetivos propuestos para esta investigación; lo cual expone los datos sin conceptualizaciones extras,

manteniéndose en la objetividad. Esto permitió realizar un contraste sobre el discurso y la práctica de los participantes que favoreció la comprensión del conocimiento respecto a este fenómeno educativo y aportar a la reflexión de los agentes que construyen y constituyen el espacio educativo y pedagógico.

### **3.2 SUJETOS DE INVESTIGACIÓN**

La estrategia de selección y muestreo direccionó a elegir a los participantes de este estudio, lo que orientó el proceso de recogida de datos, análisis e interpretación. Esta investigación al tener como propósito comprender las expresiones corporales y discursos de niños sobre su corporeidad dentro de procesos de escolarización requirió que los sujetos de investigación sean estudiantes que cursen enseñanza básica en una escuela municipal ubicada en la Región Metropolitana, para analizar desde el contexto escolarizado se requiere que los cursos a observar ya tengan 2 años de experiencia en educación básica, entendiendo que desde 1° y 2° básico los niños aún pueden permanecer en transición desde su educación parvularia, por lo tanto se realizó en un 3° básico, y también al curso 5° básico para determinar si existen diferencias sustantivas de acuerdo al crecimiento de los niños y al estar por mayor tiempo en ese proceso de escolarización. Los niños a entrevistar fueron del mismo curso observado para mayor comprensión de sus expresiones y discursos.

Es por ello por lo que se definieron los participantes de acuerdo con los siguientes criterios de selección:

- Género: femenino y masculino.
- Que cursen 3° y 5° básico.

Criterios institución:

- Escuela que imparta enseñanza básica, de financiamiento municipal público ubicada en el sector poniente de la Región Metropolitana.

### **3.3 CONTEXTO**

La población con la que se recogieron los datos para el presente estudio una escuela de enseñanza tradicional, ubicada en el sector poniente de la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de Lo Prado. Este fue un colegio público municipal que imparte educación parvularia y básica. La escuela tiene una infraestructura de 18 aulas divididas en salas de clases, enlace, CRA, laboratorio de ciencias, orientación, integración, kínder, pre-kínder y guardería. Tiene una matrícula aproximada de 260 alumnos/as con un promedio de 26 alumnos por curso, existiendo 1 curso por nivel.

Los estudiantes de la escuela en un gran porcentaje viven en el sector en el que se ubica la institución, asisten alumnos de comunas aledañas, como Quinta Normal y Pudahuel. En su mayoría provienen de un medio social y económico medio bajo estando vulnerables a las amenazas del contexto en el cual se desenvuelven.

Una vez determinado el escenario de investigación, la comunicación con el establecimiento se realizó en primera instancia con el Director de la escuela, a quien se le expuso el objetivo de investigación, su relevancia y la justificación de su elección como escenario investigativo, su aprobación al estudio fue pronta, dando su autorización para exponer lo mismo a los profesores encargados de los cursos 3° y 5° básico, al tener la aprobación de las 3 autoridades, firmaron las autorizaciones y se pudo acceder de manera libre al campo de estudio. Se tuvo la posibilidad de ingresar a observar las clases 1 mes previo al proceso de observación y entrevistas.

### **3.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

#### **INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La recolección de datos es un aspecto sumamente relevante en la investigación de enfoque cualitativo ya que los datos obtenidos se convierten en información de la propia experiencia de los/as participantes. La recolección de datos ocurrió en ambientes naturales y cotidianos de los participantes, poniendo especial atención en su actuar en su vida diaria: cómo hablan,

en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera. (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014)

Para obtener información significativa sobre la corporeidad de niños y niñas dentro del aula la técnica que se utilizó es de observación no participativa y entrevistas semi-estructuradas. En el caso de las observaciones se realizaron a través de registro etnográfico en notas de campo, en el caso de las entrevistas semi-estructuradas se realizaron con el apoyo de una grabadora para luego elaborar la transcripción de las entrevistas.

La observación no participativa como técnica de recolección de datos requiere la implicancia de todos los sentidos durante el proceso, no es simplemente ver, se necesita la atención en los detalles, comprender conductas, ser reflexiva, además de escribir anotaciones, en este caso el centro de atención es observar las expresiones corporales de los estudiantes en el espacio aula, por lo tanto, la observación será con participación pasiva, puesto que la observadora estará presente aunque no interactuando, cabe destacar que no se realizaron grabaciones dentro del aula.

La entrevista semiestructurada tiene una serie de preguntas con las cuales; nosotras como autoras y entrevistadoras; tendremos la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre el tema que se indaga, por lo que durante la entrevista no todas las interrogantes están predeterminadas, van a surgir preguntas emergentes bajo el criterio de las entrevistadoras y de acuerdo a las respuestas que entregan las niñas.

Para identificar a los sujetos de investigación y facilitar el análisis de la información obtenida se establecieron los siguientes códigos:

**Entrevistas:**

**N1:** Estudiante niña de 3° básico/10 años

**N2:** Estudiante niña de 3° básico/9 años

**N3:** Estudiante niña de 3° básico/ 10 años

**N4:** Estudiante niña de 5° básico/11 años

**N5:** Estudiante niño de 5° básico/13 años

**N6:** Estudiante niño de 5° básico/11 años

**N7:** Estudiante niño de 5° básico/12 años

**Observaciones:**

**PM:** Profesora jefe de 3° básico.

**P1:** Profesor de matemáticas 5° básico.

**EH:** Estudiante niño

**EM:** Estudiante niña

### **3.5 CRITERIOS DE RIGOR**

En la investigación cualitativa deben ir diferentes criterios que den validez a la aplicación del método investigativo, técnicas de análisis y para la obtención y procesamiento de datos. Es necesario que tenga *fiabilidad* y *validez* para garantizar que los resultados que se presentan son merecedores de crédito y confianza.

La *fiabilidad* se refiere a la posibilidad de replicar estudios, esto consistió en que el/la investigador/a empleó un método y estrategias investigativas que otro/a y se obtuvieron datos similares. La *validez* es la interpretación correcta de los datos obtenidos, el modo de recogerlos, de captar discursos, sucesos y experiencias desde distintos puntos de vista, el interpretar la realidad desde el sustento teórico y experiencial, ofreció a los investigadores una seguridad en sus resultados. También es necesaria la *credibilidad*, la cual permitió evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los participantes del muestreo, los resultados deben tener relación con el fenómeno observado. Es necesario poder transferir los datos obtenidos a otros contextos, en otras palabras, es la descripción exhaustiva de los datos obtenidos para posteriormente poder realizar comparaciones y describir lo común con los resultados de otros estudios, esto recibe el nombre de *transferibilidad* (Noreña, Alcaráz, Juan, & Rebolledo, 2012).

### **3.6 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

En esta investigación con el fin de lograr la comprensión del objeto de estudio y poder realizar una descripción clara y objetiva que logre evidenciar las expresiones corpóreas que se tienen tanto en el contexto de sala de clases y percepciones a base de sus relatos de cómo funciona la relación entre pares, con la autoridad y con los diferentes espacios educativos, y así obtener la interpretación clara de los discursos construidos por los estudiantes entrevistados y las observaciones realizadas en ambos cursos, (tercero y quinto básico). Se analizaron los datos por medio de la técnica de análisis de contenido basada en una matriz descriptiva de sistematización empírica de las entrevistas y también de las observaciones.

En este proceso se construyeron dos matrices empíricas, el primer análisis se realizó bajo el objetivo de describir las expresiones corporales, evidenciando prácticas y situaciones desarrolladas en la sala de clases a base de observación no participante. Y en segunda instancia se construye una matriz bajo el objetivo de conocer los discursos y se hace desde un análisis por niño y su discurso frente a las preguntas de la entrevista. Desde las prácticas y situaciones que se fueron identificando se le determinó un aspecto, idea o concepto que destaca, lo que nos llevó a aunar criterios entrelazando la recolección de datos con el análisis de estos, permitiendo identificar temas emergentes que enfocan la investigación. El enfoque propuesto por (Taylor & Bogdan, 1984), se orienta a desarrollar de forma imparcial una interpretación y comprensión en profundidad de las percepciones de los sujetos de estudio y los escenarios donde se desenvuelven, logrando esto mediante la descripción y la teoría.

En la primera etapa de observación se analizaron las reacciones, prácticas y expresiones de los niños de un tercero y quinto grado, identificando lo que estos mostraron en base las situaciones acontecidas dentro de la sala de clases, para luego poder abreviar las expresiones en una idea o concepto destacado. Las categorías que se establecen a partir de las observaciones son las siguientes:

1. Encauzamiento hacia las prácticas institucionales
2. Respuestas corpóreas a la institucionalidad

3. Dinámicas de interés y desinterés
4. Falta a la práctica y conciencia pedagógica

El segundo análisis empírico se situó en las entrevistas y en la codificación de los discursos donde se agruparon las expresiones y relatos claves entorno a las diferentes temáticas halladas en la revisión de los relatos emanados por les entrevistades. Es desde aquí donde se separan los datos en subcategorías de codificación. Esto permitió tener una mirada integral de los discursos y expresiones de les estudiantes frente al proceso de escolarización en el cual se localiza su cotidiano, tanto en espacios formales como no formales, esto nos guió para identificar las temáticas abordadas emergiendo cuatro categorías desde cada una de las sistematizaciones, como las observaciones y de las entrevistas. Las categorías que surgieron a partir de los discursos son las siguientes:

1. Estereotipos de género: “me preocupa lo que digan de mi”.
2. Levantar autonomía en espacios condicionados.
3. Idea de niñez
4. Corporeidad disciplinada y sancionada.

Cada categoría se sustenta desde les estudiantes, cuidando que las ideas, relatos y expresiones mantengan la autenticidad de lo que estes nos confiaron al momento de entrevistarles y observarles.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Les estudiantes entrevistadas pertenecientes a los cursos 3° y 5° básico de una escuela municipal de la Región Metropolitana, son los actores principales de esta investigación, quienes, desde sus experiencias educativas en la educación formal, asistiendo a una escuela tradicional relatan a través de sus discursos y sus expresiones corporales como viven sus corporeidades en el contexto escolar y principalmente dentro de la sala de clases.

En esta investigación se busca describir sus expresiones corporales y conocer sus discursos sobre su cuerpo durante los procesos escolarizados con el fin de comprender como se manifiesta la corporeidad de les niñas en la escuela, cómo vivencian este aspecto y cuáles son sus percepciones respecto de ello. Las investigadoras entregaran bajo un arduo análisis al mundo de qué sucede con la corporeidad de les niñas en el aula, aspecto que se suele dejar de lado en la escuela y de los cuales no hay evidencias sobre cuál es el sentir de les niñas sobre este tema.

Es aquí donde se presenta el análisis tras el trabajo de campo basado en los objetivos de la investigación. Este análisis se realiza en ocho categorías establecidas de acuerdo con la evidencia obtenida tras los discursos y la observación de sus expresiones corporales.

Análisis del discurso de les niñas, las categorías son las siguientes:

5. Estereotipos de género: “me preocupa lo que digan de mi”.
6. Levantar autonomía en espacios condicionados.
7. Idea de niñez
8. Corporeidad disciplinada y sancionada.

Análisis de las observaciones, las categorías son las siguientes:

5. Encauzamiento hacia las prácticas institucionales
6. Respuestas corpóreas a la institucionalidad
7. Dinámicas de interés y desinterés

## 8. Falta a la práctica y conciencia pedagógica

### 4.1 ANÁLISIS DE DISCURSO

El siguiente análisis de discurso se realiza basado en el objetivo específico: “Conocer los discursos de les niñas de tercero y quinto básico de una escuela de la Región Metropolitana.

#### 4.1.1 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: “ME PREOCUPA LO QUE DIGAN DE MI”

Durante la escolarización les niñas conciben que su cuerpo está ligado a estereotipos de género, los que se vinculan a su apariencia física y a como sus pares la legitiman. Les niñas piensan que su apariencia es fundamental para ser parte del espacio, desde donde construyen su autoestima y autoconcepto, esto ha sido aprendido durante su escolarización lo que los lleva a estar preocupados permanentemente de su imagen y como esta se proyecta. La sociedad ha puesto por sobre las niñas en específico una responsabilidad tal de que deben responder a ciertos cánones, llegando así a interferir en su emocionalidad y estados de ánimos diarios. Dentro del espacio escolar, también se les ha limitado el espacio, ya sea dentro de lo físico, como son los uniformes escolares por ejemplo que dificultan su movimiento o como los espacios de desenvolvimiento, ya sea el patio, que está más designado a los hombres. Esto provoca una invisibilidad e inseguridad mayor en los centros educacionales. Así, lo describe en el siguiente niño:

*Un poco incómoda, porque siempre pienso en cómo me ven los demás y a veces me incomoda mucho lo que digan mis compañeros, porque desde chica me enseñaron como a preocuparme por mis cosas, y que no hablaran mal de mí y así. (N3-3°)*

Para les niñas la imagen que proyecta está directamente vinculada al género, estableciendo de esta forma prácticas que se vinculan a su género siendo así el cuerpo una proyección de estereotipos aprendidos durante la escolarización y socialización. Es así como las niñas deben responder a la feminidad, al verse lindas, presentables, delicadas, introvertidas, pulcras, agradables a la vista ajena. Y los niños, a ser extrovertidos, graciosos, fuertes, donde la imagen no es precisamente lo primordial. Así, lo mencionan:

*...juego como niña, me pinto las uñas como niña, me pinto la cara como niña, me visto como niña. (N2-3°)*

Es desde los discursos impuestos sociales, es que se han ido asignando roles respecto al género con el que se nace, y no así, con el que se genera a lo largo de la vida. Desde niños se enseñan que el rosa es de niñas y el azul de hombres, que los juguetes de cocina, de cuidado de bebés, otros para planchar y demás, son para las niñas, ya que deben desde pequeñas aprender la labor del hogar, es de la única forma que se les visualiza y valida. Al igual que el hombre, sólo se les permite juegos en relación a las armas, la guerra, los deportes, cosas que infieran fortaleza, los autos, y que el general de estos, no tengan colores “femeninos” como el morado, o rosa, por sobre todo. No se les permite que se visualicen con debilidad, emocionalidad y delicadeza, rasgos asignados a las niñas. Es por esto, que les niños, se visualizan con estos roles, decidiendo cada acción, pensar, cosas que decir, etcétera, que responda a estos, ya que es así, como les han enseñado que serán validades, y es de esta forma, de la cual se autodefinen. Así lo mencionan:

*Tener una vida normal, que me guste jugar, o sea es lo que significa para mi, es ser distinta al hombre porque el hombre es flojo, las mujeres lavamos los platos y esas cosas. (N2-3°)*

*...juego como niña, me pinto las uñas como niña, me pinto la cara como niña, me visto como niña. (N2-3°)*

*Y sí, niño un poco extraño, me salió barba aquí en la boca (...). (N5-5°)*

En síntesis, bajo su discursos, les niños consideran que su cuerpo durante la escolarización va aprendiendo estereotipos de género que son construidos en su socialización y que a parte son validados por su entorno; visualizando su constante invisibilización en los diferentes espacios donde se desenvuelven, ya sean institucionalizados o no, es que aceptan esto de forma casi automática.

Hay otro canon que se ha dado cabida más en la modernidad y tiene que ver con la imagen adulta, se ha aprendido y hasta idealizado el ser adulte. Es por esto que les niños

perciben esta imagen con mucha más importancia a la imagen y lo que significa ser niños; tergiversando así su autoconcepto, acortando cada vez más la edad en donde se valida la infancia. Les cuesta asumirse como tal, hasta sintiendo vergüenza en ciertos casos de serlo. Entendiendo también que a los niños se les ha dado poca importancia a través de la historia, siendo seres de poca voz, seres sin importancia más allá de la proyección de ser adultos, y es aquí donde ellos buscan validarse desde prácticas estereotipadas y/o imágenes que representen esto. Invalidando sus cambios fisiológicos y la diversidad de corporalidades que existen, no sintiéndolo como algo normal.

#### **4.1.2 LEVANTAR AUTONOMÍA EN ESPACIOS CONDICIONADOS.**

Dentro de la escuela los niños identifican plenamente los espacios donde pueden manifestarse corporalmente con más libertad, comprenden que estas áreas les permite el movimiento, porque son estos mismos espacios los que el sistema condiciona para esa finalidad, donde puedan gastar en acotados tiempos la energía y que esta no interfiera dentro de la instrucción y el ordenamiento. Aunque esté de una forma más imperceptible dentro de este mismo.

*Acá atrás, en el patio de atrás, porque nadie va... (N5-5°)*

*En la cancha. (N7-5°)*

*En el patio. (N3-3°)*

*...para eso es el patio, el patio, el recreo es para jugar para hacer todo... (N1-3°)*

Conciben estos espacios como propios, por ende, el empoderamiento que efectúan es visible y validado entre pares. La socialización se hace efectiva y plena, y desde ésta, el aprendizaje que se produce nace a partir de sus necesidades e intereses, mediado por ellos mismos. Los niños entrevistados expresan colectividad y reciprocidad en sus dinámicas de juego, de conversaciones y de enseñanzas, al explicarlas. Las actividades corpóreas son variadas, las emociones experimentadas dentro de estas también lo son, y las connotan más

desde la alegría, la felicidad en relación a la libertad de sus corporalidades de la cual se apoderan.

*Si, de los juegos porque a veces inventan juegos y yo no me los sé, y uno explica y uno ahí recién entiende cómo se juega. (N1-3°)*

*... en el patio puedo hacer lo que yo quiero y en la sala no se puede hacer, porque yo en el recreo quiero jugar, quiero divertirme, quiero correr, quiero hacer hartas cosas que acá en la sala no hago. (N1-3°)*

*...a mí me gusta estar en el patio y ahí jugamos con mis compañeros o a veces caminamos con las chiquillas. (N2-3°)*

*... y nos sacan al patio. Ahí bailamos a veces o corremos. (...)*

*El patio porque ahí podemos correr y jugar a distintas cosas. (N2-3°)*

*Solo que salimos, nos reímos, podemos hacer más cosas. (N5-5°)*

En su ser niños, la escuela ocupa gran parte de su día y vida, siendo el cumplimiento de esta la “única” responsabilidad de ser niños, como lo dice la sociedad adultocéntrica. Para que sus vidas puedan tener un “buen” fin, invalidando todo lo que pudiesen ser fuera de la institucionalidad educativa. Es por esto, que distinguen y hacen valer fuertemente su autonomía fuera de ella, realizando diferentes actividades que le provoquen sentido y satisfacción propia, además que les permitan el pleno desarrollo íntegro de su corporeidad. Potencian su emocionalidad, su cuerpo físico y su desarrollo cognitivo, a base del juego, de socializar en sus núcleos familiares y amistosos, de desarrollarse en espacios abiertos, como también los espacios cerrados, como lo son sus habitaciones, sus espacios personales.

Perciben que pueden indagar en sus gustos, en quien realmente son, se permiten el pleno desarrollo, con el único límite de su edad y cuidado que deben tener frente a los

peligros de la sociedad. Desatan y desenvuelven las acciones que reprimen dentro de la escuela, tanto por aceptación social o por medios y formas de control. Así lo mencionan:

*Llegar a la casa, llegar a la casa a salir, a salir a las casas de los demás a jugar.  
(N1-3°)*

*Por ejemplo, voy a la plaza, juego con mis patines, esas cosas hago. (N2-3°)*

*Salgo a jugar, me quedo viendo en el teléfono, a veces dibujo y a veces juego con mis hermanos. (N3-3°)*

*Juego, me voy a mojar, emm, voy donde mi abuela, voy a donde mi papá, almuerzo, me baño. (N4-5°)*

*Nada me quedo en la casa, viendo las copias (...) escribo... Un libro. (...) A veces salgo, salgo a la plaza, me siento ahí con amigos cuando salen. (N5-5°)*

*Jugar (N6-5°)*

Aunque en estos espacios de libertad, y ligándolo con el discurso de que la escuela es prácticamente la totalidad de su vida de niño y deben responder a ello, es que les apoderades a cargo, les hacen cumplir horarios para que sigan estudiando y reproduciendo estas formas de control institucionalizado. La escuela para ellos no sólo se apodera de su corporalidad, sino también del tiempo de los niños, aumentando las exigencias y así no exista otra forma más que utilizar sus espacios y tiempos de libertad y desarrollo propio. Se perciben privados así también del ocio y la procrastinación, actividades que les proporcionan diferentes aprendizajes que aportan a su desarrollo psico-motriz y emocional como personas libres. Hasta ellos mismos han naturalizado el apoderamiento de sus libertades, con la finalidad de cumplir en lo que se les aqueja a diario, respecto a la escuela.

*Jugar a la pelota, estudiar... estudiar 1 hora en la casa. Estoy en el celular, 1 hora nomas, porque mi mamá no me deja más, me hizo un horario. (N7-5°)*

En síntesis, los espacios fuera de la escuela o los espacios de libertad que les brindan dentro de esta, es donde hacen valer su pleno desarrollo de acciones y decisiones. Practican activamente el empoderamiento de su propia autonomía y, la colectividad que validan, es otro espacio de aprendizaje, desde y para ellos mismos y así desarrollarse como personas variadas e integrales.

#### **4.1.3 IDEA DE NIÑEZ**

Les estudiantes entrevistadas se definen como niñas en base al jugar, es por lo tanto así que para las niñas su significado está totalmente relacionado el ser niña en la medida que el juego está presente en sus vidas. Conciben que el juego es una necesidad y una pieza clave en su desarrollo, entendiendo que el juego si bien es una actividad espontánea e implica una experiencia de libertad, tiene gran relevancia en su vida, se experimenta a diario, en el cotidiano, se desarrolla la imaginación, favorece el desarrollo psico-motriz y por lo tanto de la corporeidad con el desarrollo afectivo-social genera una exploración de las emociones, de la personalidad, de su ser y estar en el mundo, en el juego se comparten saberes y prácticas que construyen conocimientos, habilidades y experiencias en un ambiente grato, lúdico. Así lo mencionan:

*Sí, porque juego como niña (N2-3°)*

*Jugar y esas cosas que hacen los niños. (N3-3°)*

*Tener una vida normal, que me guste jugar... (N2-3°)*

La percepción de la niñez para les estudiantes implica una identificación con el juego y la libertad, es a través del juego que les niñas sin la guía de, por ejemplo, les adultes o de la

presencia institucional que los limite a cómo deben actuar y relacionarse pueden explorar ese espacio de manera libre, definiendo sus propias reglas. Para los niños una característica de la niñez es la rebeldía, palabra a la que dotan como significado la resistencia hacia las figuras de autoridad, la desobediencia a las órdenes u obligaciones impuestas en todos los ámbitos de la sociedad, y principalmente la jerarquización del poder y los métodos de disciplinamiento que impone la institución escolar, para los niños por lo tanto, la rebeldía es resistirse a que sus corporeidades se normalicen y adecuen a esas estructuras de sumisión y obediencia, y la instancia de juego, especialmente el que es espontáneo, es esa vía de escape que les permite explorar su libertad, el espacio en que los niños se guían con autonomía hacia sí mismos, estableciendo vínculos sociales, construyendo su identidad, así mismo con el desarrollo de habilidades motrices los niños ponen en práctica sus posibilidades corporales, las cuales van ampliando en medida que se experimenten permitiendo la experiencia vivida del cuerpo propio.

*Más rebeldes, más juguetones, no se les impone casi nada. (N5-5°)*

Los estudiantes comprenden la niñez como un momento de juego, haciéndolos esta etapa felices y alegres, emociones relacionadas con el bienestar y la satisfacción. De esta manera los niños valoran y reconocen la niñez como un proceso que les brinda placer y felicidad, como se mencionaba en los apartados anteriores, en la niñez es trascendental para el desarrollo de los niños el juego tanto dentro de la escuela (en los espacios que se les permite el juego un tanto más libre como lo es el recreo por ejemplo), como fuera de ella, en cualquiera de sus tipos, para ellos, el juego que incluye posibilidades corporales es placentero, dependiendo del tipo de juego este provoca efectos en el crear-romper, interactuar con otros, compartir, en la experiencia sensitiva-motriz. Para los niños, las dinámicas de juego producen excitación, diversión, generando alegría, gozo y disfrute, en consecuencia si bien puede tener matices, su percepción de la niñez está asociada a emociones y recuerdos positivos.

*Sí, porque aun juego y hago cosas de niña.(...) Soy feliz y alegre. (N3-3°)*

*Sentirme feliz. (NI-3°)*

Bajo el siguiente discurso, le niñe considera a la escuela como una institución que controla y disciplina sus corporeidades, espacio que por determinación sociocultural se encarga de llevar a cabo métodos enfocados al control. Este espacio es en el que les niñes viven sus procesos de socialización y aprendizaje, y que tiene momentos en los que les estudiantes viven experiencias de juego ya sea en el recreo, con juegos espontáneos como también en clases y/o talleres extra programáticos conducidos a actividades lúdicas en que les estudiantes se pueden desenvolver íntegramente, teniendo una buena acogida por parte de les niñes al ser experiencias que pese a estar guiadas por un adulte o figuras de autoridad permiten la expresión corpórea, compartir con otros, la participación y experiencias emocionales que favorecen procesos de todo ámbito del desarrollo integral de les niñes dentro del espacio escolar.

*Jugar, cuando llegan los tíos a bailar yo bailo, cuando llegan a jugar juego, me encanta hacer esas cosas porque así me siento más divertida. (NI-3°)*

En cuanto a la etapa de niñez y otras etapas, para les niñes el ser adulte es sinónimo de no jugar. Les niñes perciben la asimetría que ejercen las figuras de autoridad ya sea dentro de la familia como también en la escuela al entenderles como personas grandes, y ese ser grande significa ser un adulte que no juega, que sus actividades son distintas a las de ellos como niñes, siendo además figuras que ejercen su autoridad para controlar todos los aspectos de la vivencia del niñe. Es así que les profesores, que son la representación de autoridad en la escuela no es percibido como un otro, sino un adulte totalmente distinto que está posicionado en un nivel de autoridad ejercida desde esa postura de superioridad, es de esta manera que se valida el imaginario de ordenamiento social que clasifica socialmente a las personas por su edad y a quienes se le atribuyen ciertas tareas, funciones, privilegios, etc. Siendo estas relaciones de verticalidad que posicionan a les niñes en un nivel inferior a les adultes en esta dinámica de poder.

*Si, porque cuando éramos chicos jugábamos cosas que eran más divertidas. ahora jugamos, como somos grandes ahora, jugamos cosas así que ni siquiera tienen sentido. (N1-3°)*

*No juegan (N1-3°)*

*Si, porque creo que aún no estoy siendo grande. Me gusta jugar como niña, me gusta estar como niña, me gusta hacer hartas cosas de niña. (N1-3°)*

*Ellos ven la tele todos los días y yo juego (N2-3°)*

De acuerdo a las expectativas que hay sobre los niños, para ellos la división de los grupos sociales está marcada por roles preestablecidos determinados por el adultocentrismo, de esta manera, si bien los niños reconocen los espacios de juego como espacios propios que habitan en un sentido sumamente positivo, participativo, que favorece el desarrollo y el aprendizaje; en modo paralelo, las instituciones familiares y educativas están favoreciendo y privilegiando formas en enseñanza y aprendizaje pensadas en el niño futuro, no el niño del presente. En este sentido, conciben que no son considerados seres pensantes, dueños de sus propias ideas y creadores de sus destinos, si no que están internalizando las expectativas que establecen los adultos en ellos, de esta manera la escolarización deposita en la niñez responsabilidades sobre el futuro. La escuela es legitimada por las familias para estar a cargo de la tarea de enseñar y criar, así los niños como grupo son excluidos a esta institución como representación de la promesa de ascenso social.

Para los niños la etapa de la niñez es transitoria, en el presente son invisibilizados por su edad no así cuando tengan edad suficiente para ser considerados en la sociedad con el rol que se espera de ellos, en consecuencia, los niños ya han establecido los roles que tendrán a futuro en función a lo que está validado por los adultos, así lo reflejan las siguientes respuestas:

*Para uno cuando sea grande, lo que dice mi mamá... sirva lo que va a ser, de las cosas que nos hacen, de aprender cosas. (N1-3°)*

*(...) Sí, porque eso me ayuda a hacer cosas que yo ni siquiera sé hacerlas. (...) Para salir de la escuela quiero seguir estudiando, en la universidad. al liceo y después trabajar. La escuela sirve para eso. (N1-3°)*

*Para aprender, para tener un futuro cuando sea grande. (...) Si porque aprendís', porque así se puede trabajar y con la plata se puede comprar un departamento. (N4-5°)*

*Por no repetir, para ser alguien en la vida. (...) Después no podría conseguir las cosas que uno quiere. (N5-5°)*

*Sí, la escuela me brindará lo necesario para eso. (N5-5°)*

*... siempre tenemos que estudiar. (N6-5°)*

*Porque si no asisto repito, y porque tienes que estar en el colegio para aprender. (...) Sí, porque si no vienes al colegio no vay' a ser nadie en el futuro. (N7-5°)*

En este sentido, su significado de niñez y si se consideran en este grupo está determinado en la medida que viven la experiencia de jugar, la diferencia más clara con los adultos es que al ser “grandes” ya no participan en los juegos. En consecuencia, el juego se establece como eje central de sus experiencias más gratas, es un espacio propio y regulado por ellos, es ahí donde desarrollan todo su ser de manera plena, hay un sentido de libertad para los niños que se permite ver desplegar todas las capacidades corporales y psicomotrices para la configuración de sus corporeidades, y la cual además repercute en la confianza y seguridad de sí mismos.

#### **8.1.4 CORPORALIDAD SANCIONADA Y DISCIPLINADA**

Les niños perciben la premisa del buen comportamiento como referente a lo positivo y aceptado en la institución, por lo que, frente a sus expresiones corpóreas dentro de los espacios educativos formales, asumen que existe y existirá un efecto de rechazo desde la institucionalidad. Dando por hecho una realidad latente de que vendrán consecuencias a sus acciones, marcando en específico que son los movimientos un motivo intrínseco de condena, ya que esta es una práctica institucional vitalicia para mantener el control de los sujetos y producir un buen encauzamiento de acciones, que propicien un manejo fácil de la sociedad.

*... No me puedo mover porque aquí en la sala uno nunca puede hacer algo porque siempre se enojan. (N1-3°)*

*... yo corro y todo, pero yo no puedo correr tranquila. Todos me retan. (N1-3°)*

*porque siempre me reta que me vaya a sentar. (N2-3°)*

*... porque ella te dice todo el rato que te sientes, podís' estar hablando, pero casi todo el rato es sentarse y te retan. (N7-5°)*

Perciben la sala de clases como el espacio donde más se limita su expresión, siendo esta área uno de los entes centrales del disciplinamiento institucional escolar, comprendiendo este espacio como sinónimo de impedimento al movimiento. Identifican precisamente cuáles son las expresiones corporales permitidas y cuáles no, entendiendo que las permitidas, siempre irán ligadas al óptimo rendimiento escolar, al buen comportamiento y a la buena moral, en resumen, mantenerse obedientes.

Las expresiones corporales no permitidas irán ligadas al desenvolvimiento pleno y libre de cada ser, a la naturaleza humana, como lo ven al socializar en sus múltiples formas. En la toma de decisiones, qué cosa quieren hacer y qué no. Porque la autonomía, la libertad de elegir comúnmente se sanciona, debido a que el control tiene la necesidad de observar, medir todo y sólo encuentran freno en donde no se pueda controlar. Debido a esto es que no

se reconocen validades o escuchades, ya sea su opinión y discernimiento, perciben que suele ser algo no concreto, incompleto, irreal, de poca o nula importancia, invisibilizan su ser. Aunque, les estudiantes entrevistades notan que si hacen lo que les dicen que deben hacer, tendrán más visibilidad dentro del ojo adulto. Así, lo mencionan:

*En la sala (exclamando con euforia) (N5-5°)*

*En la sala, porque ahí hacemos lo que no vamos a hacer en el recreo. (N1-3°)*

*... a veces en la sala porque no nos dejan pararnos a veces... (N2-3°)*

*Emm, las manos, las piernas, mover todo pero menos así para arriba (indica con las manos su torso) es como que más se mueven las piernas (mueve las piernas sentada) (N1-3°)*

*Las manos, también puede ser los hombros, o a veces yo levanto los brazos. (N2-3°)*

*Cuando a veces me paro para ir a hablar a otras mesas me hacen volver a mi puesto, pero siempre trato de ir rápido o que no me vean pero igual uno tiene que volver a sentarse (N2-3°)*

*Mover las manos, porque uno escribe y nada más. A veces caminar para ir a dejar cosas al basurero. Como que todo el cuerpo se mueve pero como que más se mueven las manos al escribir. (N3-3°)*

*La mano, escribiendo, estar sentado. (N7-5°)*

Para ellos la escuela les coarta hasta la inocencia, repitiendo la sanción y, en pocas palabras, enseñándoles que sus acciones innatas, como lo es el juego, una acción identitaria y primordial de la niñez, acción que les provoca placer, satisfacción y que les permite desarrollarse en aspectos físicos, psicológicos y sociales; las necesidades humanas, descansar, ir al baño y alimentarse; las necesidades sociales, amistad, reconocimiento entre

sus pares, confianza en otros y sí mismos, etcétera. Perciben que están mal, erróneas, fuera de lugar, merecen y asumen que deben ser castigadas.

*...Aquí dentro no, bueno dentro cuando la tía XXX me separa de mis amigas, y eso. (N2-3°)*

*...la miss no dejaba pararse y no hacer nada, entonces yo no escuché y me paré y me retaron. O a veces tengo un compañero con el que juego en la clase y por eso me retaron y me cambiaron de puesto, por conversar y jugar. (N3-3°)*

*...O cuando la miss decía que el que se paraba lo iba a anotar y yo no podía ir a botar las cosas al basurero, o ir al baño a veces. (N3-3°)*

*... ha sido un poco difícil, porque estaba la (...) y ella siempre nos culpaba a mí con mi hermano, porque yo cuando chica yo me quedaba dormida que no podía despertar, así que me quedaba dormida en la escuela. en 3° (N2-3°)*

Reciben estas reacciones institucionales desde una connotación negativa, respaldado desde su mal sentir emocional y la coartación a sus expresiones. Perciben estas respuestas imperativas como bloqueo a su esencialidad, invalidando sus decisiones autónomas de decidir sobre el qué hacer, pensar, reaccionar, decir, etcétera, y, de la intensidad que tenga cada una de estas acciones. Internalizan un rechazo emocional y psíquico hacía las prácticas de control que ejercen sobre ellos.

*... delante sí, estaba enojada. (dice al recordar que momentos antes la profesora llamó su atención por estar corriendo en clases) (N1-3°)*

*... y a veces me siento mal cuando los profesores gritan... cuando gritan que estudiemos... (N7)- Si, en cuando me enojo, cuando me muevo, cuando me paro, corro pa' allá y pa' acá, y todos se enojan, dicen que uno los molesta (N1-3°)*

La profesora (...) *son pesaos...* (N7-5°)

Están siendo constantemente medidas dentro de un plan regular y estandarizado que les impone la escuela y el sistema en general, donde la meritocracia, el ascenso social y la excelencia son el centro de todo esto. Frente a las dificultades que van enfrentando, o desde su naturalidad de no poder cumplir y realizar los estándares como se les exige, se perciben nuevamente disminuidos y asumiendo su realidad como algo erróneo y factible de desaprobación. Así, lo mencionan:

*Sí era más fácil, pero me hicieron repetir porque no sabía nada.* (N7-5°)

Además, dentro del proceso escolar, en donde los estudiantes buscan lograr estos fines estandarizados, y no pueden lograrlo, debido a que no son seres estandarizados, sino de una variedad infinita; perciben que no son parte, que simplemente no pueden. Se niegan a la idea de aprender y demuestran sentimientos de frustración y negación hacia sí mismos y sus procesos de aprendizajes, asignándole una connotación negativa a sus tiempos de formación y al espacio escolar.

Internalizando estas significancias en sus subconscientes, por lo que también, afirman y opinan sobre el comportamiento corpóreo de sus pares, dándoles el mismo significado desfavorable.

*No sé, odio lenguaje. (...) lo odio porque no puedo pronunciar bien las palabras, como por ejemplo la doble R, son muy difíciles para mí.*

*... igual difícil porque las tareas me complican mucho más, aunque me cuesta un poco leer.* (N2-3°)

*Que todos los cursos que he estado son todos peores. En 5to en donde más mal se portan, en 4to lo mismo, en 2do lo mismo...* (N5-5°)

*En todos los cursos que yo he estado son iguales. (N6-5°)*

*... Maomeno, porque es todo igual, estar en el patio y estar en la sala es lo mismo. (N5-5°)*

Comprenden estas instrucciones normativas y estandarizadas como la base de lo que son, o lo que debieran ser, asumen de una forma inconsciente, que sus propias decisiones no están bien y que deben reestructurarse y guiarse por lo que les imponen. Se auto-connotan como niños, como seres válidos dentro de la sociedad, siempre y cuando hagan lo que se les dicen. Así, lo describen:

*Como todo niño (...) Haciendo caso... A lo que dicen los profesores (N7-5°)*

Dentro del espacio educacional perciben fuertemente una única materia y lugar donde pueden desarrollar su corporeidad y le enseñan de esta misma, siendo educación física la asignatura que les estudiantes catalogan como espacio para el movimiento y el cuerpo. Aunque esta también sea mediada, institucionalizada y coartada por el currículum escolar, además de que cada vez se le quiten horas lectivas e importancia en calificaciones, dejándola al alero de las asignaturas centrales como lenguaje y matemáticas. Por lo que se mantiene como medidas de control como todo en la escuela.

*En todo, lo que más enseñan es la columna, trotar, hacer ejercicio, todas esas cosas de educación física (N1-3°)*

*En educación física o cuando vienen los tíos y nos sacan al patio... (N2-3°)*

*En educación física con el tío, ahí corremos o damos vueltas por el patio. (N2-3°)*

*Educación física, (se ríe y demuestra obviedad). Ahí corro y esas cosas. (N3-3°)*

*y se utiliza en educación física como correr y hacer ejercicio (señala entre comillas). (N3-3°)*

*No sé, en ninguna puedes pararte o correr. Solo en deportes (N6-5°)*

*Futbolista, sí me ha entregado... como educación física. Antes cuando no teníamos física no hacía nada... ahora corremos y todo. (N7-5°)*

*En la cancha, física... en educación física. (N7-5°)*

Aunque el control en sus corporeidades sea fuerte y duro en los espacios escolares, reconocen que pueden volver a ellos mismos y decidir por sobre sí mismos, actuando no desde lo que se debe o no se debe, de lo que les impusieron o no, desde lo que está bien o mal, lo que está permitido y lo que no; vuelven al instinto y a su autonomía. Y, dentro de esto, sienten bien estar emocional, relajo. Liberan y desenvuelven su corporeidad. No lo connotan como algo negativo, que está mal. Simplemente lo hacen.

*en el patio por ahí me siento bien, porque ahí siento que ya todos nos echamos la culpa de todo. Yo puedo culpar a la Domi y la Domi me culpa a mí, cada uno puede culpar a cada uno. (...) De que me porto mal, de que soy enojona, de que los trato mal. (N1-3°)*

*Tenía dos compañeros al lado mío y jugábamos al cachipún o hablábamos fuerte. (N3-3°)*

*No sé a veces me relajo cuando estoy aburrida en la sala. (N2-3°)*

*Me paro y converso, a veces golpeo y me golpean. Gritar también. (N5-5°)*

## **4.2 ANÁLISIS DE OBSERVACIONES:**

El siguiente análisis de observaciones se realiza bajo el siguiente objetivo: “Describir las expresiones corporales de los niños dentro del aula en un tercero y quinto básico de una escuela de la Región Metropolitana.

### **4.2.1 ENCAUZAMIENTO HACÍA LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES.**

Generalmente las prácticas de control presentes en las aulas observadas comienzan con una connotación pasiva de parte del profesorado, haciendo ver a los niños de forma amena que éste es el camino que debe seguir. Siendo el profesorado el ente de autoridad en una sala de clases, se ve en la decisión o presión institucional, de seguir este caudal de orden.

Los niños presentes en estas aulas responden a estas prácticas de forma consciente a la consecuencia que habrá si existe desacato, o, inconsciente al momento que estas prácticas y discursos se internalizan en su subconsciente. En las situaciones de aula presentes, los estudiantes manifiestan que deben manejar sus movimientos, bajarles la intensidad y mantenerse quietos, a la espera del recreo o la salida de clases y así con el tiempo se va naturalizando. Se puede apreciar, que dentro de las prácticas de control en el quinto básico, es más reaccionaría, en comparación al tercero que es más pasiva y conducida.

*PI(3•) “aprendamos a comportarnos, a guardar silencio”*

*PI(5•): “Shhhhhhhh”, haciendo sonido que indica quedarse en silencio, “escucho bastante bulla”, “Shhh”, nuevamente*

*Cuando ya están todos en silencio y calmados en sus puesto dice “la sala así debería estar”*

*PI(5•) anota en un extremo de la pizarra nombres de niños a quienes les va advirtiendo, si siguen con el desorden o demás les anotará en el libro de clases*

***P1 (3°):** “Vamos a premiar al grupo que esté más calladito”: Les estudiantes que están de pie se van a sentar rápidamente.*

*4 niños parados, la profesora comienza a contar “1, 2 y... 3” y corren todos a sentarse.*

*(3°) Leen en voz baja una lectura en la que luego deben unir el inicio, desarrollo y desenlace. Sentados en sus asientos, la mayoría se encuentra leyendo.*

*(5°) **EH6** y **EH5**, conversan de un extremo a otro con (**EH3**, **EH2** y **EH4**), entre gritos y demás, pero aun así, no se paran de sus puestos. Hasta ahora todes se han mantenido en su puesto.*

*(5°) **EH9** toma la escoba y comienza a barrer, **P1** se la quita.*

Les niños dentro del aula reciben de forma inmediata una señal de castigo o desaprobación de parte del cuerpo docente, para volver al orden que debe tener la sala de clases, teniendo una fuerte connotación negativa y algo violenta, manteniendo los gritos, las demostraciones corporales abruptas y tajantes. O también se puede volver a la reacción más pasiva. Esto irá diferenciado al grado en que esté situado el momento, ya sea quinto o tercero básico, teniendo una connotación más potente en los niños de más rango etario, aunque como se aprecia en una situación descrita, también existen ordenanzas de connotación violenta, en tercero básico.

Los niños responden con una acción inmediata de obediencia en el general de los casos expuestos, actuando desde el miedo, ya sea al castigo, consecuencias o por el simple temor al gesto autoritario que se sobrepone a sus corporalidades más pequeñas y en desventaja frente a la imagen de máxima autoridad en el aula y además, adulta. Los estudiantes expresan que, en el general de las situaciones, acatando, guardando silencio y obedeciendo, por lo que se demuestra que la situación se guiará por un buen caudal.

*(3°) Grita: “Boludo se me salió la punta”, la **P2** se acerca y en voz baja le dice “tienes que estar en silencio...”*

*(5°) **EHI** intenta salir a lo que **P1** le niega la salida.*

(3°) **PI**: a **EH8**: “te cambias, yo tengo que estar todo el rato diciendo siéntate, parece que hay que estar enojada para que hagan caso, cállate y te sientas ahora”.  
“El grupo que hable se va a quedar ahora sin recreo, de verdad”.

(3°) **PI** Golpea la silla de **EH9** y grita “siéntate bien”. (**EH9** estaba de rodillas en la silla), se sienta “bien”

**EHI** sigue tirando el libro a lo que **PI** le indica que si no lo va a recoger y guardar se va de la sala **EHI**, se para y lo recoge, y se vuelve a sentar.

(5°) (...) se para y se pone al lado de la puerta, abriendo lentamente la puerta, a lo que **PI** se da cuenta y le indica que se siente, (...) se va a su puesto.

(5°) **PI** se pasea, revisando quien tiene dudas o quien está trabajando, explica las estudiantes de en medio de la fila de la derecha (**EM9**, **EM10**, **EM11**), quienes llevan trabajando toda la clase hasta ahora, en silencio y tranquilas en su puesto.

Les estudiantes dentro del aula perciben cuando la imposición autoritaria de los docentes, se traduce a mandatos que van más allá de las asignaturas o materias a tratar. Las situaciones que se evidencian se mantienen dentro del contexto de curriculum oculto. Ya que, como cuerpo docente se ven entrapados en situarse en las reacciones más dictatoriales, ya sea por no tener más apoyo institucional y efectuar una praxis más integral o simplemente por tomar la decisión de manejar su valor desde esta faceta. Siendo una o la otra, los niños reciben esta coacción y, reaccionan sometidos al acto, no prestando atención o importancia; es más, se visualizan situaciones en donde la reacción estudiantil es de frente, inmediata y de desacato. Mantienen resistencia a la imposición. Notoriamente, se evidenció esto en el grado de quinto básico, donde los estudiantes tienen una edad mayor.

*(5°) **PI** anota en un extremo de la pizarra nombres de niños a quienes les va advirtiendo, si siguen con el desorden o demás les anotará en el libro de clases.*

*(5°) **NH9** se mantiene tranquilo y conversa (son muchos garabatos), **PI** le llama la atención para que deje de garabatear tanto.*

*(5°) El **PI** se acerca, le quita el cuaderno a **EH11** y le dice a **EH1** que ya lo había anotado, ya que no está haciendo nada.*

Siguiendo con la internalización del control en las corporeidades de los estudiantes, ellos mismos, demuestran y expresan una respuesta inmediata al estímulo, a la ordenanza, tal como se observó en la sala de clases. Desde temprana edad les enseñan que cada acción, tiene una reacción, depende de su acato o desacato, que la respuesta de ello sea beneficiosa y/o positiva, o simplemente, negativa. Por lo que las manifestaciones que se demuestran lo asimilan a tal punto de no discernir si es lo que quieren hacer o no, si les parece justo o no, etcétera. Esto se demuestra dentro de la sala y de las situaciones que allí suceden, se visualizan en acciones innatas.

*- La profesora pone el cronómetro, “tienen que esperar 1 minuto para salir, no antes”*

*Se mantienen conversando y moviéndose, y tras 1 minuto ya están todos los estudiantes en silencio. ” Salga el grupo nro. 1”, salen los grupos de acuerdo a si se mantuvieron en silencio o no.*

*-La profesora indica que no saldrán si no terminan. Continúan trabajando y lo hacen en silencio para poder salir a recreo.*

*- **PI** indica que borrará la pizarra, varios dicen que “aún no profe”.*

***EH1** se da vuelta y empieza a escribir.*

Respecto a las cotidianas prácticas de control que ejercen sobre los niños, es que se

observa que adoptan e internalizan los mismos mecanismos de control con sus pares, buscando y marcando quién es la autoridad y quien acata, imponiéndose de una forma imperativa. Manifestándose reproducción de cánones conductuales, de índole autoritaria, se potencia esto mismo, situando a los niños en contextos socio-económicos bajos. Donde la violencia, el maltrato verbal y físico se presenta en el cotidiano, ya sea por las drogas, el tráfico, la escasez de recursos y la frustración de conseguirlos, etcétera. Es por esto, que los estudiantes se expresan de una forma donde deben ejercerse la fuerza para imponerse por sobre otra de alguna forma o como método de defensa. Sumándole encierro estructural de la sala de clases, que los mantiene en inquietud y necesidad de expandir y explotar sus energías a base de diferentes dinámicas, y, al verse reprimidos, sólo pueden reaccionar de forma negativa por sobre sus pares. Se observa que estas acciones se transforman en algo lúdico, llamativo y que de alguna u otra forma, les brindan satisfacción. Esto se evidenció específicamente en quinto básico:

*(5°) ¿Le niño del último puesto de la fila de la derecha, grita hacia al otro extremo de la sala “Oe’ que se siente que te mire todo el día una niña fea?” entre risas. (No le responden nada).*

*(5°) **EH6** se para y tira su silla hacia atrás para empujar la mesa de(...), este le dice “yapo déjate”, a lo que **EH6** le vuelve a empujar la mesa, provocando molestia, frustración, ya que lo golpeó. A lo que **OB** debe intervenir e indica a **EH6** que no lo haga.*

***EHI** le tira nuevamente un libro a la cabeza a (...).*

*(5°) **EHI** viene a sacar de su puesto de a poco, en silencio, a (...), mientras él sigue apoyado en la mesa boca abajo, tapándose los ojos.*

*(5°) **EHI** vuelve a su puesto y le tira un lápiz a (...), este lo recoge y lo tira hacia otro lado.*

***EH11** le tira un lápiz a (...), este entre tiritos y rabia lo rompe.*

(5°) **EH1** le viene a quitar las cosas a **EM8**, quien responde con garabatos.

(5°) **EH1** intenta cortarle el pelo a **EH4**.

(5°) **EH8** molesta a **EH4**, este lo toma y comienza a golpearlo, se toman de la mano de **PI**, a lo cual le provocan tirones, a lo que **PI** logra separarlos para que se sienten.

(5°) **EH11** viene a molestar a (...), rayando le la cabeza, luego va a rayarse la a **EH5**, luego a **EH4**.

(5°) **EH8** agarra a (...) y le comienza a pegar rodillazos (al menos 6) en el trasero.

(5°) **EH4** toma la mesa de (...) y la engancha a la mochila de **EH5**.

**EH9** toma a (...) desde el cuello y lo ahorca, (...) queda rojo mientras **PI** lo separa.

Le botan la silla y mochila a (...), entre **EH5**, **EH4** y **EH7**.

(...) vuelve a su puesto a ordenar.

En síntesis, se evidenció en las observaciones que el control es una práctica que es tangible dentro de las salas de clase, el caso es que, siendo un pilar fundamental para la institucionalidad escolar, tiene por consecuencia la internalización de esta praxis autoritaria e impositiva desde los niños. Siendo ellos quienes enjuician, violentan, menosprecian, callen, burlen, coarten movimiento, etcétera, a sus pares y a sus propias corporeidades, donde se observa incomodidad, frustración, desamparo, soledad y tristeza, de quienes están siendo sometidos a la violencia entre pares y/o hacia los niños por parte del adultocentrismo.

#### **4.2.2 RESPUESTAS CORPÓREAS A LA INSTITUCIONALIDAD.**

Los niños manifiestan expresiones corporales y verbales que responden a cómo están vivenciando la experiencia dentro del espacio aula, comprendiendo tanto su infraestructura; entendiendo que es un espacio cerrado, con la pizarra en un extremo y el

mobiliario son mesas y sillas ordenadas en filas que llenan la sala; como también la metodología de enseñanza-aprendizaje que implementan los profesores. El siguiente fragmento de una observación da cuenta que, siendo un curso se compone de niños que comparten un rango de edad e intereses en común, es un espacio que propicia la conversación pese a que la sala estructuralmente propicie el orden, el silencio y la inmovilidad teniendo como regla que no hay que conversar en clases, y que a pesar de que el profesor solicite que dejen de conversar, los niños se resisten a dicha regla puesto que es parte del desarrollo de habilidades que van configurando al comunicarse a través del diálogo. Intercambiar ideas, transmitir sus pensamientos y opiniones es una habilidad natural que intenta ser anulada dentro del espacio aula pero los cuerpos al estar quietos necesitan verbalizar a través de la comunicación sus sentires. El niño que está en posición recostado sobre la mesa, pese a tener un cuerpo inmóvil se está manifestando a través de la conversación con quienes están a su alrededor.

***EH7** está recostado sobre la mesa moviendo sus pies conversando con sus compañeros del frente.*

*(...) pero sigue conversando con **EH10** y **EH11** (quienes están sentados al frente) y con **EH4** y **EH3**.*

***EM3** se ha mantenido toda la hora vuelta hacia atrás y conversando, golpeándose con **NH5** y **NH6**.*

*(...) mientras que otros conversan, en la sala se escucha murmullo.*

*(...) Y conversan con la compañera de delante de ellos (**EM3**), la cual ha estado todo este rato vuelta hacia atrás y conversando.*

***EM1** y **EM6** se paran a conversar en sus mismos puestos pero de pie.*

Del mismo modo, el mobiliario de la sala estructurado en una visión dualista del ser humano enfocado netamente en la mente y la visión como métodos de recibir el conocimiento que es transmitido por otre, olvidando y/o ocultando el cuerpo, obliga a los estudiantes a permanecer sentados cada uno en su silla y la respectiva mesa, las corporalidades deben permanecer de esa manera, inmóviles durante gran parte del día con excepción de los recreos y momentos fuera del aula. La observación que se presenta a continuación da cuenta que los cuerpos de los niños se resisten a permanecer inmóviles durante el día, teniendo momentos en los que intentan apropiarse de su corporalidad de la manera en que se ven posibilitados. Una práctica recurrente en el proceso de observación fue el establecer que los niños se paran de sus asientos constantemente, ya sea para conversar, ir a buscar cosas a otro puesto o simplemente botar cosas a la basura, otra estrategia a la que recurren es el barrer. En este punto se cita el extracto de la observación de un estudiante que constantemente fue reprendido por la profesora para que deje de correr en la sala sin embargo en un momento recurre a tomar la escoba y se mantiene barriendo toda la sala, al ver que la profesora no reaccionó a esa situación continuó calmadamente por alrededor de 10 minutos, tiempo en que ejerció libremente el movimiento de la manera en que vio en barrer la oportunidad para hacerlo.

***EHI** se para constantemente de su asiento.*

***EM4** toma una escoba y una pala y comienza a barrer su puesto.*

***EM4** ya ha barrido los espacios en la sala, comenzó desde la pizarra y ahora se encuentra atrás barriendo y poniendo la basura en la pala.*

***EM4** tras 9 minutos termina de barrer y se sienta con las rodillas sobre su silla mirando a la pizarra tranquilamente.*

Los estudiantes, de acuerdo con las posibilidades que tienen dentro de la estructura de una sala de clases que omite el cuerpo, ejercen una serie de movimientos en la medida que su corporeidad lo va necesitando. Se constata así que los cuerpos de los niños que habitan la

sala generan una serie de movimientos que podrían establecerse como expresiones corporales que no afectan el sistema disciplinario que se genera en la sala manteniendo posturas y un lenguaje corporal que no afectan el orden que se instaure en el aula, entre ellos está el mover la mano, los brazos y las piernas, ante la necesidad de movimiento a eso se limita su lenguaje corporal y desarrollo de su motricidad en dicho espacio, en ocasiones sus cuerpos se rinden a la quietud por la imposibilidad de explorar su corporalidad de manera plena. Las observaciones dan cuenta que la escuela es un espacio que va limitando la movilidad, coartando así la expresión corporal y emocional.

*Si bien los niños, a excepción de **EHI**, están sentados, todos se encuentran haciendo cosas con sus manos.*

***EHI** se ha mantenido apoyado en la pared, algo recostado, conversando y sin hacer ninguna actividad.*

***EH2** tiene una pelota bajo sus pies, mientras dibuja mueve los pies sobre la pelota.*

***EM6** está de rodillas sobre su silla.*

*El resto de los niños está sentado de manera normal, y solo mueven los pies en ocasiones.*

***EM2** se pone de pie al lado de su silla a escribir en su cuaderno.*

*Los niños que no han sido mencionados no se han parado en ningún momento, si bien posicionan sus cuerpos de diversas formas, no están completamente de pie.*

*11:04 Los niños continúan realizando sus trabajos, se mueven en sus puestos cambiando la manera en la que se sientan, poniendo sus rodillas sobre la silla, moviendo sus pies.*

*Todes están sentades en sus puestos, se hincan, conversan entre elles, hay quienes se paran en sus sillas, inquietes, pero siempre en el puesto.*

El siguiente fragmento demuestra la resistencia que ejercen los niños con respecto a los órdenes u omisiones del profesor, la metodología de enseñanza-aprendizaje no tiene resultados y un niño de 5to se enfrenta al profesor saliendo de la sala en un acto de rebeldía ante el estrés que le puede estar generando el estar dentro de la sala, el estudiante manifiesta que no entiende lo que el profesor explica, y el profesor en un acto de provocación indica que realizará prueba la próxima semana. El sentir del niño o de ambos pueden ser rabia, frustración, sentir incompreensión, todas esas sensaciones se manifiestan en el cuerpo. El niño al patear las cosas, caminar por la sala evidencia el estar transmutando su rabia para no continuar con la discusión con el profesor, finalmente en sus varios intentos sale de la sala, acto que demuestra la necesidad que tenía el niño de no estar en ese espacio, en el que debe estar presente de manera obligada.

Estas resistencias son más evidentes en los cursos avanzados, como en este caso en 5to básico el niño involucrado es explícito al enfrentarse con la figura de autoridad, los niños de 3ro en sus formas de resistencias las manifiestan a través de reacciones espontáneas y no lo hacen notar enfrentándose a los docentes como fue en este caso.

*A lo que **EHI** le dice a **PI** “profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que uste’ dice”, y luego **PI** dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba a lo que **EHI** lo remeda.*

***P3** le va a hablar a **EHI**, y le dice “yo no sé a qué vení al colegio si no hací nada” a lo que **EHI** responde “yo no hago na’ en matemáticas.” y no le contesta más.*

***EHI** intenta salir a lo que **PI** le niega la salida, se dirige al fondo de la sala y patea una silla. (...) se para y se pone al lado de la puerta, abriendo lentamente la*

*puerta, a lo que **PI** se da cuenta y le indica que se siente, (...) se va a su puesto. Agarra un plástico y lo come, paseándose por la sala.*

***EH8** le pregunta a **PI** que pasa si él sale de la sala sin permiso, a lo que **PI** le responde en tono desafiante “no sé”.*

*12:57 **EHI** abre la puerta y sale, a lo que casi todo el curso lo sigue, **PI** va a la puerta y comienza a entrarles.*

*13:02 (...) toma su mochila, se la pone, y sale a escondidas. **PI** sólo se da cuenta de que salió alguien, a lo que sus compañeros responden “corre (...)”.*

Como existen respuestas corpóreas de resistencia ante la institucionalidad y el disciplinamiento que ejerce la escuela hacia los estudiantes, también hay reacciones que son espontáneas e innatas del cuerpo de los niños en contextos de escolarización a las que se recurre para canalizar las emociones. En el siguiente fragmento de observación un niño de 3ro básico se encierra en un casillero solo, ante esa situación se podría establecer que el estudiante necesitaba un momento para estar solo ante la presencia de más de 30 personas en un mismo espacio, en la escuela se dan relaciones interpersonales de manera natural pero no hay herramientas para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, en cómo sobrellevar los momentos con uno mismo y la capacidad de identificar, comprender y procesar las propias emociones, en esas situaciones se pueden requerir momentos a solas como también recurrir a otras expresiones corpóreas para enfrentar esas emociones y sentimientos que se dan en la sala de clases.

***EHI** se encierra en un casillero al final de la sala y sale luego de 5 minutos, se pasea por la sala.*

También en las observaciones queda en evidencia la diversidad que existe dentro de la sala de clases, todos los niños tienen necesidades diferentes de acuerdo a sus procesos cognitivos e incluso en la forma que tienen de reaccionar frente a situaciones complejas. Es

ahí donde se pueden evidenciar numerosas reacciones que son propias de lo diverso que son los niños que habitan el mismo espacio y la importancia de tener la capacidad de reconocer esas actitudes que no solo quedan como reacciones corporales, sino que tienen un trasfondo mental y emocional que debe ser conversado con el niño implicado y/o derivar a profesionales de áreas psicológicas para poder entender ese comportamiento. Tras esa reacción corporal puede haber una necesidad de explorar a través de la corporeidad, así como algún trastorno, u otro tipo de problema implicado, por lo tanto, la observación demuestra que es importante para los profesores reconocer las manifestaciones corporales y/o verbales que expresan y conectar con los niños, conversar con ellos, y por sobre todo comprender que hay necesidades que van surgiendo al estar dentro de la escuela gran parte del día.

***EHI** golpea la mesa de la profesora, luego se pasea constantemente observando las paredes y tocando todo lo que hay a su alrededor. Con un lápiz comienza a hacer sonar unos tarros.*

Otro aspecto relevante que se evidencian en la observación es que los niños de 5to básico en sus prácticas de resistencias recurren al grito, a los garabatos, y en general a formas más agresivas de manifestar sus sentimientos en el lenguaje oral y corporal, incluso tienden a enfrentarse con los profesores en discusiones, esto a diferencia de los estudiantes de 3ro básico, que sus expresiones corpóreas son más bien innatas y no recurren a expresiones violentas para exteriorizar esas percepciones.

***EHI** grita “oe hueón que hace calor” se para y va a abrir las ventanas y cortinas. Y comienza a mirar hacia afuera.*

En resumen, los estudiantes generan métodos y estrategias de resistencia frente a las formas de control y disciplinamiento que ejerce la escuela, esta resistencia se traduce en expresiones verbales y corpóreas contrarias al orden establecido para así rehusarse a normalizar sus cuerpos y también porque es una necesidad de su propio desarrollo que el sistema educativo tradicional no está considerando, limitándose a operar como institución

que coarta el desarrollo pleno de los estudiantes y evidentemente no respeta la naturaleza propia del ser humano.

#### **4.2.3 DINÁMICAS DE INTERÉS Y DESINTERÉS.**

En cuanto a los procesos de aprendizaje-enseñanza dentro del aula, de acuerdo con las observaciones queda en evidencia los métodos con los que operan los profesores para mantener las corporeidades silenciadas e inmovilizadas, estos dan cuenta de prácticas que, validadas al ser dirigidas por la autoridad, premian el silencio y el orden, la quietud. De esta manera estimulan a que los niños permanezcan sentados sin generar movimientos que puedan afectar ese orden establecido, los niños responden a estos estímulos por momentos sin embargo se resisten a permanecer toda la clase siguiendo esas órdenes, demostrando la necesidad de dialogar, comunicarse en la medida que no vuelvan a ser reprendidos por la figura de autoridad.

Asimismo, en estas relaciones de poder, se observa que el espacio del aula se mantiene en un ambiente hostil considerando la naturaleza de los niños y sus necesidades como sujetos autónomos y de derecho, en promedio los niños estudian alrededor de 13 años en la educación formal por lo tanto estos son procesos y dinámicas que terminan por instalarse en sus corporeidades.

*La profesora comienza a darle puntaje de acuerdo con los grupos que están sentados y ordenados, por lo que se genera un silencio en la sala por 20 segundos, y luego comienzan a conversar nuevamente.*

De acuerdo con lo anterior, la metodología es contraria para los procesos de enseñanza, así como también los aprendizajes que se quieren establecer en los estudiantes. El siguiente fragmento da cuenta que el sentido de la educación que instaura la escuela tradicional va

más allá de los conocimientos que se pretenden “transmitir”, sino más bien el aprendizaje consiste en instalar métodos de comportamiento que quedan instaurados en las corporeidades de los niños tras toda su vivencia en el sistema educativo, los estudiantes manifiestan que, aunque sus gestos y posturas corporales den cuenta que están escribiendo, mirando la pizarra en señal de atención, demostrando concentración al estar sentados o con la mirada fija en un libro, esos aprendizajes no les hacen ningún sentido, dicen no entender la materia, por lo tanto, a nivel cognitivo no están desarrollando sus habilidades, por el contrario, están aprendiendo cómo comportarse de acuerdo a lo establecido institucionalmente. De esta manera que la escuela opera como aparato que moldea a los niños, instruyéndolos en todo su proceso, formando así individuos aptos para desenvolverse en un medio que se caracteriza por la mantención de las relaciones de poder limitadas en su capacidad de pensar libremente.

***PM** “aprendamos a comportarnos, a guardar silencio”*

***EH8** y **EH9** se mantienen tranquilos escribiendo (aunque aluden a que no entienden nada de la materia) escuchan música, y escriben tranquilamente.*

***EHI**: “¡no la escucho na tía!”*

*A lo que **EHI** le dice a **PI** “profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice”*

***EH9** habla solo, y dice “un 2 para mí es un 7”*

Así como funciona el sistema escolar, la escuela también puede ejercer como posibilidad para cambiar estas formas de relacionarse que están establecidas, teniendo en cuenta que la educación es fundamental en términos de convivencia, sería entonces primordial enseñar y luego aprender a respetarse y aceptarse a sí mismos y luego con resto para convivir en armonía; en las observaciones se muestran momentos en que los niños pueden conversar mientras utilizan su motricidad en un trabajo manual, cuando se ven

trabajando en algo que les motiva, que genera gusto, satisfacción e interés en el aula se vive un ambiente tranquilo y un orden que es voluntario, todo en un espacio grato que propicia a los estudiantes a ser partícipes de ese proceso y a generar interacciones sociales respetuosas.

*10:27 La mayoría comienza a moldear la plastilina con sus manos. EM7 y EM1 conversan en sus puestos, EM5 atrás muy silenciosa igual que EH9, trabajan de manera muy calmada.*

*EM9 continúa dibujando la planta sentada en su mesa.*

*La fila a la derecha de la sala, los niños conversan mientras trabajan.*

La siguiente observación da cuenta que los niños haciendo actividades diversificadas, que los motivan y dotan de significado para ellos tendrán la capacidad de autorregularse y trabajar de manera cooperativa y empática con sus pares. Los niños al estar interesados en sus procesos de aprendizaje generan un ambiente óptimo para poner en práctica el cómo vincularse de forma respetuosa. Si las actividades están planificadas por los profesores y niños para darle un sentido humano a la educación, fomentando las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo en equipo la sociedad va a mejorar, Si la educación pusiera como eje central el bienestar de los niños y los aprendizajes centrales se podrían hacer cambios profundos a nivel global y personal. En esta experiencia los niños no tienen un trato violento pese a que la profesora sale de la sala y les deja solos, demuestran comportamientos que pueden ser sumamente beneficiosos para el desarrollo en el aula.

*10:33 hay bastante silencio en la sala, solo habla la profesora con la asistente. El resto de los niños está sumamente concentrado en su trabajo.*

*10:37 la profesora sale de la sala, y a diferencia de las otras observaciones, en esta clase los niños/as continúan tranquilos. Se produce un silencio en la sala, demostrando calma.*

*Les niñas están muy concentradas en su trabajo, dibujando, y modelando la plastilina con las manos.*

*EM5 se para por primera vez a buscar plastilina y vuelve calmadamente a su puesto.*

*EHI saltando va a buscar y vuelve.*

*entra la profesora y se paran a mostrar los trabajos, conversan en un tono más fuerte, observan los trabajos de sus compañeros.*

En consecuencia, la escuela opera como institución que se centra el aprendizaje disciplinar y en sus metodologías los procesos de enseñanza-aprendizaje no tienen impacto positivo en los estudiantes, se pretende transmitir conocimientos que los niños manifiestan no entender. Por otro lado, considerando los procesos sociales que se viven en la escuela, esta puede también ser una institución que genere los cambios necesarios para que los estudiantes se puedan desarrollar plenamente si se establece un verdadero sentido de la educación, que se centre en los estudiantes y que propicie un ambiente grato para vincularse de manera colaborativa, empática, respetuosa, que incluya los intereses de los niños y por sobre todo que sea significativo para ellos.

#### **4.2.4 FALTA A LA PRÁCTICA Y CONCIENCIA PEDAGÓGICA.**

Dentro de la situación observada, el docente en cuestión manifiesta desinterés hacia su praxis, mostrando desapego hacia sus propias órdenes o deseos a seguir que le antepone a los estudiantes, lo que provoca que también su autoridad se vea en crisis. Dentro del quehacer docente es necesario el monitoreo y acompañamiento del qué hacer de los estudiantes, ya sea, dentro del currículum oficial y el currículum oculto, donde el apoyo hacia los aprendizajes que se desarrollan dentro de la sala es primordial.

Les estudiantes perciben y asocian el desinterés a la falta de importancia, por lo que designan falta de interés al responder a alguna orden, contenidos de las asignaturas, etcétera, tal como se observa en la siguiente situación.

*- (5°) **PI** le dice a (...) que guarde un plumón, ya que está rayando toda la mesa. Le dice que ‘limpie’. El **PI** se va a sentar a su silla y revisa el celular. (...) sigue rayando la mesa.*

También se observa la desaprobación hacía la voz de les niñes y se visualiza un nulo apoyo o monitoreo hacía lo que están haciendo dentro de la sala de clases y al momento de hacerlo, el docente solo demuestra interés y motivos para imponerse y no para buscar la razón del porqué no se está trabajando, o en cómo apoyar y aportar hacía fomentar motivación de les niñes por los contenidos. Es por esto, que se observa resistencia de parte de les niñes hacía el profesor, demuestran indiferencia hacía las ordenanzas del docente y sólo funcionan desde la autonomía y de sus intereses personales.

Es por esto por lo que se observa una fuerte apatía por parte de les niñes, no logran conectarse con el docente y con los contenidos. Sólo se mantienen dentro de sus propios mundos, y en la relación con sus pares. Cuando el profesor muestra un notorio desapego a la relación que pudiese tener con les estudiantes, ellos lo sienten, a lo que el docente pasa a ser casi imperceptible.

*(5°) **EM8** le grita ‘ayyy tío si toy haciendo la tarea’, y **PI** dice no estás haciendo nada, así que ponte a escribir.*

*(5°) **EHI** ‘profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice’, y luego **PI** dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba.*

***PI** borra y anota otras tareas en la pizarra.*

Frente al desapego, desinterés, apatía y abnegación de les niñes hacía el docente y su

imagen de autoridad, se observa que este solo reacciona de forma negativa sancionando a los estudiantes, buscando imponer su autoridad desde el enojo y desmotivación hacia realizar una praxis más amena, positiva y efectiva. Se observa que el docente marca notoriamente las consecuencias, además, que los responsables de estas son los estudiantes, cargando así la razón del problema hacia los niños, no hacia él. Los estudiantes, sólo demuestran y reaccionan en rechazo y desinterés hacia estas imposiciones, lo que provoca que no exista una conexión que conforme un ambiente propicio para hacer efectiva la práctica de enseñar y aprender, ver y replicar, escuchar y responder. Hasta llegar a puntos donde el respeto también se pierde. En la sala de clases, se observa la pérdida de autoridad, y desde esto, se pierde el caudal, se percibe un ambiente alborotado y algo disturbio.

*- (5°) **PI** le va a informar a (...) que será anotado por pelear y no trabajar, ya que aparte de estar rayando la mesa, ha estado apoyado en la mesa mirando hacia el frente y a veces se queda dormido, en ningún momento le ha dirigido la palabra a **PI**.*

*- (5°) **EHI** “profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice”, y luego **PI** dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba.  
**PI** borra y anota otras tareas en la pizarra.*

En síntesis, se observa un ambiente de poca conexión, donde no hay motivación de relacionarse por parte del docente, por ende, los niños tampoco sienten ni buscan establecer una relación pedagógica con el profesor. Donde se observa un contexto en donde sólo prima el desacato y la sanción. Por lo que los aprendizajes se ven entrampados y no logran la recepción de los estudiantes, por ende, los contenidos y saberes se van perdiendo, al mismo tiempo que se pierde la autoridad y el rol del docente.

## **CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **9. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación, se presentan las conclusiones que se han levantado en la investigación, se presentaran dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos para posteriormente realizar una síntesis que dé cuenta del conocimiento levantado en relación del objetivo general de la investigación.

#### **5.1 EXPRESIONES CORPORALES DE LES NIÑES DENTRO DEL AULA:**

En relación con describir las expresiones corporales de les niñes, se evidenció que dentro de la sala les estudiantes acatan las reglas al conocer de antemano las consecuencias de no obedecer a los métodos de control ejercidos por parte de les docentes, es así que sus expresiones corporales están determinadas en base al miedo, temor o vergüenza a ser reprendidos. En efecto, en 3° básico les estudiantes ya tienen internalizadas estas formas de control con la que operan les docentes estimulando a les niñes a permanecer sentados, sin generar movimiento y ruido, que van desde premiar el silencio, el orden y la quietud, canciones que inducen a mantenerse en silencio o amenazas con sanciones como no salir a recreo, anotación, suspensión, una nota negativa, etc. Por lo tanto, les niñes actúan de manera que sus cuerpos queden lo menos visible posible utilizando gestos y movimientos leves que les permiten mostrarse quietes, sentades.

Les estudiantes responden a estos estímulos, no obstante, se resisten a permanecer en orden y demuestran la necesidad de dialogar, comunicarse, compartir con sus compañeres, debido a ello es que dentro de la sala los movimientos que más se realizan en ambos cursos, son mover las manos, los brazos y las piernas, inclusive quedó en evidencia que les niñes de 3° y 5° básico utilizan estrategias para poder moverse sin ser advertidos por les docentes, en el caso de 3° básico recurren a pararse a botar cosas al basurero, ir a pedir objetos a otros compañeres, dirigirse a otros puestos para conversar brevemente hasta

que son vistos por los profesores, o tomar la escoba y barrer la sala por varios minutos, acto que se les permite realizar ya que tiene intrínseco el acto solidario de mantener la limpieza. Por otro lado, en el caso de los niños de 5° básico también utilizan esas estrategias, sin embargo, se presentan casos en que los niños reaccionan con violencia ante él la señal de castigo o desaprobación enfrentándose a los docentes, ya sea gritando, diciendo garabatos, golpeando cosas o saliendo de la sala. En el 3° básico estas reacciones son más escasas y hay un mayor nivel de obediencia a la figura de autoridad. Sin duda estas reacciones dan cuenta de la diversidad existente dentro de la sala con personas que habitan un mismo espacio, y es importante señalar que siempre hay reacciones corpóreas dentro del aula, ya sean reacciones innatas corporales para exteriorizar sus sentimientos, gestos, muecas, expresiones como mirar hacia el techo por largo tiempo, caminar sin rumbo por la sala, o prácticas de resistencia en formas más agresivas de manifestar estas percepciones ya sean verbal o corporalmente como lo son los gritos, los garabatos, golpes, etc.

Por otro lado, si bien las expresiones corporales de los niños, en sus gestos y posturas pueden dar a entender que están concentrados escribiendo, mirando la pizarra, sentados con la mirada fija en su cuaderno o libro, esto no evidencia que están generando un aprendizaje significativo, sino más bien, son expresiones corporales que demuestran que están internalizando y moldeando sus cuerpos con conductas hacia lo que está validado institucionalmente, comportándose de acuerdo con lo establecido y en función de lo que el propósito de la clase así lo requiera.

## **5.2 LOS DISCURSOS DE LOS NIÑOS DE TERCERO Y QUINTO BÁSICO SOBRE SU CUERPO:**

Con respecto a los discursos de los estudiantes, a través de estos revelan una serie de aspectos a destacar, en primera instancia dan cuenta que para definirse como niños el juego es determinante, de esta manera se considera pertenecer a la niñez en la medida en que el juego está presente, y una de las diferencias que destacan frente a la adultez es el no jugar, además de que el hecho de jugar va completamente asociado a la libertad, la autonomía y catalogado con emociones relacionadas al bienestar, como lo es la alegría, felicidad y

satisfacción. En los discursos evidencian que la escuela es un lugar que limita su expresión mediante métodos de control que impiden el desarrollo pleno del movimiento, el disciplinamiento es identificado en mayor medida dentro de la sala de clases, siendo el espacio que les niños consideran un limitante de su expresión corpórea teniendo en consideración que en 3ro básico ya definen los movimientos y/o reacciones que están permitidas y las que no mediante las sanciones a las que están expuestas por parte de las figuras de autoridad. Del mismo modo, de acuerdo a los discursos manifiestan que la escuela es una institución que reproduce estereotipos de género, los que son aprendidos e internalizados tanto desde sus procesos de socialización y por lo tanto también desde la escolarización, la imagen corporal que van configurando está fuertemente influenciada por las interacciones que se dan en la escuela.

Por otro lado, determinan que dentro de la escuela hay espacios en los que se pueden mover de manera libre, hay áreas como, por ejemplo, el recreo, y el patio que son entendidos como propios, en ellos pueden convivir con otros de forma simétrica sin la jerarquía que se da en las otras instancias de la escuela, como por ejemplo, en las sala de clases u otros espacios en que suelen ser supervisados por los profesores y otros actores involucrados. De modo que, los espacios de libertad que reconocen como áreas en las que pueden desarrollarse con autonomía, si bien están situados en su mayoría fuera de la escuela, son reconocidos como lugares de libertad dentro de esta institución.

También es importante señalar que los niños al identificar los movimientos que realizan dentro de la sala, estos se reducen a mover las manos en señal de escribir, los brazos y las piernas, todos estos movimientos los pueden realizar estando sentados, por lo que, su expresión corpórea se va configurando en base a esa posición, hacia las jerarquías dominantes.

### **5.3 ANALISIS DE LAS EXPRESIONES CORPORALES Y DISCURSOS DE LES NIÑES:**

Tras describir las expresiones corporales y conocer los discursos de les niñas sobre su cuerpo se realiza el siguiente análisis en base a lo que ha quedado en evidencia con el proceso investigativo que se ha llevado a cabo. Se da cuenta que el desarrollo de la corporeidad de les niñas se configura en base a las instituciones que están validadas en la sociedad, es evidente que la escuela social y culturalmente cumple el rol de educar a les estudiantes, es así que la institución escolar opera bajo la lógica individualista y de diferenciación de clases, reproduciendo la estructura social dominante (Giroux, 1985). Se aplica así la ideología dominante que hay detrás en prácticas tales como el adultocentrismo y el sexismo. En palabras de Paulo Freire (Freire, 1968) con una concepción bancaria de la educación que bajo principios paternalistas el “educador” deposita en los oprimidos sólo los “conocimientos” que se quieren transmitir, los opresores pretenden transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que les oprime, con el fin de lograr su plena adaptación y permitir también de manera plena su dominación, siendo el acto de pensar sumamente peligroso para las clases que ejercen el poder.

En los discursos de les niñas y en las observaciones se constata que la escuela fomenta la competencia individual y se instala como el emblema del ascenso social, instaurando como indispensable obtener los conocimientos académicos propios de las culturas dominantes, sin embargo, lo que hace la escuela en este caso es dirigir a les estudiantes a permanecer siendo de la clase oprimida, al disciplinarles para lograr sujetos productivos mediante el orden y control. Es de esta manera que se les encauza a través de mecanismos disciplinarios tales como la recompensa, el control y la sanción, para que les niñas pierdan toda capacidad de autonomía y libertad. Como institución actúa bajo el razonamiento de la prisión y Foucault detalla los métodos para volver a les individuos dóciles y útiles, entre estos repartirles, fijarles, distribuirles espacialmente, clasificarles, educar su cuerpo, codificar su comportamiento (Foucault, 1975). De esta manera les niñas en el proceso de escolarización se verían imposibilitados de desarrollar su corporeidad

dentro del aula, siendo está configurada en base a la lógica de disciplinamiento institucional, por lo cual, van perdiendo así el poder sobre sus cuerpos.

No obstante, les estudiantes demuestran que este proceso no es simple, como seres humanos necesitan de la corporización constante mediante la apropiación de su movimiento, interiorizándolo y proyectándolo; es una lucha constante por habitar el cuerpo dialogando a través de él con el mundo, para humanizarse y expresar una especie de performance corporal que expresa todo el ser interior (Murcia & Corvetto, 2021) expresado de esta manera, no es tan sencillo que como seres humanos se pierda esta capacidad bajo el contexto intencionado de la escuela, es por ello que les estudiantes se resisten a perder el movimiento y con ello perder el poder sobre sus cuerpos, por lo tanto generan una serie de reacciones de resistencia ante esta situación, es decir que dentro de las prácticas cotidianas en la escuela se mantienen muy controladas, pero no así en completa obediencia a este orden.

En esta dinámica de escuela y sociedad que desde una perspectiva crítica se entiende que ante la dominación por parte del poder hegemónico cultural habrá oposición de los grupos subordinados como acto emancipatorio en contra del dominio y la sumisión (Giroux, 1985), de esta manera les estudiantes recurren a prácticas reaccionarias ya sea, directamente desobedeciendo a lo impuesto por los profesores, enfrentándose a la autoridad con agresividad, buscando la manera de conversar con sus compañeros dentro de la sala o con expresiones corporales tales como estar sentados pero moviendo las piernas y brazos, dibujando, durmiendo, parándose a buscar o dejar cosas a otros puestos etcétera; la corporeidad se mantiene en un estado latente, en donde no pueden detener su funcionar integral. Del mismo modo se apropian de espacios dentro de la escuela como lo es el recreo y el patio para jugar libremente y de manera autónoma, moviéndose, corriendo, gritando, bailando, compartiendo e interactuando con otros, estando solos, guiándose a sí mismos, en cooperación, etc.

#### **5.4 COMPRENDER LAS EXPRESIONES CORPORALES Y DISCURSOS DE LOS NIÑOS SOBRE SU CORPOREIDAD DESARROLLADOS DURANTE EL**

## **PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN EN TERCERO Y QUINTO BÁSICO EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

En conclusión, la escuela durante el proceso de escolarización marca un eje fundamental en la configuración de las corporeidades de los estudiantes, mediante el disciplinamiento con métodos de control y sanción está constantemente imposibilitando el movimiento y con ello el desarrollo pleno de su corporeidad entendida como la unidad que integra todo el ser humano, biológico y social, la interacción de ser y estar en el mundo (Pateti, 2007). La escuela, su infraestructura y la metodología se basa en la visión dualista del ser humano centrando todo proceso en el desarrollo de la mente dejando lo corporal olvidado y presente solo como forma de control y disciplinamiento.

La escuela por lo tanto desvaloriza el cuerpo, tanto los niños en sus discursos como la evidencia curricular indica que el cuerpo es vinculado a Educación Física, y en la práctica sucede que la expresión corporal y el movimiento es relegado exclusivamente al espacio de la clase de Educación Física y/o en los talleres extraprogramáticos que se dan en la institución, la corporalidad, motricidad y por lo tanto la configuración corpórea de los niños no se está llevando a cabo plenamente en el proceso de escolarización.

El sistema educativo, por tanto, cumple un rol importante en la configuración conductual de los niños, la investigación da cuenta que el proceso de escolarización efectivamente reproduce la estructura social dominante fomentando las relaciones de poder, asimétricas de ideologías dominantes adultocentristas y sexistas que, reproducen también, estereotipos de género que ya están siendo internalizados en los estudiantes, en consecuencia, se configura como un comportamiento social y colectivo de las clases dominadas y como forma de segregación.

Cabe destacar también que la segregación socioeconómica que marca los procesos de enseñanza aprendizaje que viven los estudiantes, siendo una escuela municipal asiste la población de menor recursos económicos, estando ubicada en un barrio estigmatizado y que la escuela funciona con financiamiento limitado, a diferencia de las escuelas privadas de las

clases dominantes que al tener más recursos económicos entregan a los estudiantes una educación en la que pueden desarrollarse en todas las áreas, a diferencia de las escuelas municipales que el proceso de enseñanza aprendizaje y todo su desarrollo queda relegado al espacio de la sala de clases y los momentos de recreo.

En consecuencia, las corporeidades de los niños se manifiestan en el aula en formas de expresiones corporales de resistencia frente al fuerte control que se vive dentro de ese espacio, los niños buscan la forma de conversar y compartir con otros ya sea moviéndose de manera sutil hacia otros lugares o poniéndose de pie por momentos, utilizan formas estratégicas para reaccionar al disciplinamiento que se ejerce sobre sus cuerpos y poder moverse como su desarrollo lo requiere. En este sentido, en los cursos de 3° y 5° básico existen y se manifiestan prácticas corpóreas que son autónomas y que surgen como formas de resistencia al estar su expresión corpórea fuertemente controlada, la diferencia es que estas reacciones en el 3° básico son más sutiles, en cambio en el 5° básico se recurre a formas agresivas de enfrentar a la autoridad, esto se debe al desarrollo cognitivo de los niños puesto que a medida que crecen hay un aumento global de conductas agresivas que se hacen menos físicas y más verbal dirigidas directamente a la persona, siendo predominante la agresión hostil y depende en la medida que van desarrollando habilidades más finas de carácter interpersonal, teniendo la capacidad de develar las intenciones que inspiran los actos de un otro siendo formas de agresiones por revancha o desquite, por ello suelen reaccionar a las actitudes autoritarias de los profesores o en conflictos con sus pares. (Palacios, Marchesi & Coll, 2014). Por otro lado, los niños se apropian de espacios dentro de la escuela para llevar a cabo experiencias autónomas y libres, siendo el patio y el recreo las áreas identificadas como los lugares que pueden desarrollarse plenamente.

## **5.5 APORTES AL CAMPO DISCIPLINAR, PEDAGÓGICO Y ESCOLAR**

Esta investigación y sus resultados demuestran que la escolarización interfiere dentro de los procesos de aprendizaje a través de la corporeidad de los niños, y de su integralidad como seres autónomos. Por lo que este documento aporta e invita a repensar la escuela, desde su

estructura disciplinar; partiendo desde la Ley General de Educación, las bases curriculares y hasta los estatutos de cada institución, en donde el foco se sitúa a construir parámetros, visualizando y validando a los niños como seres corpóreos y diversos.

Los resultados dan cuenta que el sistema educativo que hoy existe no es completamente funcional ni propicio para el aprendizaje, provoca un constante estrés, sentimientos de fracaso, de no ser capaces ni válidos dentro de los espacios educativos en donde se desenvuelven a diario, lo que mantiene latente un alto nivel de deserción escolar, evidenciado en cifras del Ministerio de Educación que llegan a 39.498 niños desertores del sistema escolar con datos de abril de 2021. (Educación, [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl), 2021) esto se sustenta en los discursos y percepciones entregados de los niños entrevistados:

*-“Difícil porque me cuestan algunas cosas, no es que yo no quiera pero me cuesta”  
(N3-5° básico).*

*-“No sé, odio el lenguaje (...) lo odio porque no puedo pronunciar bien las palabras, como por ejemplo la doble R, son muy difíciles para mí” (N6-5° básico).*

Es por esto que esta investigación nos abre al cuestionamiento del funcionamiento institucional, y la necesidad de crear herramientas que permitan propiciar los aprendizajes desde un enfoque pedagógico y didáctico situado, y por, sobre todo, respetando y construyendo desde la diversidad e intereses propios de los estudiantes. Por ejemplo, el Manual de Bienestar en la escuela (educación, 2015), viene siendo una guía institucional que aporta al campo de enseñanza desde la integralidad del ser, tomando en cuenta lo emocional, lo relacional entre pares, lo cognitivo, a replantearse la autoimagen y cómo se ven los unos a los otros, lo motriz, etc. Bajo ciertas dinámicas corpóreas. Sustentándose en la apertura de lo emocional, incorporando la corporalidad de los niños para ello; además, para brindar un bienestar a los estudiantes, es necesario también el bienestar del adulto, siendo el caso del aula, los docentes. En definitiva, busca aportar al campo relacional entre los agentes participantes en el aula y los aprendizajes que aquí se trabajan.

Dicho lo anterior, esta investigación proporciona fundamento para objetar el currículum nacional y a las prácticas institucionales desde una perspectiva holística.

También nos abre al cuestionamiento como docentes en praxis, de cuestionarnos estas mismas, de resignificar y dignificar la labor docente, no perdiendo el foco ni la motivación de esta. Pero, sobre todo, a cuestionarnos la autoridad ejercida, tal como lo plantea Paulo Freire (Freire, 1968): los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sientan capaces de correr el riesgo a asumirla. El cuerpo docente presionado por el sistema educativo que a través del cumplimiento del currículum y de las políticas de logro de resultados estandarizados hace perder su autonomía de ejercer, como se plantea en la investigación de (Pardo & Opazo, 2019), dan cuenta que los docentes de primera infancia evidencian su actuar entrampado por otros agentes del campo educativo, percibiendo la escolarización como una amenaza a su identidad profesional (Pardo & Opazo, 2019, pág. 21), es necesaria una modificación respecto a qué es la autoridad ejercida, es positiva/efectiva o no, teniendo en consideración que, la autoridad cobra sentido cuando se reconoce por parte de los estudiantes una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la motivación de enseñar algo significativo, algo que sirve para el desarrollo de la vida (Poblete & Zerón Rodríguez, 2009). Retomar las bases de esta, siendo el respeto, la confianza, el amor hacia la praxis; potenciar la individualidad de cada estudiante respecto a su diversidad e integralidad, respetando intereses, opiniones, etc. Se evidenció en los métodos de investigación utilizados, los niños dejan en evidencia que son constantemente invisibilizados, haciendo ver de forma consistentes que su voz no es escuchada, que están en el error constantemente, que la culpa de las situaciones desfavorables presentes en los espacios educativos son única y absoluta culpa del educando.

Es por esto, que se muestran las consecuencias de mantener una práctica negativa y alejada del ser docente, y a su vez, invita a cuestionar y tensionar esta labor, con el fin de no reproducir el canon de transgredir a seres de derecho y visibilidad absoluta. Otro ámbito para mencionar en dónde esta investigación puede realizar ciertos aportes, es donde luego de los escenarios recientes, tales como el Covid-19 con la pandemia y las largas

cuarentenas, les niños se han visto atrapados en una prohibición de movilidad extrema y donde la escuela se ha sostenido desde las aulas virtuales.

Las corporeidades de los estudiantes sólo se han visto en contextos de encierro, poca movilidad, y, en ciertos casos y contextos más desfavorecidos es donde se vivió el hacinamiento; con lo que se hizo una resignificación al espacio educativo, sólo haciendo referencia al estar sentados frente a una pantalla por horas. Por lo que, situándose en la actualidad, esta investigación invita a emprender a realizar una praxis mucho más dinámica, integral y llamativa, cambiando el paradigma de sólo mantener la visión activa, como lo fue en pandemia, sino que se vean las diferentes asignaturas a base de la didáctica y el movimiento para que el espacio educativo físico sea efectivamente positivo, incluyendo también que los aprendizajes y la reincorporación sean de agrado y aceptación por parte de los niños y no así a retomar un espacio de agobio. Como agentes de la educación es nuestra responsabilidad aportar al replanteamiento de la escuela y su forma de funcionar.

## **5.6 LIMITACIONES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Las principales limitantes que obstaculizan el desarrollo de la presente investigación fueron hechos históricos, partiendo desde octubre del año 2019, donde a nivel país nos vimos en la necesidad de levantar la “Revuelta Social” para manifestar la situación desfavorable que se estaba atravesando en ámbitos sociales, económicos y políticos. Esto se da en el momento en que se estaba realizando el trabajo de campo y principalmente las observaciones. Al estar el territorio en constantes protestas hubo suspensión de clases por varias semanas por lo que el escenario a investigar no estaba disponible, además de ser limitada la posibilidad de llegar al centro educativo para realizar las entrevistas y observaciones, como también la llegada de los niños a este. Además de verse el país bajo un estado de excepción que transgredió el derecho al libre desplazamiento, limitando horarios y zonas, este hecho provocó altos niveles de estrés y angustia, por lo que, la continuidad de un trabajo así se veía dificultoso. Por otro lado, dentro de ese entonces, una de las investigadoras se vio en el proceso de parir y matar los primeros meses de su bebé bajo

este contexto inestable, todo esto concluyó con el muestreo incompleto de las observaciones que se tenían planificadas.

Luego, el año 2020 se notifica la llegada del virus Covid-19 al país produciendo altos niveles de contagios y muertes, provocando largas cuarentenas para evitar su propagación y que cambiaron gran parte del funcionamiento cotidiano. En ese mismo año el profesor guía de esta investigación fue despedido de sus labores en la Universidad, tras ello fue necesario reestructurar y replantearse lo ya trabajado. Tras avanzar la investigación guiadas por otra profesora, ella se vio en la necesidad de renunciar a sus labores dentro de la institución, por lo que nuevamente se quedó a la espera de ser guiadas por otro docente. Debido a todos estos cambios constantes surgieron dificultades de no saber cómo estructurar la investigación, manteniéndonos en la autonomía de buscar e investigar cómo este se realizaba y sin tener una revisión clara desde el capítulo de Marco Teórico. Al encontrar nuevamente una docente que nos acompañase, la investigación se enfrentó a tiempos muy acotados para finalizarla, por lo que se tuvieron que tomar decisiones en base a potenciar el documento en algunos aspectos.

## **5.7 POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN QUE SE ABREN**

Las posibilidades son variadas, partiendo desde la disyuntiva que no sólo hay que trabajar desde y para las corporeidades de los niños para lograr un aprendizaje positivo y significativo, sino que también para lograr esto es necesario trabajar en las corporeidades de los docentes. A partir de esto surgen preguntas tales como ¿Cómo incorporar el juego y el movimiento dentro del espacio escolar?, ¿De qué manera pedagógica incorporar la corporeidad en los procesos de aprendizaje en todas las asignaturas?, ¿Qué dirán los profesores respecto a sus corporeidades dentro del aula?, ¿Les docentes sienten activa y, parte de su labor de enseñar, la corporeidad propia?

Otra interrogante es si, situándonos en la idea de que el campo educativo cambiase y se integrara el cuerpo, los sentidos, pensamientos y opiniones de los niños, esta ¿Llegará a un apogeo significativo para sus vidas? y si es así, ¿Cómo lo relatarán y expresarán los niños?,

¿Qué nuevas narrativas nacerían desde los actores de la educación? También el de abrir el paso a investigar sobre la corporeidad de los niños es sus diferentes procesos de crecimiento y cómo este va mutando respecto a sus etapas de desarrollo, contextos donde se habita, y metodologías que utiliza la institución y sistema educativo. Vivenciando el contexto post revuelta y un proceso constituyente en desarrollo, también el cambio de presidencia, estos planteamientos ¿Serán parte de este cambio? ¿Los discursos de los niños, que como ejemplo evidencian con tanta claridad los niños participantes de esta investigación, serán considerados por los adultos que ejercen autoridad?

## VI. Bibliografía

- Alterman, N., & Coria, A. (2010). Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad. *Cuadernos de educación*.
- Arias, M. C. (2009). Prácticas corporales: un despliegue del cuerpo en la tensión de lo formal y lo informal . *Revisyta educación física y deportes*.
- Ballesté, I. R. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Lus et praxis*, 397-436.
- Bansell, J. C., & Vidal Rodá, E. (2015). Marte y Venus en la escuela: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. *revista española de pedagogía*.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 325-345.
- Bernal, R. F. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en el autoestima y en el proyecto de vida. *Revista iberoamericana de educación*, n°38, 67-86.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidos.
- Bolaños, F. M., & De la O Jiménez, V. (2017). Hacia una metodología de cuerpos expresivos en la educación. *Rupturas*.
- Bruñol, M. C. (sin fecha). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios.
- Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *estudios pedagogicos* .
- Carrasco, M. J., & Lorca, Ó. (2017). Cuerpo y educación. Una perspectiva a partir de Merleau-Ponty. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Critica*(14), 63-76.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos aires: Paidos studio.
- DeMause, L. (1974). *La evolución de la infancia*.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la performatividad de género. *Educación & pensamiento*, 85-95.
- Educación, M. d. (2009). Ley 20370: Ley general de educación.

- Educación, M. d. (2012). Bases curriculares educación básica .
- educación, M. d. (2015). Manual de bien estar en la escuela, buen clima escolar.
- Educación, M. d. (05 de abril de 2021). *www.mineduc.cl*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Española, R. A. (2021). pubertad. *diccionario de la lengua española*.
- Esteban Levin . (2008). *Psicología y educación*.
- feminismo, C. m. (2017). Mapeando el cuerpo-territorio.
- Ferrada, J. (2019). Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty. *Cinta moebio*, 159-166.
- Ferrer, F. (1995). El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista Española de educación comparada*, 177-203.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Rev. Bras. Ciênc*, 825-843.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*(44), 36-65.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación 6ta edición*. México: Mcgraw-Hill education.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismo de mujeres de color. *Revista internacional de filosofía política*, 61-75.
- Manen, M. V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea educación.
- Martín, M. R. (1992). Teoría del currículum y escolarización. *Revista Complutense de Educación*.
- Martín, M. T., & Gutiérrez Sastre, M. (2016). Orden de género e insatisfacción corporal: un análisis cualitativo.
- Mcmillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares . *Educere*, 67-77.
- Milstein, D., & Hector , M. (2013). Cuerpo y Escuela: dimensiones de la política. *REvista iberoamericana de educación*.
- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. (Dossier, Ed.) *Intervención psicosocial*, 167-180.
- Moreira, W. W., & Simoes de Campos, M. (2017). Necesidades del cuerpo niños en la escuela: posibles contribuciones de la corporeidad, de la motricidad y de la complejidad . *utopia y praxis latinoamericana*.
- Moreno-Doña, A., & Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: " a otros dieron de verdad esa cosa llamada educacion". *educar em revista*, 51-66.
- Murcia, N., & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, 55-67.
- Murillo, J., Duk, C., & Martinez Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios pedagógicos*, 157-179.
- Narodowski, M. (1999). *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes*, 75-82.
- Noreña, A., Alcaráz, N., Juan, R., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. 263-274.
- Otero, G., Carranza, R., & Contreras, D. (2016). Los "efectos del barrio" en el rendimiento educacional de los niños en Chile: Los efectos de la organización local, polarización y desigualdad. *Centro de estudios de conflictos y cohesión social*.
- Pardo, M., & Opazo, M.-J. (2019). Resistiendo a la escolarización desde el aula. Explorando la identidad de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y educación* .
- Pateti, Y. (2007). Escuela y corporeidad. Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradígma*, 105-130.
- Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Risaralda, Colombia: Editorial Papiro.

- Pino Concha, A. P., & Merino Dickinson, M. E. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso y sociedad*.
- Poblete, G. Z., & Zerón Rodríguez, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos*.
- Postman, N. (1982-1983). La desaparición de la niñez. (C. d. lectores, Ed.)
- Propper, F. (2001). Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis.
- Puerto, M. E. (2015). La niñez en la escuela: una historia de poder, control y desarrollo. *cultura educación y sociedad*.
- Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia revista de ciencias sociales*, 63-84.
- Riveros, A. (2014). La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-14.
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, 47-52.
- Ruiz, M. (2010). La infancia en los actuales contextos tecnológicos, una reinterpretación de las prácticas en el proceso de construcción de la corporeidad infantil.
- Santana, M. L., De Cassia, R., Assis, A., Raich, R., Machado, M., Pinto, E., . . . Ribeiro Junior, H. (2013). Factores asociados con la insatisfacción corporal en adolescentes de escuelas públicas en Salvador, Brasil. *Nutrición Hospitalaria*.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela . *Explora*.
- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *ALPHA*.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. New York: Paidós.
- Tijoux, M. E., & Ambiado, C. (2019). Racismo e inmigración contemporánea en Chile. *Movimiento acción migrante*.
- Toro, S., & Niebles, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la enseñanza básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimientos desde la acción relacional de los actores. *Estudios pedagógicos*.

- Uria, F. Á. (1979). De la policia de la pobreza a las cárceles del alma. *El basilisco*.
- Varela, J., & Álvares-Uria, F. (1991). *Arqueología en la escuela* . Madrid: La piqueta.
- Vásquez, C. (2014). Hacia una nueva hermanéutica del cuidado de sí. Aproximaciones a la teoría queer. *Interdisciplinaria de filosofía y psicología*, 3-9.

## VII. ANEXOS

### 7.1 OBSERVACIONES.

#### CUADERNO DE CAMPO 3° A:

<b>Fecha: 02 de agosto</b>	<b>Hora: 10:30- 11:26</b>	<b>Lugar: 3ro, Lenguaje y comunicación</b>
<p><b>Registro n° 1</b> <span style="float: right;"><b>Investigadora: Karina Fuentes</b></span></p> <p><b>Descripción de la situación:</b></p> <p>La sala está distribuida en 7 grupos, 1 grupo con 3 integrantes, 4 grupos con 4 integrantes, 1 grupo con 5 integrantes y 1 grupo con 2 integrantes. 26 estudiantes presentes en la sala, además de la profesora jefe, asistente de aula y practicante de educación diferencial. Me posiciono al final de la sala para poder observar a todes les estudiantes.</p> <p>Les niños leen en voz baja una lectura en la que luego deben unir el inicio, desarrollo y desenlace. Sentados en sus asientos, la mayoría se encuentra leyendo, mientras que otros conversan, en la sala se escucha murmullo.</p> <p>Objetivo de la clase: lectura diaria.</p> <p><b>EH1</b> se para constantemente de su asiento.</p> <p><b>EM2</b> se pasea por la sala, <b>EH3</b> y <b>EH4</b> están de pie conversando al costado de su respectivo grupo.</p> <p><b>EH1</b> se encierra en un casillero al final de la sala y sale luego de 5 minutos, se pasea por la sala.</p>		

**PM:** “Vamos a premiar al grupo que esté más calladito”

L3s niños que están de pie se van a sentar rápidamente

**PM:** “Va a leer una línea cada grupo”

Mientras los integrantes del grupo 1 leen en voz alta **EM2** se encuentra pegando timbres en su cuaderno, **EH5** juega con sus manos amasando una goma, **EH4** dibuja en su cuaderno.

**EH1** golpea la mesa de la profesora, luego se pasea constantemente observando las paredes y tocando todo lo que hay a su alrededor. Con un lápiz comienza a hacer sonar unos tarros.

Se escuchan muchos murmullos en la sala, no se logra escuchar lo que **EM1** está leyendo en “voz alta”.

La profesora pide silencio constantemente.

10:42: si bien los niños, a excepción de **EH1**, están sentados, todos se encuentran haciendo cosas con sus manos:

**EM3** observa y mueve su estuche,

**EH4** dibuja y borra sus trazos constantemente,

**P2:** “EM4 deja de correr y siéntate” EM4 va a su puesto rápidamente.

10:43: **EM4** toma una escoba y una pala y comienza a barrer su puesto.

**EH1** grita: “Boludo se me salió la punta”

La **P2** se acerca y en voz baja le dice “tienes que estar en silencio”.

**EM4** ya ha barrido los espacios en la sala, comenzó desde la pizarra y ahora se encuentra

atrás barriendo y poniendo la basura en la pala.

**EM2** y **EM5** se paran y comienzan a correr alrededor de un grupo, ahora corren rápidamente a sus respectivos puestos.

**EH1** se sienta cuando le toca leer, lee en voz baja y la profesora termina de leer lo que correspondía a **EH1**.

**PM** en medio de la sala: “Ahora vamos a leer todos, 1, 2 y 3”

Todes les niños leen en voz alta al mismo tiempo por lo que no se escucha claramente.

**PA** abraza a **EH1** “ya anda a sentarte, mucho cariño para ti”, él sonríe, y se esconde nuevamente en el casillero.

10:48 **EM4** continúa barriendo.

**EH5** se balancea constantemente en su puesto.

**PM**. “**EH6**, ¡anda a botar el chicle ahora!”.

**EH6** se dirige al basurero a botar el chicle, al volver se encuentra con **EH7** y comienzan a perseguirse corriendo alrededor del grupo 5.

10:51 4 niños parados, la profesora comienza a contar “1, 2 y... 3” y corren todos a sentarse.

10:52 **EM4** tras 9 minutos termina de barrer y se sienta con las rodillas sobre su silla mirando a la pizarra tranquilamente.

La profesora comienza a darle puntaje de acuerdo a los grupos que están sentados y ordenados, por lo que se genera un silencio en la sala por 20 segundos, y luego comienzan a conversar nuevamente. **EH3** se pone de pie a preguntarle algo a la profesora.

**PM:** “Levante la mano el que me está escuchando”:

De a poco les estudiantes comienzan a levantar las manos.

**PM:** Levante la mano los que no hicieron la prueba del libro

10:57: 6 niños se encuentran de pie, **EM4** es la única niña que se ha parado constantemente.

5 niños de pie, **EM1** y **EM6** se paran a conversar en sus mismos puestos pero de pie.

**EM7** se recuesta en la mesa y se balancea mientras conversa.

**EM6** está de rodillas sobre su silla.

**EH1** y **EH8** conversan y juegan.

**PM:** a **EH8:** “te cambias, yo tengo que estar todo el rato diciendo siéntate, parece que hay que estar enojada para que hagan caso, cállate y te sientas ahora”. “El grupo que hable se va a quedar ahora sin recreo, de verdad”.

**EH8** se va al grupo ubicado al final de la sala y comienza a conversar con (...) con mucho entusiasmo.

Todes les niños se encuentran sentados en sus puestos, algunos conversando.

**EM2** se pone de pie al lado de su silla a escribir en su cuaderno.

**PM:** “Vamos escribiendo cuál es el nombre del libro, cuando es la próxima evaluación”.

Pidiendo que les estudiantes escriban lo que está en la pizarra.

**PC** le pregunta a **EH1** que le gusta hacer si no le gusta matemática y lenguaje, **EH1** “nada y estoy aburrido que la tía siga, siga, siga.

**EH1** que se tira de golpe al suelo 11:10, con sus pies mueve la puerta del casillero.

**EH7** está recostado sobre la mesa moviendo sus pies conversando con sus compañeros de frente.

**EM8** se encuentra de pie en el grupo 1.

**PM** grita “¡1,2... 3 **EH9** guarde su cuaderno ahora”

**EH8** grita “yo después, yo después” **PM:** anda a sentarte entonces.

**PM** Golpea la silla de **EH9** y grita “siéntate bien”. (**EH9** estaba de rodillas en la silla), se sienta “bien”

**EM8** en la pizarra de pie leerá su disertación. Con el papel en su boca, ensaya. Se mantiene pegada a la pizarra y tapa su cara con el papel antes de comenzar a leer.

11:19 Está quieta leyendo,

Todos los niños en silencio.

**EM4** golpea la silla con sus pies.

Sigue pegada a la pared mientras lee tapa su cara con la hoja.

Aplauden

**EH6** recostado en la mesa saca sus mocos.

Tocan la campana 11:21, todos se sientan gritando, y haciendo mucho ruido.

El minuto de silencio!!!!

**EH8** y **EH1** siguen de pie.

La profesora pone el cronómetro, “ tienen que esperar 1 minuto para salir, no antes”

Se mantienen conversando y moviéndose, y tras 1 minuto ya están todos los estudiantes en silencio.

PM “aprendamos a comportarnos, a guardar silencio”

EH1: “¡no la escucho na tía!”

PM: “Shhhhhhhhhhh”, haciendo sonido que indica quedarse en silencio, “escucho bastante bulla”, “Shhh”, nuevamente “se escucha afuera, como corren y gritan

Cuando ya están todos en silencio y calmados en sus puestos dice “la sala así debería estar”

Todos están en silencio, excepto (...) y (...) Y (...). Guardan sus cosas rápidamente.

Salga el grupo nro. 1

11: 25 Salen los grupos de acuerdo a si se mantuvieron en silencio o no...

Todos salieron a recreo...

**EH9** se queda en su cuaderno escribiendo.

11:26 Ya salieron todos a recreo.

**Comentarios Emergentes:**

**PM:** Profesora Jefe

<b>Fecha: 03/10/2019</b>	<b>Hora: 10:15 – 11:30</b>	<b>Lugar: 3ro, Ciencias Naturales</b>

**Descripción de la situación:**

Hay 22 niños en la sala de clases.

Hay 6 mesas de manera horizontal en el centro de la sala, el resto está en el contorno de la sala.

La clase corresponde a la asignatura de Ciencias Naturales

La profesora da las instrucciones de cómo realizar la planta en plastilina mientras todos sentados en sus puestos ponen atención a las instrucciones. La profesora proyecta una planta en la pizarra con sus partes marcadas, les entrega el material, una hoja de block y plastilina e indica que todos deben dibujarla primero y luego rellenarla. En la sala está la asistente de aula, la profesora, practicante de diferencial y la investigadora de este estudio al final de la sala.

Durante 20 min los niños están en sus puestos, dibujando el contorno de la planta para luego rellenarlo.

Algunos están con los pies sobre sus sillas, moviéndose estirados, dibujan y están muy concentrados dibujando

10:27 La mayoría comienza a moldear la plastilina con sus manos. **EM7** y **EM1** conversan en sus puestos, **EM5** atrás muy silenciosa igual que **EH9**, trabajan de manera muy calmada, **EH9** tiene su torso bastante pegados sobre la mesa demostrando estar muy concentrado.

**EM9** continúa dibujando la planta sentada en su mesa.

La fila a la derecha de la sala, los niños conversan mientras trabajan.

**EM1** dibuja muy concentrada con sus piernas abiertas sobre la silla. **EH2** tiene una pelota bajo sus pies, mientras dibuja mueve los pies sobre la pelota.

**E1M** sentada, solo se para para poder ver la planta proyectada en la pizarra, estirando su cuerpo para poder observar la.

10:32 la profesora explica nuevamente en la pizarra las partes que deberían dibujar.

**E1H** se para a pedirle plastilina a la practicante de diferencial, luego se sienta.

El resto de los niños continúa sentados con sus pies estirados.

**EM7** se acomoda para dibujar sobre la hoja de block con un pie apoyado en el suelo y el otro en la silla.

10:32 La profesora vuelve a explicar el proceso de vida de las plantas, escribiendo en la pizarra el ciclo de vida de los seres vivos.

En ese momento **E2H** explica lo que la profesora escribe levantando su brazo derecho.

**E2M** mantiene sus piernas abiertas con un pie sobre la silla.

10:33 hay bastante silencio en la sala, solo habla la profesora con la asistente. El resto de los niños está sumamente concentrado en su trabajo.

Solo hablan **EM7** con **EM1** y **EH2** con **EH5**

La profesora pide atención explicando “¡ya! la planta es un ser vivo, nace, se alimenta, crece. Les niños repiten con ella, se desarrolla, se reproduce, envejece y muere”. Vamos trabajando...”

10:37 la profesora sale de la sala, y a diferencia de las otras observaciones, en esta clase los niños/as continúan tranquilos. Se produce un silencio en la sala, demostrando calma.

**EH2** se sienta sobre su silla para poder mirar al resto,

**EM5** y **EH9** continúan en la misma posición desde el inicio de la clase.

**EM8** tiene sus piernas sobre la silla.

**E3M** con sus piernas abiertas las mueve constantemente.

**EH5** continúa jugando con la pelota mientras trabaja.

**EM9** concentrada tiene solo un pie sobre la silla. **EM1** se encuentra de pie con un pie sobre la silla. El resto de los niños está sentado de manera normal, y solo mueven los pies en ocasiones.

**EM7** se pone de pie y se apoya con sus brazos sobre la mesa para continuar dibujando.

**EM1** y **EM2** se ponen en la misma posición, con las rodillas sobre la mesa para estirar la plastilina mientras conversan, **EM1** se comienza a mover constantemente mientras habla.

**EH1** está sentado dibujando y estirando la plastilina, se sienta de manera normal con la ayuda de la asistente de aula estira la plastilina, durante toda la clase solo se ha movido con su torso para observar al resto cuando la profesora habla o da una instrucción.

**EH3**, **EH4**, y **EH1** se paran al mismo tiempo a buscar plastilina al final de la sala. Y vuelven corriendo a sus puestos.

**EH1** está con un pie sobre su silla y el otro pie lo mueve, tiene las zapatillas fuera.

**EH3**, **EM2** vuelven a buscar plastilina, **EM2** cojea un poco demostrando que tenía los pies adormecidos al estar con las rodillas sobre la silla.

10:48 **EM1** continúa de pie y se dirige a ver el trabajo de **EM9**, volviendo de inmediato.

10:49 **EM4** se pone de pie por primera vez durante la clase a buscar plastilina, luego se para y va a observar el trabajo de **EH2** sentado frente a ella.

**EM1** se mueve para buscar plastilina y vuelve a su puesto trabajando de pie.

**EM5** está sentada con sus pies sobre la silla.

Los niños que no han sido mencionados no se han parado en ningún momento, si bien posicionan sus cuerpos de diversas formas, no están completamente de pie.

10:53 **EM8** se para a buscar plastilina y luego vuelve sentándose con un pie apoyado en la

silla.

**EM5** pide plastilina amarilla gritando hacia el final de la sala y la Prof., le dice “ven buscar”

10:54 **EM4** nuevamente se para a buscar plastilina al final de la sala y vuelve corriendo a su puesto.

**EH2** hace lo mismo, **EH1** se para por 1ra vez al final y vuelve a su puesto y **EH9** igual, **EM5** va hacia atrás a buscar y se devuelve rápidamente. Les niños están muy concentrados en su trabajo, dibujando, y modelando la plastilina con las manos.

Se para (...) a buscar plastilina.

**EH3** está con ambas rodillas sobre la silla.

10:56 **EM1** continúa de pie pidiendo goma.

**EM5** se para por primera vez a buscar plastilina y vuelve calmadamente a su puesto.

**EH1** saltando va a buscar y vuelve.

**EH3** conversa por bastante tiempo con sus compañeros de atrás, **EH4** y (...). (...) también está mirando hacia atrás observando a sus compañeros.

(...) se ha parado solo a buscar plastilina al final de la sala, (...) también.

11:04 Les niños continúan realizando sus trabajos, se mueven en sus puestos cambiando la manera en la que se sientan, poniendo sus rodillas sobre la silla, moviendo sus pies,

11:11 Continúan en sus puestos con distintas posiciones, **EH1** se pone delante de su mesa, y se mueve para poder ver lo que hay en la pizarra. **EM4** también se dirigieron al puesto de **EH1**

11:15 cambia el ambiente de la sala, comienzan a terminar los trabajos, entra la profesora y se paran a mostrar los trabajos, conversan en un tono más fuerte, observan los trabajos de sus compañeros.

11:19 Toca la campana, comienza a gritar (...) y el resto continúa en silencio trabajando.

La profesora indica que no saldrán si no terminan. Continúan trabajando y lo hacen en silencio para poder salir a recreo.

11:26 Se paran a mostrar los trabajos a la asistente, quien les dice que lo dejen con su nombre sobre la mesa y salgan a recreo.

**Comentarios Emergentes:**

**CUADERNO DE CAMPO 5° A:**

<b>Fecha: 04/10/19</b>	<b>Hora: 12:00 pm.</b>	<b>Lugar: 5to, Clase de matemáticas.</b>
<b>Registro n° 1</b>		
<b>Investigadora: Katherine Tranayao</b>		
<b>Descripción de la situación:</b>		
<p>3° hora, día viernes. (5to básico), por calendario les toca Lenguaje, pero llegó el profesor de Matemáticas. Hay 24 niños en la sala.</p>		
<p>Ya hace más calor, el día está despejado.</p>		
<p>Las sillas están ordenadas en filas mirando hacía la pizarra.</p>		
<p>Antes de “ordenar” la sala, 2 niños se ponen a pelear, el <b>P1</b> comienza a separarles, forcejeando con ambos niños que se estaban golpeando y con 3 más que estaban intentando separar y además de golpear a la vez.</p>		
<p>*La clase comenzó a las 12 pm.</p>		
<p>Todos están sentados en sus puestos, se hincan, conversan entre ellos, hay quienes se paran en sus sillas, inquietos, pero siempre en el puesto.</p>		

11:56 **P1** Anota lo que deben hacer en la pizarra y va llamando la atención para que saquen sus cuadernos. Ordena las filas

Varies se comunican entre garabatos e insultos, naturalizados.

Sacan libros, cuadernos, lápices y demás para comenzar a escribir.

Ambos niños en el 2do puesto de la fila de en medio, se golpean con los cuadernos en la cabeza y molestan a la compañera de enfrente.

Le niño del último puesto de la fila de la derecha, grita hacia al otro extremo de la sala “Oe’ que se siente que te mire todo el día una niña fea?” entre risas. (No le responden nada).

Se tiran cosas entre las niñas del último puesto de la fila de en medio y con niños del último puesto de la fila de la izquierda.

**P1** le dice a (...) que guarde un plumón, ya que está rayando toda la mesa. Le dice que “limpie”. El **P1** se va a sentar a su silla y revisa el celular. (...) sigue rayando la mesa.

**EH1** del último puesto de la fila izquierda se para a devolver las cosas que las niñas le tiraban, de buena forma.

Todes aún se mantienen en sus puestos.

**EH1** grita “oe hueón que hace calor” se para y va a abrir las ventanas y cortinas. Y comienza a mirar para afuera.

Los estudiantes de atrás de **EH1** (**EM1** y **EM2**) también comienzan a mirar. A lo que el **P1** se acerca y va a revisar qué están haciendo y les cierra la ventana.

Los estudiantes de la fila izquierda, primer puesto (**EH2**, **EH3**, **EH4**) se paran y juegan con los pies con algo que están en el suelo. Luego se sientan y conversan entre los 4.

Los estudiantes de la fila de en medio, segundo puesto (**EH5**, **EH6**), se siguen golpeando y jugando bruscamente entre ambos. Y conversan con la compañera de delante de ellos (**EM3**), la cual ha estado todo este rato vuelta hacia atrás y conversando. **EH6** y **EH5**, conversan de un extremo a otro con **EH3**, **EH2** y **EH4**), entre gritos y demás, pero aun así,

no se paran de sus puestos. Hasta ahora todos se han mantenido en su puesto.

**P1** va a revisar e indicar que vayan escribiendo, le dice a las estudiantes del último puesto de la fila de en medio (**EM7,EM8**), si han escrito algo, **EM8** le grita “ayyy tío si toyo haciendo la tarea), y **P1** dice no estás haciendo nada, así que ponte a escribir.

12:08 El estudiante del primer puesto de la fila derecha (**NH7**), se acerca a los estudiantes del último puesto de la misma fila (**EM8, EM9**), a lo que **EM9** le dice “porque te acercai y moví la mesa de esa forma, que huea te crei” y mientras **NH8**, molesta a **NH7** diciéndole de una fila a otra “te gusta la (...), te gusta la (...)”.

Hay alrededor de 5 estudiantes escribiendo, mientras los demás conversan.

**P1** anota en un extremo de la pizarra nombres de niños a quienes les va advirtiendo, si siguen con el desorden o demás les anotará en el libro de clases.

**EM8** pregunta si su compañera tiene corrector, a lo que **EM7** responde que no, **EM8** se molesta, mueve la silla para delante y para atrás, refunfuña y sigue escribiendo.

**EH6** se para, acomoda su silla, habla con **EM3** y a la vez golpea a **EH5** (fila de en medio).

Cada vez se van sumando más niños en anotar lo de la pizarra y a desarrollar la actividad.

**EH9** (primer niño de la fila derecha), se levanta a mostrar lo que está haciendo al **P1**.

**P1** se pasea, revisando quien tiene dudas o quien está trabajando, explica las estudiantes de en medio de la fila de la derecha (**EM9, EM10, EM11**), quienes llevan trabajando toda la clase hasta ahora, en silencio y tranquilas en su puesto.

**P1** le va a informar a (...) que será anotado por pelear y no trabajar, ya que aparte de estar rayando la mesa, ha estado apoyado en la mesa mirando hacia el frente y a veces se queda dormido, en ningún momento le ha dirigido la palabra a **P1**.

**EM8** se para a golpear a **EH10** (sentado en la fila de la izquierda, en el medio), este va a su puesto y le pateo la mesa a **EM8**.

**EH1** se ha mantenido apoyado en la pared, algo recostado, conversando y sin hacer ninguna actividad.

**P1** indica que borrará la pizarra, varios dicen que “aun no profe”.

12:18 **EH1** se da vuelta y empieza a escribir, pero sigue conversando con **EH10** y **EH11** (quienes están sentados al frente) y con **EH4** y **EH3**.

Se mantiene la forma de conversar entre todos, nadie se para, pero conversan gritando entre todos, o al menos en un tono de voz alto, todos comentan entre ellos.

**EH8** y **EH9** se mantienen tranquilos escribiendo ( aunque aluden a que no entienden nada de la materia) escuchan música, y escriben tranquilamente.

12:21 **NH1** sigue sin hacer nada, juega con la cortina, conversa, se estira y no escribe, sólo se distrae, juega con la cortina.

**NH9** se mantiene tranquilo y conversa ( son muchos garabatos), **P1** le llama la atención para que deje de garabatear tanto.

**EM3** se ha mantenido toda la hora vuelta hacia atrás y conversando, golpeándose con **NH5** y **NH6**, ellos igual se mantiene golpeándose, **EH6** se mantiene en su puesto y **EH5** se para a ratos, se tira al suelo, y se para a conversar con otros niños. Ahora está consiguiendo goma y cuando pasa cerca de **EH6** lo golpea, a lo que **EH6** le bota los cuadernos del puesto, **EH5** se sienta y se siguen golpeando, entre risas y demás.

**EH7** se paró a pedir permiso para ir al baño, a lo que **P1** accedió.

**EM2** y **EM3** se golpean y pelea con **NH1**, **NH10** y **EH11**, quienes le quitaron el cuaderno.

El **P1** se acerca, le quita el cuaderno a **EH11** y le dice a **EH1** que ya lo había anotado, ya que no está haciendo nada.

A lo que **EH1** le dice a **P1** “ profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice”, y luego **P1** dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba a lo que **EH1** lo remeda.

**EM7** se paró a conseguir corrector a **NH4** y **EM8** la sigue, a lo que **EH4** se lo presta.

**EH1** tira un cuaderno que cruza la sala.

EH8 y EH7, se ríen y golpean en la cabeza.

**P1** borra y anota otras tareas en la pizarra.

**EH1** vino a molestar a (...), a lo que él reaccionó a cerrar el cuaderno, taparse la cabeza con su gorro del polerón, apoyarse en la mesa en forma de ‘

“dormir” y quedarse ahí, la clase completa se mantuvo en silencio y en su puesto.

**EH1** le tira un libro en la cabeza a (...).

Entra una profesora, preguntando por una parka, con una niña de 2do básico, cuesta que se queden en silencio, luego se logra el silencio, a lo que aprovecha de preguntar, nadie la ha visto y se retira de la sala.

**EH9** habla solo, y dice “un 2 para mí es un 7”, a lo que el **P1** camina hacia él y lo mira con cara de decepción.

**EH1** sigue tirando el libro a lo que **P1** le indica que si no lo va a recoger y guardar se va de la sala **EH1**, se para y lo recoge, y se vuelve a sentar.

**EH6** se para y tira su silla hacia atrás para empujar la mesa de(...), este le dice “yapo déjate”, a lo que **EH6** le vuelve a empujar la mesa, provocando molestia, frustración, ya que lo golpeó. A lo que **OB** le indica a **EH6** que no lo haga.

**EH1** le tira nuevamente un libro a la cabeza a (...).

(...) llama a **P1** para decirle, a lo que **P1** lo mira, pero no hace caso, sólo le llama la atención levemente a **EH1**, luego **P1** se acerca a **EH8** y **EH9** a conversar de fútbol.

**EH1** viene a sacar de su puesto de a poco, en silencio, a (...), mientras él sigue apoyado en la mesa boca abajo, tapándose los ojos.

**EH1** vuelve a su puesto y le tira un lápiz a (...), este lo recoge y lo tira hacía otro lado.

**EH11** le tira un lápiz a (...), este entre tiritos y rabia lo rompe.

**EH8** golpea la mesa cantando. Junto a **EH9**, posteriormente juegan con una botella. **EH1** se para a golpear la mesa de **EH4** y le pega en la cabeza. Luego le hace cosquillas, **EH4** se ríe y le devuelve golpes.

**EH1** le viene a quitar las cosas a **EM8**, quien responde con garabatos. **EM9** se para a mostrar la tarea, el **P1** se la revisa, y vuelve a su puesto con **EM10** y **EM11**, conversan pero siguen en su puesto "tranquilas".

12:45 **EH1** está tranquilo en silencio en su puesto, pero cortando las cortinas con una tijera, mientras **EH11** le toca el pelo con un lápiz mirando tranquilamente lo que hace **EH1**.

12.47 **EH7** ha estado alegando con el **P1** durante toda la hora para mantener la puerta abierta, ya que no le llega internet a su celular y se para a conseguir cargador con **EH8** y **EH9**.

**EH1** intenta cortarle el pelo a **EH4**.

**EM8** le hace consultar a **P1** quien viene al puesto a ayudarla con las dudas.

**P1** le va a hablar a **EH1**, y le dice "yo no sé a qué vení al colegio si no hací nada" a lo que **EH1** responde "yo no hago na' en matemáticas.." y no le contesta más.

12:49 **EM3** aún se mantiene vuelta hacia atrás, conversando con **NH5** y **NH6**, jugando.

**EH8** molesta a **EH4**, este lo toma y comienza a golpearlo, se toman de la mano de **P1**, a lo cual le provocan tironeos, a lo que **P1** logra separarlos para que se sienten.

**EM8** y **EM9** van a mostrar la tarea realizada, **P1** se las revisa. **EM7** pasa a conversar con **EM11** para revisar y comparar resultados, de pie.

**EM10**, **EM11** y **EM12** salen de la sala, ya que terminaron la tarea.

varies se inquietan queriendo salir a recreo, pero la mayoría no ha terminado.

**EH11** viene a molestar a (...), rayando le la cabeza, luego va a rayarse la a **EH5**, luego a **EH4**.

**EH11** se pasea por la sala bailando.

(...) se para de su puesto a conversar con **EH3**, luego va a su puesto y se para al lado de **EH13** (primer niño de la fila de en medio).

**EH1** intenta salir a lo que **P1** le niega la salida, se dirige al fondo de la sala y pateo una silla. (...) se para y se pone al lado de la puerta, abriendo lentamente la puerta, a lo que **P1** se da cuenta y le indica que se siente, (...) se va a su puesto. Agarra un plástico y lo come, paseándose por la sala.

**EH8** le pregunta a **P1** que pasa si él sale de la sala sin permiso, a lo que **P1** le responde en tono desafiante “no sé”.

Sólo la fila de en medio se mantiene sentada.

**EH8** agarra a (...) y le comienza a pegar rodillazos (al menos 6) en el trasero.

12:57 **EH1** abre la puerta y sale, a lo que casi todo el curso lo sigue, **P1** va a la puerta y comienza a entrarle.

**EH9** toma la escoba y comienza a barrer, **P1** se la quita.

**EH4** toma la mesa de (...) y la engancha a la mochila de **EH5**.

**EH9** toma a (...) desde el cuello y lo ahorca, (...) queda rojo mientras **P1** lo separa.

Le botan la silla y mochila a(...), entre **EH5**, **EH4** y **EH7**.

(...) vuelve a su puesto a ordenar.

13:00 **EH8**, **EH9** y **EH7** forcejean y pelean por toda la sala, corriendo y riéndose, en modo de juego.

**EM8** revisa su cuaderno, saca hojas y las bota al basurero.

13:02 (...) toma su mochila, se la pone, y sale a escondidas. **P1** sólo se da cuenta de que salió alguien, a lo que sus compañeros responden “corre (...)”.

**EH7** y **EH4** juegan a golpearse al final de la sala.

13:04 **P1** indica salir a recreo, a lo que todos salen corriendo, empujándose y demás.

**EH4** se devuelve a darle vuelta la mesa a (...).

**Comentarios Emergentes:**

P1: Profesor

## **7.2 GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**Entrevistadoras:** Karina Fuentes - Katherine Tranayao

**Entrevistados:** 7 niños que cursan 3° Y 5° año básico.

**Lugar:** Escuela municipal de la comuna de Lo Prado

**Fecha:** 5 al 16 de Agosto de 2019

**Nivel:** 5° Y 3° año

**Participantes:** 8

### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Cómo te describirías como niño? y, ¿Consideras que eres un niño aún?
2. En relación a tus hermanos o primos, ¿qué cosas haces tú y ellos/as que se diferencien?
3. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?
4. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?
5. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros?.
6. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?
7. ¿Qué significa para ti ser niño?

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos
2. Cuéntanos, ¿Qué actividades haces en la escuela?

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes **has** logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar? ¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeros y profesores?
4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?
5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?
6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?
7. ¿Qué cambios notaste al pasar de segundo año básico a tercer año básico? o ¿qué cambios notaste al ser promovido de cuarto año básico a quinto año básico?

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?
2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en los que te puedes mover libremente?
3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?
4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en segundo o cuarto año básico? ¿Ha cambiado algo? ¿Qué ha cambiado?
5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?
6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?
7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverte dentro de la sala u otro espacio escolar? ¿Cuál y por qué?

## **7.3 TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS**

### **ENTREVISTA 1 (3º BÁSICO)**

#### **Proceso de infancia/niñez**

E: ¿ Consideras que eres un niño aún?¿Cómo te describirías como niño?

N 1: *Si, porque creo que aún no estoy siendo grande. Me gusta jugar como niña, me gusta estar como niña, me gusta hacer hartas cosas de niña.*

2. En relación a tus hermanos o primos, ¿qué cosas haces tú y ellos que se diferencien?

N:1 *Si, tengo dos. De hecho yo juego a las Barbies, me gusta jugar a la escuela, me gano afuera a jugar con todos, lo que ellos no hacen. No juegan.*

4. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N1: *Llegar a la casa, llegar a la casa a salir, a salir a las casas de los demás a jugar.*

5. Respecto a tu experiencia aquí en la escuela, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?

N1: *Mal, porque de todo nos echan a la culpa a nosotros, de que los trato mal.*

Y en el resto de la escuela, en el patio por ejemplo, ¿cómo te sientes?

N 1: *Ahí me siento bien, porque ahí siento que ya todos nos echamos la culpa de todo. Yo puedo culpar a la Domi y la Domi me culpa a mí, cada uno puede culpar a cada uno.*

¿Y de qué cosas crees que te culpan?

N 1: *De que me porto mal, de que soy enojona, de que los trato mal.*

6. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros?

N:1 *Bien, me siento bien.*

7. ¿Has vivido momentos difíciles que te han hecho sentir mal acá?

N 1: *No, aunque delante si estaba enojada. (dice al recordar que momentos antes la profesora llamó su atención por estar corriendo en clases)*

8. ¿Qué significa para ti ser niño?

N 1: *Sentirme feliz.*

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos

N 1: *Bien.*

2. Cuéntame, ¿Qué actividades haces acá dentro de la escuela?

N 1: *Jugar, cuando llegan los tíos a bailar yo bailo, cuando llegan a jugar juego, me encanta hacer esas cosas porque así me siento más divertida.*

3. ¿Qué aprendizajes has logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar?

N 1: *Si, de los juegos porque a veces inventan juegos y yo no me los sé, y uno explica y uno ahí recién entiende cómo se juega.*

¿Y jugando con tus compañeros?

N 1: *y con mis compañeros a las peleas porque a eso jugamos nosotros.*

¿Qué has aprendido cuando estás dentro de sala de clases, con tus compañeros y profesores?

N 1: *Las tareas que enseñan.*

4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 1: *Para uno cuando sea grande, lo que dice mi mamá, para que uno cuando sea grande sirva lo que va a ser, de las cosas que nos hacen, de aprender cosas.*

5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 1: *Si, porque eso me ayuda a hacer cosas que yo ni siquiera sé hacerlas.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha dado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 1: *Para salir de la escuela quiero seguir estudiando, en la universidad. al liceo y después trabajar. La escuela sirve para eso.*

7. ¿Qué cambios notaste al pasar de segundo año básico a tercer año básico?

N 1: *Todo porque algunas tareas que nos hacían en segundo no es lo mismo que ahora nos hacen, antes era fácil, mucho más fácil.*

¿Y qué ha cambiado con tus compañeros?

N 1: *Si, porque cuando éramos chicos jugábamos cosas que eran más divertidas. ahora jugamos, como somos grandes ahora, jugamos cosas así que ni siquiera tienen sentido.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 1: *En matemáticas, porque ahí nos enseñan la suma, la resta, las divisiones, nos enseñan hartas cosas.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en que te puedes mover libremente?

N 1: *En el patio, porque en el patio puedo hacer lo que yo quiero y en la sala no se puede hacer, porque yo en el recreo quiero jugar, quiero divertirme, quiero correr, quiero hacer tantas cosas que acá en la sala no hago. No me puedo mover porque aquí en la sala uno nunca puede hacer algo porque siempre se enojan.*

3. ¿Hay algún espacio en el colegio que te impide el movimiento?

N 1: *En la sala, porque ahí hacemos lo que no vamos a hacer en el recreo.*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en 1ro básico? ¿Ha cambiado algo?

N 1: *Era fome en 1º, porque estaban todos enojados. yo lo pasaba mal, me mandaban tareas difíciles de cursos más altos que los míos.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizadas dentro de la sala?

N 1: *Emm, las manos, las piernas, mover todo pero menos así para arriba (indica con las manos su torso) es como que más se mueven las piernas (mueve las piernas sentada).*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 1: *En todo, lo que más enseñan es la columna, trotar, hacer ejercicio, todas esas cosas de educación física.*

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción o reto por moverse dentro de la sala u otro espacio escolar? ¿Cuál y por qué?

N 1: *Si, en cuando me enojo, cuando me muevo, cuando me paro, corro pa' allá y pa' acá, y todos se enojan, dicen que uno los molesta, yo corro y todo pero yo puedo correr tranquila. Todos me retan.*

¿ Y en el patio te han retado alguna vez por hacer eso, por moverte?

N 1: *No, porque para eso es el patio, el patio, el recreo es para jugar para hacer todo, la sala es para estudiar.*

## **ENTREVISTA 2 (3º BÁSICO)**

### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Consideras que eres una niña aún? ¿Por qué?

N 2: *Si, porque juego como niña, me pinto las uñas como niña, me pinto la cara como niña, me visto como niña.*

2. ¿Tienes hermanes o primos mayores que tú? ¿qué cosas haces tú y ellos que se diferencien?

N 2: *Ellos ven la tele todos los días y yo juego. Ellos, por ejemplo, tengo a mi primo J. que él es gay y él se pinta las uñas negras, eso yo si lo hago, pero él de repente también se maquilla, a mi no me gusta tanto maquillarme pero si me maquillo. Yapo, emm... yo dibujo, él también pero yo más que él. Con la I. que tiene 18 años, ella es diferente porque yo juego en la plaza, la I. también duerme más tarde que yo porque es mayor que yo, emm... la I. dibuja más bonito, y eso.*

4. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 2: *Por ejemplo, voy a la plaza, juego con mis patines, esas cosas hago.*

5. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?

N 2: *Bien, siento que cuando grande voy a poder ir a la universidad.*

¿Y en la escuela?

N 2: *Mmm ¿En la escuela? como cualquier otro, o sea bien, juego mucho en la escuela, de repente juego con mis compañeros en grupo, esas cosas hago.*

6. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros?

N 2: *Bien.*

7. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal dentro de la escuela?

N 2: *(Piensa unos segundos antes de responder) Aquí dentro no, bueno dentro cuando la tía Mónica me separa de mis amigas, y eso.*

¿Porque te separan?

N 2: *Por que hablo mucho, es que a mí me gusta hablar con las personas.*

7. ¿Qué significa para ti ser niño?

N 2: *Tener una vida normal, que me guste jugar, o sea es lo que significa para mí, es ser distinta al hombre porque el hombre es flojo, las mujeres lavamos los platos y esas cosas.*

¿Tú lavas los platos? ¿Haces esas cosas?

N 2 : *Si, yo lavo los platos, hago mi cama, hago todas esas cosas.*

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos

N 2: *En 2do a sido un poco difícil, porque estaba la tía Patty y ella siempre nos culpaba a mí con mi hermano, porque yo cuando chica yo me quedaba dormida que no podía despertar, así que me quedaba dormida en la escuela. en 3° igual difícil porque las tareas me complican mucho más., aunque me cuesta un poco leer.*

2. Cuéntame, ¿Qué actividades haces dentro en la escuela?

N 2: *Escribir, a mí me gusta estar en el patio y ahí jugamos con mis compañeros o a veces caminamos con las chiquillas.*

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes has logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar?

N 2: *He aprendido a pintar más bien.*

¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeres y profesores?

N 2: *A las Matemáticas, un poco Lenguaje.*

4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 2: *Para ir a la universidad, porque acá aprendo cosas como por ejemplo leer, escribir aunque a veces hay cosas que después se me van a olvidar.*

5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 2: *A aprender porque los profesores nos enseñan cosas.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 2: *Bailarina o pintar las uñas. (piensa unos segundos su respuesta y se toma el cabello) yo creo que nada.*

7. ¿Qué cambios notaste al pasar de segundo año básico a tercer año básico?

N 2: *Han llegado otros compañeros, a veces las materias se hacen más difícil como leer más o tener que sumar con más números.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 2: *En educación física o cuando vienen los tíos y nos sacan al patio. Ahí bailamos a veces o corremos.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en el que te puedes mover libremente?

N 2: *El patio porque ahí podemos correr y jugar a distintas cosas.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 2: *Cuando vamos a comer y a veces en la sala porque no nos dejan pararnos a veces, ah y también al salir a veces hay que esperar harto.*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en 1ro básico? ¿Ha cambiado algo?

N 2: *No recuerdo mucho pero me acuerdo que a veces estábamos sentados en el piso.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 2: *Las manos, también puede ser los hombros, o a veces yo levanto los brazos.*

¿Cómo es ese movimiento? (*Levanta los brazos estirándose*) ¿lo haces frecuentemente? y para qué?

N 2: *No sé a veces me relajo o cuando estoy aburrida en la sala.*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 2: *En educación física con el tío, ahí corremos o damos vueltas por el patio.*

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverse dentro de la sala u otro espacio escolar?

N 2: *Cuando a veces me paro para ir a hablar a otras mesas me hacen volver a mi puesto, pero siempre trato de ir rápido o que no me vean pero igual uno tiene que volver a sentarse.*

¿Quién quieres que no te vea?

N 2: *La tía (profesora jefe) porque siempre me reta que me vaya a sentar.*

### **ENTREVISTA 3 (3° BÁSICO)**

#### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Consideras que eres un niño aún?

N 3: *Si, porque aun juego y hago cosas de niña.*

¿Cómo te describirías como niño?

N 3: *Soy feliz y alegre.*

2. En relación a tus hermanos/as o primos/as, ¿qué cosas haces tú y ellos/as que se diferencien?

N 3: *Que ellos son más independientes y yo no, hacen sus cosas solos, no necesitan ayuda de nadie y yo si, como hacer su comida, su cama, irse solos al colegio, yo quiero hacerlo pero no me dejan.*

4. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 3: *Salgo a jugar, me quedo viendo en el teléfono, a veces dibujo y a veces juego con mis hermanos.*

5. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?

N 3: *Un poco incómoda, porque siempre pienso en cómo me ven los demás y a veces me incomoda mucho lo que digan mis compañeros, porque desde chica me enseñaron como a preocuparme por mis cosas, y que no hablaran mal de mí y así.*

6. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros?

N 3: *A veces bien y a veces mal, porque a veces me siento incómoda y otras veces no, o hacen cosas que me molestan, por ejemplo me hablan cuando no quiero que me hablen. con mis profesores bien, aunque igual me cuesta a veces hablar con ellos porque me preocupa lo que digan de mí.*

7. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?

N 3: *Si, pero no lo quiero decir.*

7. ¿Qué significa para ti ser niño/a?

N 3: *Jugar y esas cosas que hacen los niños.*

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos

N 3: *Difícil porque me cuestan algunas cosas, no es que yo no quiera pero me cuesta, con las asignaturas me cuesta prestar atención.*

2. Cuéntanos, ¿Qué actividades haces en la escuela?

N 3: *Nada, a veces salgo al patio y no juego, tengo pocas amigas y con ellas solo conversamos y caminamos. Estudiar y eso.*

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes haz logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar?

N 3: *Mmm. no sé.*

¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeros/as y profesores/as?

N 3: *No sé, cosas de matemáticas y eso, a respetar al resto, no hablar cuando alguien ya está hablando, levantar la mano.*

4. ¿Para qué crees que asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 3: *No sé, porque siento que la escuela no sirve porque en un futuro todo lo que estoy aprendiendo se me va a olvidar. Porque siempre pasa, aprendo algo y luego se me olvida.*

5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 3: *No, porque lo que te enseñan no es lo que de verdad vas a hacer cuando seas grande.*

¿Crees que esos aprendizajes te puedan servir en algún momento?

N 3: *Quizás como las Matemáticas y Lenguaje, y nada más.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 3: *Tatuadora. Ninguno porque yo se que no lo voy a poder lograr porque siempre cuando uno quiere hacer algo nunca puede, porque uno siempre dice ya voy a ser doctora o enfermera y nunca pasa, o los niños dicen voy a ser futbolista y después no pasa.*

7. ¿Qué cambios notaste al pasar de segundo año básico a tercer año básico? ó ¿qué cambios notaste al ser promovido de cuarto año básico a quinto año básico?

N 3: *Que las materias se vuelven más difíciles, o los profesores cambian. Y nada más si solo pasa un año.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 3: *Educación física, (se ríe y demuestra obvedad). Ahí corro y esas cosas.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en los que te puedes mover libremente?

N 3: *En el patio.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 3: *En el patio de los más chicos, porque ahí todos corren y te empujan. en el patio de los grandes saben que no se debe hacer eso.*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en tus años anteriores a tu curso? ¿Ha cambiado algo?

N 3: *No recuerdo nada, en primero porque ahí los niños no sabían por así decirlo y eran tranquilitos. O cuando la miss decía que el que se paraba lo iba a anotar y yo podía ir a botar las cosas al basurero, o ir al baño a veces.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 3: *Mover las manos, porque uno escribe y nada más. A veces caminar para ir a dejar cosas al basurero. Como que todo el cuerpo se mueve pero como que más se mueven las manos al escribir.*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 3: *En ciencias, las funciones que tiene y eso. y se utiliza en educación física como correr y hacer ejercicio (señala entre comillas).*

¿Por qué entre comillas?

N 3: *Porque no me gusta, solo me gusta hacer otras cosas, como bailar y no lo hacemos en educación física.*

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverse dentro de la sala u otro espacio escolar? ¿Cuál y por qué?

N 3: *Si, por ejemplo estábamos en la sala y la miss no dejaba pararse y no hacer nada, entonces yo no escuché y me paré y me retaron. O a veces tengo un compañero con el que juego en la clase y por eso me retaron y me cambiaron de puesto, por conversar y jugar.*

¿A qué jugaban?

N 3: *Tenía dos compañeros al lado mío y jugábamos al cachipun o hablábamos fuerte.*

## ENTREVISTA 4 (5° BÁSICO)

### Proceso de infancia/niñez

1. ¿Consideras que eres un niño aún?

N 4: *Si, por mi forma de ser.*

¿Cómo te describirías como niño?

N 4: *Mmm... bonita (ríe), inteligente.*

2. En relación a tus hermanos o primos, ¿qué cosas haces tú y ellos que se diferencien?

N 4: *Mi prima más grande tiene como 20 y mi hermana tiene 13. Mi prima esta estudiando enfermería y haciendo la práctica.*

3. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 4: *Juego, me voy a mojar, emm, voy donde mi abuela, voy a donde mi papá, almuerzo, me baño.*

4. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?

N 4: *Aburrida (responde rápidamente)*

E: ¿Por qué crees que te sientes aburrida en las clases?

N 4: *Porque algunos profesores no explican bien y son muy fomes.*

5. En relación a la convivencia con tus compañeros, profesores, otras personas, ¿cómo te sientes cuando compartes con otros?

N 4: *Mmm... Bien.*

6. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?

N 4: *No.*

7. ¿Qué significa para ti ser niño/a?

N 4: *No sé.*

### La escuela desde la mirada del o la estudiante

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos.

N 4: *Bien, me ha ido bien,*

2. Cuéntame, ¿Qué actividades haces en la escuela diariamente?

N 4: *Estoy con la Ari, con la Dasmari, jugamos, estamos en la sala.*

3. ¿Qué aprendizajes crees tu que haz logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar?

N 4: *No, creo que nada.*

¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeros y profesores?

N 4: *Matemáticas, lenguaje, historia, inglés también.*

4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 4: *Para aprender, para tener un futuro cuando sea grande.*

5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 4: *Si.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas del colegio?

N 4: *Mmm (ríe) no sé, tener un departamento.*

E: ¿Crees que venir al colegio te ayudarían a lograr esos sueños?

N 4: *Si porque aprendís', porque así se puede trabajar y con la plata se puede comprar un departamento.*

7. ¿Qué cambios notaste al pasar de cuarto año básico a quinto año básico?

N 4: *Hay otros compañeros.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. Pensando en el movimiento y en la corporeidad ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves?

N 4: *En lenguaje- Como, pero ¿En qué sentido moverse?*

Cuando estas en lenguaje estás dentro de la sala ¿verdad?, ¿en esos momentos que haces?

N 4: *Ah... puedo ir a mi puesto, puedo ir a sentarme con la tía Nicole.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en los que te puedes mover libremente?

N 4: *En el patio, porque en clases tengo que aprender po'.*

¿Cómo es esa forma de aprender en las clases?

N 4: *Tengo que no distraerme.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 4: *En la oficina, cuando me retan.*

4. ¿Recuerdas cuando estabas en 1° básico? ¿Crees que ha cambiado algo?

N 4: *Si, que antes era más desordenada, y ahora no tanto.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 4: *Pararme, ir a sacar punta, pedir goma. O ir a tomar bebida o comer.*

6. ¿En qué asignatura se habla del cuerpo? y donde se utilice el cuerpo?

N 4: *En tres A (programa del municipio de Lo Prado ligado a la salud) de cómo se desarrolla el cuerpo.*

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción o reto por moverte dentro de la sala u otro espacio del colegio? ¿Cuál y por qué?

N 4: *Que me han retado si, pero no sancionado. Por ir a molestar por ejemplo.*

## **ENTREVISTA 5 (5° BÁSICO)**

### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Cuál es tu nombre y edad? y, ¿ Consideras que eres una niña aún?

N 5: *Maverik..*

E: ¿Maverik cuánto y cuántos años tienes?

N 5: *Maverik lagos, tengo 13 años*

E: y, ¿te consideras niña aun?

N 5: *No.*

E: Entonces, no te consideras niño..¿Qué te consideras?

N 5: *Adolescente.*

2. En relación a tus hermanos/as o primos/as, ¿qué cosas haces tú y ellos/as que se diferencien?

N 5: *Hermano y hermana, todo.*

E: ¿Qué cosas hace ella que no hagas tú?

N 5: *Mi hermana hace manualidades.*

E: ¿De qué tipo?

N 5: *Manualidades para su pololo.*

E: De mi hermano si que no puedo decir, porque no vivo con él, somos de diferentes mamá.

3. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 5: *Nada me quedo en la casa, viendo las copias*

E: ¿las copias de acá, del colegio?

N 5: *No, escribo...*

E: ¿qué escribes?

N 5: *Un libro.*

E: ¿En serio? y ¿de qué?

N 5: ...

E: ¿No sales o juegas a la pelota?

N 5: *A veces salgo, salgo a la plaza, me siento ahí con amigos cuando salen.*

4. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?

N 5: *Bien.. maomeno.*

E: ¿Es variado?

N 5: *Maomeno, porque a veces me enoja, a veces me gusta o aveces no.*

E: ¿Dependiendo de la asignatura o el ambiente?

N 5: *Dependiendo de la asignatura y del ambiente*

5. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros?.

N 5: *Maomeno, porque es todo igual, estar en el patio y estar en la sala es lo mismo.*

*Solo que salimos, nos reímos, podemos hacer más cosas.*

E 5: Y con la demás gente, ¿cómo te sientes?

N: *Bien, maomeno.. a veces te acusan y después no responden*

6. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?

N 5: *No. La última pelea fue porque metieron a mi mamá, me sentí enojado.*

E: ¿ese es un sentimiento bueno o malo para ti?

N 5: *Es normal.*

6. ¿Qué significa para ti ser niño?

N 5: *más rebeldes, más juguetones, no se les impone casi nada.*

### **La escuela desde la mirada de los estudiantes**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos

N 5: *He repetido 3 veces, he estado 2 veces en 5to.*

*han sido de flojera nomas.*

2. Cuéntanos, ¿Qué actividades haces en la escuela?

N 5: *Correr.*

E: ¿en el patio o en la sala?

N 5: *También..(ríe), no.. a veces escribo.*

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes haz logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar? ¿Qué has aprendido cuando estas en la sala de clases con tus compañeros/as y profesores/as?

N 5: *En el recreo, nada. Y en la sala, las cosas que pasan en las materias.*

E: ¿ninguna otra experiencia?

N 5:

4. ¿Para qué asistes a la escuela?, y ¿Por qué crees ello?

N 5: *Por no repetir, para ser alguien en la vida.*

E: ¿porque encuentras necesario ser alguien en la vida?

N 5: *Después no podría conseguir las cosas que uno quiere.*

5. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 5: *Yo quería ser militar, o sea, todavía quiero. Pero a veces no me da el ánimo de ser pero si.*

E: Y, ¿por qué no te dan ganas?

N 5: *Por lo que está pasando, con los videos que he visto. Vi que en una sala tiraron gas lacrimógeno.. (contexto estallido social Chile 2019).*

E: Y, ¿eso no te pareció?

N 5: *No, pero hay que hacerlo.*

E: Entonces, ¿aún quieres serlo?

N 5: *Sí, la escuela me brindará lo necesario para eso.*

6. ¿Qué cambios notaste al pasar de segundo año básico a tercer año básico? ó ¿qué cambios notaste al ser promovido de cuarto año básico a quinto año básico?

N 5: *Los niños de 2do y 3ro básico son niños.*

E: Entonces, si en segundo y tercero son niños, y tú estás en 5to. Eso, ¿podría ser un cambio o no?

N 5: *Es por repetir, por la edad que tengo.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 5: *Educación física..*

E: ¿Alguna otra?

N 5: *Ninguna más.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en los que te puedes mover libremente?

N 5: *Acá atrás, en el patio de atrás, porque nadie va... por el calor que hace.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 5: *En la sala (exclamando con euforia).*

E: ¿Por qué pasa eso crees tu?

N 5: *No sé*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en 1ro básico? ¿Ha cambiado algo?

N 5: *A ninguna.. osea si muchas.. pero ahora ninguna. No recuerdo mucho.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 5: *En ingles me muevo más, ninguna más*

E: ¿No te paras?, o ¿conversas?

N 5: *Me paro y converso, a veces golpeo y me golpean. Gritar también.*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 5:

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverte dentro de la sala u otro espacio escolar? ¿Cuál y por qué?

N 5:

## **ENTREVISTA 6 (5° BÁSICO)**

### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Qué edad tienes, te consideras niño/a aún?

N 6: *Joel, 11. Y sí, niño un poco extraño, me salió barba aquí en la boca.*

E: Por eso crees que aún no eres muy niño?

N 6: *No, pienso que voy a ser un enano, porque antes no tenía y ahora me salió esto.*

E: ¿Qué cosas haces que te consideres niño?

N 6: *Comer "pumbalaca", una fruta..*

2. En relación a tus hermanos o primos, ¿qué cosas haces tú y ellos/as que se diferencien?

N 6: *Tengo hermana, primos pequeños, primas, hermanos... ando confundido*

E: ¿Qué cosas haces tú y ellos/as que se diferencien?

N 6: *No sé.*

3. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 6: *Jugar o hacer tareas.*

E 6: ¿A qué juegas?

N 6: *No sé, con computadora, bañarme, comer.*

4. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?

N 6: *No sé, odio lenguaje.*

E: Y, ¿Matemáticas te gusta?

N 6: *(asiente con la cabeza)... lenguaje lo odio porque no puedo pronunciar bien las*

*palabras, como por ejemplo la doble R, son muy difíciles para mi.*

*Educación física no me gusta, porque soy muy flaco y no es porque no me den comida es porque no me gusta comer.*

5. En relación a la convivencia (con compañeros/as, profesores/as, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros/as?

N 6: *No sé. Me siento más o menos con más gente en el casino*

6. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?

N 6: *No, es que llegue este semestre.*

7. ¿Qué significa para ti ser niño/a?

N 6: *Me siento más adulto, no sé porqué.*

E: ¿Cómo eras cuando eras niño?

N 6: *Muy fácil, ahora soy muy rápido, a los 3 años ya sabía hacer de todo, hacer aseo, estudiar, jugar... no sé, prender la computadora*

E: ¿Eso para ti es ser niño?

N 6: *No, es infancia.*

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos.

N 6: *No sé...*

2. Cuéntanos, ¿Qué haces en la escuela?

N 6: *Lenguaje...todo el mundo lo sabe, matemáticas, artes. Estar en computación, pero computación tiene un horario.*

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes has logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar? ¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeros/as y profesores/as?

N 6: *Jugar y en la sala, materias.*

4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 6: *Para estudiar, a veces a jugar, no sé.*

5. ¿Crees que es necesario asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 6: *(asiente con la cabeza) siempre tenemos que estudiar.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 6:

7. ¿Qué cambios notaste al pasar desde segundo año básico a tercer año básico? ó ¿qué cambios notaste al ser promovido de cuarto año básico a quinto año básico?

N 6: *Que todos los cursos que he estado, son todos peores. En 5to en donde más mal se portan, en 4to lo mismo, en 2do lo mismo...*

*En todos los cursos que yo he estado son iguales.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 6: *No sé, en ninguna puedes pararte o correr. Solo en deportes.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en el que te puedes mover libremente?

N 6: *No sé.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 6: *No sé.*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en 1ro básico? ¿Ha cambiado algo?

N 6:

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 6: *Normales.*

E: ¿Cuáles son los normales?

N 6: *No sé..*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 6:

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverte dentro de la sala u otro espacio escolar? ¿Cuál y porqué?

N 6: *No sé.*

### **ENTREVISTA 7 (5° BÁSICO)**

#### **Proceso de infancia/niñez**

1. ¿Qué edad tienes, te consideras niño aún?

N 7: *Ricardo Elias Hernandez Mainov y tengo 12 años, jugar a la pelota, ser estudioso y hacer los deberes.*

E: ¿Eso para ti es ser niño?

N 7: *Sí*

2. En relación a tus hermanos o primos, ¿qué cosas haces tú y ellos que se diferencien?

N 7: *Fallecieron, pero primos mayores sí. Jugar a la pelota, ellos sí juegan también.*

E: ¿Qué cosas haces tú y ellos que se diferencien?

N 7: *Jugar basketball, hacer deportes y hacer ejercicios.*

3. Cuéntanos ¿Qué haces en tu vida cotidiana, fuera de la escuela?

N 7: *Jugar a la pelota, estudiar.. estudiar 1 hora en la casa. Estoy en el celular, 1 hora nomas, porque mi mamá no me deja más, me hizo un horario.*

4. En relación a tu experiencia escolar, ¿cómo te sientes cuando estás en clases?, ¿en la escuela?

N 7: *Como todo niño.*

E: ¿Cómo es eso?

N 7: *Haciendo caso.*

E: ¿A qué?

N 7: *A lo que dicen los profesores, pero hay veces que no, me porto mal.*

E: Y eso ¿cómo te hace sentir?

N 7: *Los profesores se sienten mal, pero a veces igual me gusta aprender.*

6. En relación a la convivencia (con compañeros, profesores, otras personas) que tienes en la escuela, ¿Cómo te sientes cuando estás con otros/as?.

N 7: *La tía Nicole son pesaos, y algunos alumnos son pesaos. Con los demás normal, no me junto con los más chico.. me junto con los de 4to.*

E: ¿Y con tu curso?

N 7: *Son pesaos..*

5. ¿Has vivido momentos difíciles o que te han hecho sentir mal?

N 7: *Enojado cuando peleo con las personas, hubo un niño de 7mo con el que me peleé, le pegué, pero ahora somos amigos, nos disculpamos y a veces me siento mal cuando los profesores gritan... cuando gritan que estudiemos, cosas así, pero no dicen garabatos.*

7. ¿Qué significa para ti ser niño/a?

N 7:

### **La escuela desde la mirada del o la estudiante**

1. ¿Cómo ha sido tu proceso escolar en los últimos 2 años? Describe con algunas ideas o ejemplos.

N 7:

2. Cuéntanos, ¿Qué haces en la escuela?

N 7:

3. Cuéntanos, ¿Qué aprendizajes has logrado en el recreo o en los momentos de recreación escolar? ¿Qué has aprendido cuando estás en la sala de clases con tus compañeros/as y profesores/as?

N 7: *Técnicas de jugar a la pelota, que no hay que pelear.*

4. ¿Para qué asistes a la escuela? ¿Por qué crees ello?

N 7: *Porque si no asisto repito, y porque tienes que estar en el colegio para aprender.*

E: ¿Te gusta venir?

N 7: *Sí, solo que me da sueño despertarme en la mañana.*

5. ¿Crees que es importante asistir a la escuela? ¿Por qué?

N 7: *Sí, porque sino vienes al colegio no voy a ser nadie en el futuro.*

6. ¿Qué te gustaría hacer cuando salgas de la escuela? ¿Qué aprendizajes te ha otorgado tu educación para lograr tus sueños o metas?

N 7: *Futbolista, sí me ha entregado... como educación física. Antes cuando no teníamos física no hacía nada.. ahora corremos y todo.*

7. ¿Qué cambios notaste al pasar desde segundo año básico a tercer año básico? ó ¿qué cambios notaste al ser promovido de cuarto año básico a quinto año básico?

N 7: *Tuve promedio 5.2*

E: Y ¿en 4to?

N 7: *Tuve un 6.1 parece*

E: Y eso, ¿cómo lo consideras?

N 7: *Ha sido bueno porque no estoy repitiendo, las cosas, las materias son más difíciles... y que los niños son más pesaos.*

### **La corporeidad situada en el espacio escolar**

1. ¿Cuáles son las clases en las que más te mueves? ¿Qué haces en ellas?

N 7: *Física, ciencia, lenguaje y matemáticas.*

2. ¿Cuáles son los espacios de la escuela en los que te puedes mover libremente?

N 7: *En la cancha, física... en educación física, en ciencia el tío Mario nos deja pararnos y estar con el celular.*

3. ¿En cuál espacio de la escuela sientes que se dificulta el movimiento?

N 7: *En la clase de la tía Nicole, porque ella te dice todo el rato que te sientes, podis estar hablando, pero casi todo el rato es sentarse y te retan.*

4. ¿Qué cosas recuerdas que te permitían tener más movilidad dentro de la sala en 1ro básico? ¿Ha cambiado algo?

N 7: *Sí era más fácil , pero me hicieron repetir porque no sabía nada, y te dejaban hacer más cosas.*

E: ¿las materias eran más fáciles?

N 7: *Sí porque antes era dibujar, pintar, ahora son puras tareas.*

5. ¿Qué movimientos corporales realizas dentro de la sala?

N 7: *La mano, escribiendo, estar sentado.*

6. ¿En qué asignatura se habla y se utiliza el cuerpo?

N 7:

7. ¿Has recibido algún tipo de sanción por moverse dentro de la sala u otro espacio escolar?

¿Cuál y porqué?

N 7:

## 7.4 CUADRO DE ANÁLISIS

### 1. MATRIZ COMPARATIVA DE SISTEMATIZACIÓN EMPÍRICA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.

OBSERVACIONES	ASPECTO DESTACADO CONCEPTO/IDEA	ASPECTO DESTACADO CONCEPTO/IDEA	CATEGORÍAS
<p>-Leen en voz baja una lectura en la que luego deben unir el inicio, desarrollo y desenlace. Sentados en sus asientos, la mayoría se encuentra leyendo.</p> <p>- Grita: “Boludo se me salió la punta”</p>	<b>I.- Control corpóreo</b>	<b>I.- Formas de silenciar la corporeidad</b>	<b>I.- Encauzamiento hacia las prácticas institucionales.</b>

<p>La P2 se acerca y en voz baja le dice “tienes que estar en silencio”.</p> <p>-“<b>EH6</b>, ¡anda a botar el chicle ahora!”.</p> <p>-<b>PM</b>: a <b>EH8</b>: “te cambias, yo tengo que estar todo el rato diciendo siéntate, parece que hay que estar enojada para que hagan caso, cállate y te sientas ahora”. “El grupo que hable se va a quedar ahora sin recreo, de verdad”.</p> <p>-<b>PM</b> Golpea la silla de <b>EH9</b> y grita “siéntate bien”. (<b>EH9</b> estaba de rodillas en la silla), se sienta “bien”</p> <p>-<b>PM</b> “aprendamos a comportarnos, a guardar silencio”</p> <p>-<b>PM</b>: “Shhhhhhhhh”, haciendo sonido que indica quedarse en silencio, “escucho</p>			
---	--	--	--

bastante bulla”,  
“Shhh”, nuevamente

Cuando ya están todos en silencio y calmados en sus puesto dice “la sala así debería estar”

-Les estudiantes de atrás de **EH1 (EM1 y EM2)** también comienzan a mirar. A lo que el **P1** se acerca y va a revisar qué están haciendo y les cierra la ventana.

-**EH6 y EH5**, conversan de un extremo a otro con **EH3, EH2 y EH4**), entre gritos y demás, pero aún así, no se paran de sus puestos. Hasta ahora todes se han mantenido en su puesto.

-**P1** anota en un extremo de la pizarra nombres de niñes a quienes les va advirtiendo, si siguen con el desorden o demás les anotará en el libro de clases.

-**NH9** se mantiene tranquilo y conversa (son muchos garabatos),

**P1** le llama la atención para que deje de garabatear tanto.

-El **P1** se acerca, le quita el cuaderno a **EH11** y le dice a **EH1** que ya lo había anotado, ya que no está haciendo nada.

-**EH1** sigue tirando el libro a lo que **P1** le indica que si no lo va a recoger y guardar se va de la sala **EH1**, se para y lo recoge, y se vuelve a sentar.

- **EH1** intenta salir a lo que **P1** le niega la salida

-(...) se para y se pone al lado de la puerta, abriendo lentamente la puerta, a lo que **P1** se da cuenta y le indica que se siente, (...) se va a su puesto. Agarra un plástico y lo come, paseándose por la sala.

---

## **II.- Conductismo**

-**EH9** toma la escoba y comienza a barrer, **P1** se la quita.

---

<p>- <b>PM</b>: “Vamos a premiar al grupo que esté más calladito”:</p> <p>Les estudiantes que están de pie se van a sentar rápidamente.</p> <p>- 10:51 4 niños parados, la profesora comienza a contar “1, 2 y... 3” y corren todos a sentarse.</p> <p>- <b>PM</b>: “Levante la mano el que me está escuchando”:</p> <p>De a poco les niños comienzan a levantar las manos.</p> <p><b>PM</b>: Levante la mano los que no hicieron la prueba del libro</p> <p>- <b>PM</b> grita “¡1,2... 3 <b>EH9</b> guarde su cuaderno ahora”</p> <p>- La profesora pone el cronómetro, “ tienen que esperar 1 minuto</p>			
--	--	--	--

<p>para salir, no antes”</p> <p>Se mantienen conversando y moviéndose, y tras 1 minuto ya están todos los estudiantes en silencio.</p> <p>- Salga el grupo nro. 1”</p> <p>11: 25 Salen los grupos de acuerdo a si se mantuvieron en silencio o no.</p> <p>- La profesora indica que no saldrán si no terminan. Continúan trabajando y lo hacen en silencio para poder salir a recreo.</p> <p>- <b>P1</b> se pasea, revisando quien tiene dudas o quien está trabajando, explica las estudiantes de en medio de la fila de la derecha (<b>EM9, EM10, EM11</b>), quienes llevan trabajando toda la clase hasta ahora, en silencio y tranquilas en su puesto.</p>	<hr/> <p><b>- III.- Internalizando la violencia</b></p>		
--	---	--	--

<p>- <b>P1</b> indica que borrará la pizarra, varies dicen que “aun no profe”.</p> <p>12:18 <b>EH1</b> se da vuelta y empieza a escribir</p> <p>- <b>EM10, EM11</b> y <b>EM12</b> salen de la sala, ya que terminaron la tarea.</p> <hr/> <p>Le niño del último puesto de la fila de la derecha, grita hacía al otro extremo de la sala “Oe’ que se siente que te mire todo el día una niña fea?” entre risas. (No le responden nada).</p> <p>- <b>EH6</b> se para y tira su silla hacia atrás para empujar la mesa de(...), este le dice “yapo déjate”, a lo que <b>EH6</b> le vuelve a empujar la mesa, provocando molestia, frustración, ya que lo golpeó. A lo que <b>OB</b> le indica a</p>			
--	--	--	--

<p><b>EH6</b> que no lo haga.</p> <p><b>EH1</b> le tira nuevamente un libro a la cabeza a (...).</p> <p>- <b>EH1</b> viene a sacar de su puesto de a poco, en silencio, a (...), mientras él sigue apoyado en la mesa boca abajo, tapándose los ojos.</p> <p>- <b>EH1</b> vuelve a su puesto y le tira un lápiz a (...), este lo recoge y lo tira hacía otro lado.</p> <p><b>EH11</b> le tira un lápiz a (...), este entre tiritos y rabia lo rompe.</p> <p>- <b>EH1</b> le viene a quitar las cosas a <b>EM8</b>, quien responde con garabatos.</p> <p>- <b>EH1</b> intenta cortarle el pelo a <b>EH4</b>.</p> <p>- <b>EH8</b> molesta a <b>EH4</b>, este lo toma y comienza a golpearlo,</p>			
--	--	--	--

<p>se toman de la mano de <b>P1</b>, a lo cual le provocan tirones, a lo que <b>P1</b> logra separarlos para que se sienten.</p> <p>- <b>EH11</b> viene a molestar a (...), rayando le la cabeza, luego va a rayarse la a <b>EH5</b>, luego a <b>EH4</b>.</p> <p>- <b>EH8</b> agarra a (...) y le comienza a pegar rodillazos (al menos 6) en el trasero.</p> <p>- <b>EH4</b> toma la mesa de (...) y la engancha a la mochila de <b>EH5</b>.</p> <p><b>EH9</b> toma a (...) desde el cuello y lo ahorca, (...) queda rojo mientras <b>P1</b> lo separa.</p> <p>Le botan la silla y mochila a (...), entre <b>EH5</b>, <b>EH4</b> y <b>EH7</b>.</p> <p>(...) vuelve a su puesto a ordenar.</p>			
<p>- (...) mientras que otros conversan, en la</p>	<p><b>VI.- Resistencia al</b></p>	<p><b>II.- Reacciones a la</b></p>	<p><b>II.- Respuestas corpóreas a la</b></p>

<p>sala se escucha murmullo.</p> <p>- <b>EH1</b> se para constantemente de su asiento</p> <p>- 10:42: si bien les niños, a excepción de <b>EH1</b>, están sentados, todos se encuentran haciendo cosas con sus manos.</p> <p>- <b>EH7</b> está recostado sobre la mesa moviendo sus pies conversando con sus compañeros de frente.</p> <p>- Todos están en silencio, excepto (...) y (...) Y (...). Guardan sus cosas rápidamente</p> <p>- <b>EH1</b> se ha mantenido apoyado en la pared, algo recostado, conversando y sin hacer ninguna actividad.</p>	<p><b>control</b></p>	<p><b>institución.</b></p>	<p><b>institucionalidad.</b></p>
---	-----------------------	----------------------------	----------------------------------

<p>- (...) pero sigue conversando con <b>EH10</b> y <b>EH11</b> (quienes están sentados al frente) y con <b>EH4</b> y <b>EH3</b>.</p> <p>- <b>EM3</b> se ha mantenido toda la hora vuelta hacia atrás y conversando, golpeándose con <b>NH5</b> y <b>NH6</b>.</p> <p>- A lo que <b>EH1</b> le dice a <b>P1</b> “<u>profesor no me importa</u>, no me entra en la cabeza lo que uste dice”, y luego <b>P1</b> dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba a lo que <u>EH1</u> lo remeda.</p> <p>- <b>P1</b> le va a hablar a <b>EH1</b>, y le dice “yo no sé a qué vení al colegio si no hací nada”</p> <p>a lo que <b>EH1</b> responde “yo no hago na’ en matemáticas.” y no le contesta más.</p> <p>- <b>EH1</b> intenta salir a lo que <b>P1</b> le niega la salida, se dirige al</p>			
--	--	--	--

<p>fondo de la sala y pateo una silla.</p> <p>(...) se para y se pone al lado de la puerta, abriendo lentamente la puerta, a lo que <b>P1</b> se da cuenta y le indica que se siente, (...) se va a su puesto. Agarra un plástico y lo come, paseándose por la sala.</p> <p><b>EH8</b> le pregunta a <b>P1</b> que pasa si él sale de la sala sin permiso, a lo que <b>P1</b> le responde en tono desafiante “no sé”.</p> <p>- 12:57 <b>EH1</b> abre la puerta y sale, a lo que casi todo el curso lo sigue, <b>P1</b> va a la puerta y comienza a entrarles.</p> <p>- 13:02 (...) toma su mochila, se la pone, y sale a escondidas. <b>P1</b> sólo se da cuenta de que salió alguien, a lo que sus compañeros responden “corre (...)”.</p> <hr/> <p>- <b>EH1</b> se encierra en un casillero al final de la</p>	<hr/> <p><b>V.- Reacciones corpóreas</b></p>		
--	--	--	--

<p>sala y sale luego de 5 minutos, se pasea por la sala.</p> <p>- <b>EH1</b> golpea la mesa de la profesora, luego se pasea constantemente observando las paredes y tocando todo lo que hay a su alrededor. Con un lápiz comienza a hacer sonar unos tarros.</p> <p>- <b>EM1</b> y <b>EM6</b> se paran a conversar en sus mismos puestos pero de pie.</p> <p><b>EM7</b> se recuesta en la mesa y se balancea mientras conversa.</p> <p><b>EM6</b> está de rodillas sobre su silla.</p> <p><b>EH1</b> y <b>EH8</b> conversan y juegan.</p> <p>- <b>EM2</b> se pone de pie al lado de su silla a escribir en su cuaderno.</p>			
---	--	--	--

<p>- <b>EH8</b> grita “yo después, yo después”</p> <p>- PM “aprendamos a comportarnos, a guardar silencio”</p> <p>EH1: “<u>¡no la escucho na tía!</u>”</p> <p>- Algunos están con los pies sobre sus sillas, moviéndose estirados, dibujan y están muy concentrados dibujando</p> <p>- <b>EH2</b> tiene una pelota bajo sus pies, mientras dibuja mueve los pies sobre la pelota.</p> <p>- El resto de los niños está sentado de manera normal, y solo mueven los pies en ocasiones.</p> <p>- Los niños que no han sido mencionados no se han parado en ningún momento, si bien posicionan sus cuerpos de diversas formas, no</p>			
---	--	--	--

<p>están completamente de pie.</p> <p>- 11:04 Les niños continúan realizando sus trabajos, se mueven en sus puestos cambiando la manera en la que se sientan, poniendo sus rodillas sobre la silla, moviendo sus pies.</p> <p>- Todos están sentados en sus puestos, se hincan, conversan entre ellos, hay quienes se paran en sus sillas, inquietos, pero siempre en el puesto.</p> <p>- <b>EH1</b> grita “¡oh hueón que hace calor!” se para y va a abrir las ventanas y cortinas. Y comienza a mirar para afuera.</p> <p>- Los estudiantes de la fila izquierda, primer puesto (<b>EH2, EH3, EH4</b>) se paran y juegan con los pies con algo que están en el suelo. Luego se sientan y</p>			
--	--	--	--

<p>conversan entre los 4.</p> <p>- (...) Y conversan con la compañera de delante de ellos (<b>EM3</b>), la cual ha estado todo este rato vuelta hacía atrás y conversando.</p> <p>- <b>EM8</b> pregunta si su compañera tiene corrector, a lo que <b>EM7</b> responde que no, <b>EM8</b> se molesta, mueve la silla para delante y para atrás, refunfuña y sigue escribiendo.</p> <p><b>EH6</b> se para, acomoda su silla, habla con <b>EM3</b> y a la vez golpea a <b>EH5</b></p> <p>- <b>EM8</b> se para a golpear a <b>EH10</b> (sentado en la fila de la izquierda, en el medio), este va a su puesto y le pateo la mesa a <b>EM8</b>.</p> <p>- Se mantiene la forma de conversar entre todos, nadie se para, pero conversan</p>			
--	--	--	--

<p>gritando entre todos, o al menos en un tono de voz alto, todos comentan entre ellos.</p> <p>- 12:21 <b>NH1</b> sigue sin hacer nada, juega con la cortina, conversa, se estira y no escribe, sólo se distrae, juega con la cortina.</p> <p>- <b>EH1</b> tira un cuaderno que cruza la sala.</p> <p>- <b>EH8</b> golpea la mesa cantando. Junto a <b>EH9</b>, posteriormente juegan con una botella.</p> <p>- 12:45 <b>EH1</b> está tranquilo en silencio en su puesto, pero cortando las cortinas con una tijera, mientras <b>EH11</b> le toca el pelo con un lápiz mirando tranquilamente lo que hace <b>EH1</b>.</p> <p>- 12:49 <b>EM3</b> aún se mantiene vuelta hacia atrás, conversando con</p>			
---	--	--	--

<p>NH5 y NH6, jugando.</p> <p>- EH11 se pasea por la sala bailando.</p> <p>- 3:00 EH8, EH9 y EH7 forcejean y pelean por toda la sala, corriendo y riéndose, en modo de juego.</p> <p>-EH7 y EH4 juegan a golpearse al final de la sala.</p>			
<p>- La profesora comienza a darle puntaje de acuerdo a los grupos que están sentados y ordenados, por lo que se genera un silencio en la sala por 20 segundos, y luego comienzan a conversar nuevamente.</p> <p>- EH8 y EH9 se mantienen tranquilos escribiendo ( aunque aluden a que no entienden nada de la materia) escuchan música, y escriben</p>	<p><b>VI.- Rendimiento académico.</b></p>	<p><b>III.-Contrastando lo que se quiere y decide, a lo que se le impone.</b></p>	<p><b>III.-Dinámicas de interés y desinterés.</b></p>

<p>tranquilamente.</p> <p>- A lo que <b>EH1</b> le dice a <b>P1</b> “ profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice”</p> <p>- <b>EH9</b> habla solo, y dice “un 2 para mí es un 7</p>			
<hr/> <p>- 10:27 La mayoría comienza a moldear la plastilina con sus manos. <b>EM7</b> y <b>EM1</b> conversan en sus puestos, <b>EM5</b> atrás muy silenciosa igual que <b>EH9</b>, trabajan de manera muy calmada, <b>EH9</b> tiene su torso bastante pegados sobre la mesa demostrando estar muy concentrado.</p> <p><b>EM9</b> continúa dibujando la planta sentada en su mesa.</p> <p>La fila a la derecha de la sala, los niños</p>	<hr/> <p><b>VII.-Motivación</b></p>		

<p>conversan mientras trabajan.</p> <p>- <b>E1M</b> sentada, solo se para para poder ver la planta proyectada en la pizarra, estirando su cuerpo para poder observar la.</p> <p>- 10:33 hay bastante silencio en la sala, solo habla la profesora con la asistente. El resto de los niños está sumamente concentrado en su trabajo.</p> <p>- 10:37 la profesora sale de la sala, y a diferencia de las otras observaciones, en esta clase los niños/as continúan tranquilos. Se produce un silencio en la sala, demostrando calma.</p> <p>- Les niños están muy concentrados en su trabajo, dibujando, y modelando la plastilina con las manos.</p>			
---	--	--	--

<p>- <b>EM5</b> se para por primera vez a buscar plastilina y vuelve calmadamente a su puesto.</p> <p><b>EH1</b> saltando va a buscar y vuelve.</p> <p>entra la profesora y se paran a mostrar los trabajos, conversan en un tono más fuerte, observan los trabajos de sus compañeros.</p>			
<p>- <b>P1</b> le dice a (...) que guarde un plumón, ya que está rayando toda la mesa. Le dice que “limpie”. El <b>P1</b> se va a sentar a su silla y revisa el celular. (...) sigue rayando la mesa.</p> <p>- (...) <b>EM8</b> le grita “ayyy tío si toy haciendo la tarea), y <b>P1</b> dice no estás haciendo nada, así que ponte a escribir.</p> <p>- Cada vez se van</p>	<p><b>VIII.-</b> <b>Adultocentrismo en la pedagogía.</b></p>	<p><b>IV.-</b> Desinterés en la praxis.</p>	<p><b>IV.-</b> Falta a la práctica y conciencia pedagógica.</p>

<p>sumando más niños en anotar lo de la pizarra y a desarrollar la actividad.</p> <p>- <b>P1</b> le va a informar a (...) que será anotado por pelear y no trabajar, ya que aparte de estar rayando la mesa, ha estado apoyado en la mesa mirando hacia el frente y a veces se queda dormido, en ningún momento le ha dirigido la palabra a <b>P1</b>.</p> <p>- <b>P1</b> “ profesor no me importa, no me entra en la cabeza lo que usted dice”, y <u>luego <b>P1</b> dice hacia todo el curso que el lunes habrá prueba.</u></p> <p>(...) <b>P1</b> borra y anota otras tareas en la pizarra.</p>			
--	--	--	--

## 2. MATRIZ COMPARATIVA DE SISTEMATIZACIÓN EMPÍRICA DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

RESPUESTA	ASPECTO DESTACADO	ASPECTO	CATEGORI-
-----------	-------------------	---------	-----------

	CONCEPTO/IDEA	DESTACADO CONCEPTO/IDEA	ZACIÓN
<p>- ...<i>juego como niña, me pinto las uñas como niña, me pinto la cara como niña, me visto como niña. (N2)</i></p> <p>- <i>Tener una vida normal, que me guste jugar, o sea es lo que significa para mi, es ser distinta al hombre porque el hombre es flojo, las mujeres lavamos los platos y esas cosas. (N2)</i></p> <p>- <i>Si, yo lavo los platos, hago mi cama, hago todas esas cosas.</i></p> <p>- <i>Un poco incómoda, porque siempre pienso en cómo me ven los demás y a veces me incomoda mucho lo que digan mis compañeros, porque desde chica me enseñaron como a preocuparme por mis cosas, y que no hablaran mal de mi y así. (N3)</i></p> <p>- (...) <i>a veces me siento incómoda y otras veces no, o hacen cosas que me molestan, por</i></p>	<p>I. - Diferenciación mujer-hombre</p>	<p>I.- Autopercepción y autoconcepto.</p>	<p>I.- Estereotipos de género: “me preocupa lo que digan de mí”.</p>

<p><i>ejemplo me hablan cuando no quiero que me hablen. con mis profesores bien, aunque igual me cuesta a veces hablar con ellos porque me preocupa lo que digan de mí. (N3)</i></p> <p><i>- Mmm... bonita (ríe). (N4)</i></p>			
<p><i>- Llegar a la casa, llegar a la casa a salir, a salir a las casas de los demás a jugar. (N 1)</i></p> <p><i>- Si, de los juegos porque a veces inventan juegos y yo no me los sé, y uno explica y uno ahí recién entiende cómo se juega. (N 1)</i></p> <p><i>- ... en el patio puedo hacer lo que yo quiero y en la sala no se puede hacer, porque yo en el recreo quiero jugar, quiero divertirme, quiero correr, quiero hacer hartas cosas que acá en la sala no hago. (N1)</i></p>	<p>II: Espacios de libertad</p>	<p>II.- Libertad condicionada</p>	<p>II.- Levantar autonomía en espacios condicionados.</p>

- ...para eso es el patio,  
el patio, el recreo es  
para jugar para hacer  
todo... (N1)

- Por ejemplo, voy a la  
plaza, juego con mis  
patines, esas cosas  
hago. (N2)

- ...a mi me gusta estar  
en el patio y ahí  
jugamos con mis  
compañeros o a veces  
caminamos con las  
chiquillas. (N2)

- ... y nos sacan al  
patio. Ahí bailamos a  
veces o corremos. (...)

El patio porque ahí  
podemos correr y jugar  
a distintas cosas. (N2)

- Salgo a jugar, me  
quedo viendo en el  
teléfono, a veces dibujo  
y a veces juego con mis  
hermanos. (N3)

- En el patio. (N3)

<p>- <i>Juego, me voy a mojar, emm, voy donde mi abuela, voy a donde mi papá, almuerzo, me baño. (N4)</i></p> <p>- <i>Nada me quedo en la casa, viendo las copias (...) No, escribo... Un libro.</i></p> <p><i>(...) A veces salgo, salgo a la plaza, me siento ahí con amigos cuando salen. (N5)</i></p> <p>- <i>Solo que salimos, nos reímos, podemos hacer más cosas. (N5)</i></p> <p>- <i>Acá atrás, en el patio de atrás, porque nadie va... (N5)</i></p> <p>- <i>Jugar (N6)</i></p> <p>- <i>Jugar a la pelota, estudiar.. estudiar 1 hora en la casa. Estoy en el celular, 1 hora nomas, porque mi mamá no me deja más,</i></p>			
---	--	--	--

<p><i>me hizo un horario. (N7)</i></p> <p><i>- En la cancha. (N7)</i></p>			
<p><i>- Si, porque creo que aún no estoy siendo grande. Me gusta jugar como niña, me gusta estar como niña, me gusta hacer hartas cosas de niña. (N1)</i></p> <p>En relación a personas más grandes:</p> <p><i>- No juegan (N1)</i></p> <p><i>- Sentirme feliz. (N1)</i></p> <p><i>- Jugar, cuando llegan los tíos a bailar yo bailo, cuando llegan a jugar juego, me encanta hacer esas cosas porque así me siento más divertida. (N1)</i></p> <p><i>- Si, porque cuando éramos chicos jugábamos cosas que eran más divertidas.</i></p>	<p>III: El juego como indicador de niñez</p>	<p>III.- Percepciones condicionadas por los periodos y discursos de los adultos.</p>	<p>III.- Idea de niñez y Ser ideal</p>

<p><i>ahora jugamos, como somos grandes ahora, jugamos cosas así que ni siquiera tienen sentido. (N1)</i></p> <p><i>- Si, porque juego como niña (N2)</i></p> <p><i>- Ellos ven la tele todos los días y yo juego (N2)</i></p> <p><i>- Tener una vida normal, que me guste jugar... (N2)</i></p> <p><i>- Si, porque aun juego y hago cosas de niña.(...) Soy feliz y alegre. (N3)</i></p> <p><i>- Jugar y esas cosas que hacen los niños. (N3)</i></p> <p><i>- ...más rebeldes, más juguetones, no se les impone casi nada. (N5)</i></p> <p><i>- Los niños de 2do y 3ro básico son niños.(N5)</i></p>			
---	--	--	--

- *Y sí, niño un poco extraño, me salió barba aquí en la boca.(...)Comer ‘‘pumbalaca’’, una fruta. (N6)*

- *Muy fácil, ahora soy muy rápido, a los 3 años ya sabía hacer de todo, hacer aseo, estudiar, jugar... no sé, prender la computadora (N6)*

¿Eso para ti es ser niño?  
*No, es infancia. (N6)*

- *... jugar a la pelota, ser estudioso y hacer los deberes. (N7)*

Respecto a expectativas de adultes:

- *Para uno cuando sea grande, lo que dice mi mamá... sirva lo que va a ser, de las cosas que nos hacen, de aprender cosas.*

<p>(...) Si, porque eso me ayuda a hacer cosas que yo ni siquiera sé hacerlas. (...)Para salir de la escuela quiero seguir estudiando, en la universidad. al liceo y después trabajar. La escuela sirve para eso. (N1)</p> <p>- Bien, siento que cuándo grande voy a poder ir a la universidad. (N2)</p> <p>- Para ir a la universidad, porque acá aprendo cosas como por ejemplo leer, escribir aunque a veces hay cosas que después se me van a olvidar. (N2)</p> <p>- ...cuando uno quiere hacer algo nunca puede, porque uno siempre dice ya voy a ser doctora o enfermera y nunca pasa, o los niños dicen voy a ser futbolista y después no pasa. (N3)</p> <p>- Para aprender, para</p>			
--	--	--	--

<p><i>tener un futuro cuando sea grande.</i></p> <p><i>Mmm (ríe) no sé, tener un departamento.</i>  <i>(...)Si porque aprendís', porque así se puede trabajar y con la plata se puede comprar un departamento. (N4)</i></p> <p><i>- Por no repetir, para ser alguien en la vida.</i>  <i>(...) Después no podría conseguir las cosas que uno quiere. (N5)</i></p> <p><i>- Sí, la escuela me brindará lo necesario para eso. (N5)</i></p> <p><i>- ... siempre tenemos que estudiar. (N6)</i></p> <p><i>- Porque si no asisto repito, y porque tienes que estar en el colegio para aprender.</i>  <i>(...) Sí, porque sino vienes al colegio no vayas a ser nadie en el futuro.(N7)</i></p>			
---	--	--	--

<p>- <i>No, aunque delante si estaba enojada. (dice al recordar que momentos antes la profesora llamó su atención por estar corriendo en clases)</i> (N1)</p> <p>- <i>...No me puedo mover porque aquí en la sala uno nunca puede hacer algo porque siempre se enojan. (N1)</i></p> <p>- <i>...yo corro y todo pero yo puedo correr tranquila. Todos me retan. (N1)</i></p> <p>- <i>...Aquí dentro no, bueno dentro cuando la tía Monica me separa de mis amigas, y eso. (N2)</i></p> <p>- <i>porque siempre me reta que me vaya a sentar. (N2)</i></p> <p>- <i>...O cuando la miss decía que el que se paraba lo iba a anotar y yo podía ir a botar las</i></p>	<p>IV.- Me retan o me sancionan</p>	<p>IV.- Como tode niñe, haciendo caso.</p>	<p>IV.- Corporalidad sancionada.</p>
--	-------------------------------------	--	--------------------------------------

<p><i>cosas al basurero, o ir al baño a veces. (N3)</i></p> <p><i>- ...la miss no dejaba pararse y no hacer nada, entonces yo no escuché y me paré y me retaron. O a veces tengo un compañero con el que juego en la clase y por eso me retaron y me cambiaron de puesto, por conversar y jugar. (...) Tenía dos compañeros al lado mio y jugábamos al cachipun o hablábamos fuerte. (N3)</i></p> <p><i>- En la oficina, cuando me retan. (N4)</i></p> <p><i>- ... y a veces me siento mal cuando los profesores gritan... cuando gritan que estudiemos... (N7)</i></p> <p><i>- ... porque ella te dice todo el rato que te sientes, podis estar hablando, pero casi todo el rato es sentarse y te retan. (N7)</i></p>			
--	--	--	--

<p>- <i>Sí era más fácil , pero me hicieron repetir porque no sabía nada. (N7)</i></p>			
<p>- <i>Mal, porque de todo nos echan a la culpa a nosotros, de que los trato mal. (N1)</i></p> <p>Y en el resto de la escuela, en el patio por <i>Ahí me siento bien, porque ahí siento que ya todos nos echamos la culpa de todo. Yo puedo culpar a la Domi y la Domi me culpa a mi, cada uno puede culpar a cada uno. (...) De que me porto mal, de que soy enojona, de que los trato mal. (N1)</i></p> <p>-... <i>y con mis compañeros a las peleas porque a eso jugamos nosotros.(N1)</i></p> <p>- ... <i>a sido un poco difícil, porque estaba la tía Patty y ella siempre nos culpaba a mi con mi hermano, porque yo cuando chica yo me quedaba dormida que no podía despertar, así</i></p>	<p>V: Reacciones corpóreas.</p>		

<p><i>que me quedaba dormida en la escuela. en 3° igual difícil porque las tareas me complican mucho más, aunque me cuesta un poco leer. (N2)</i></p> <p><i>- No sé a veces me relajo o cuando estoy aburrida en la sala. (N2)</i></p> <p><i>- Difícil porque me cuestan algunas cosas, no es que yo no quiera pero me cuesta, (N3)</i></p> <p><i>- ...materias se vuelven más difíciles, o los profesores cambian (N3)</i></p> <p><i>- Me paro y converso, a veces golpeo y me golpean. Gritar también. (N5)</i></p> <p><i>-Correr (N5)</i></p> <p><i>- : No sé, odio lenguaje. (...) lo odio porque no puedo pronunciar bien las palabras, como por ejemplo la doble R, son muy difíciles para mí. Educación física no me gusta, porque soy muy flaco y no es porque no me den comida es porque no me gusta</i></p>			
---	--	--	--

<p><i>comer. (N6)</i></p> <p><i>- Me siento más o menos con más gente en el casino. (N6)</i></p> <p><i>- Que todos los cursos que he estado, son todos peores. En 5to en donde más mal se portan, en 4to lo mismo, en 2do lo mismo...</i></p> <p><i>En todos los cursos que yo he estado son iguales.(N6)</i></p> <p><i>- Como todo niño (...)</i> <i>Haciendo caso... A lo que dicen los profesores, pero hay veces que no, me porto mal. (N7)</i></p> <p><i>- La tía Nicole son pesaos, y algunos alumnos son pesaos. (N7)</i></p> <p><i>- Enojado cuando peleo con las personas, hubo un niño de 7mo con el que me peleé, le pegué, pero ahora somos amigos, nos disculpamos. (N7)</i></p>			
<p><i>- En la sala, porque ahí hacemos lo que no vamos a hacer en el</i></p>	<p>VII: Espacio que coarta</p>	<p>Dificulta el movimiento: - ¡En la</p>	<p>Sala de clases: prisión corporal</p>

<p>recreo. (N1)</p> <p>- Emm, las manos, las piernas, mover todo pero menos así para arriba (indica con las manos su torso) es como que más se mueven las piernas (mueve las piernas sentada).(N1)</p> <p>- Si, en cuando me enojo, cuando me muevo, cuando me paro, corro pa' allá y pa' acá, y todos se enojan, dicen que uno los molesta. (...) La sala es para estudiar. (N1)</p> <p>- ... a veces en la sala porque no nos dejan pararnos a veces... (N2)</p> <p>- Las manos, también puede ser los hombros, o a veces yo levanto los brazos. (N2)</p> <p>- Cuando a veces me paro para ir a hablar a otras mesas me hacen volver a mi puesto, pero siempre trato de ir rápido o que no me vean pero igual uno tiene que volver a sentarse (N2)</p>		<p>sala!</p>	
--	--	--------------	--

<p>- Mover las manos, porque uno escribe y nada más. A veces caminar para ir a dejar cosas al basurero. Como que todo el cuerpo se mueve pero como que más se mueven las manos al escribir. (N3)</p> <p>- Pararme, ir a sacar punta, pedir goma... (N4)</p> <p>- ... Maomeno, porque es todo igual, estar en el patio y estar en la sala es lo mismo.(N5)</p> <p>Dificulta el movimiento: - En la sala (exclamando con euforia).. No sé (N5)</p> <p>- ... y en la sala, materias. (N6)</p> <p>- La mano, escribiendo, estar sentado. (N7)</p> <p>Espacio de ed. física</p> <p>- En todo, lo que más enseñan es la columna, trotar, hacer ejercicio, todas esas cosas de educación física (N1)</p> <p>- En educación física o cuando vienen los tíos y</p>			
---	--	--	--

<p><i>nos sacan al patio... (N2)</i></p> <p><i>- En educación física con el tío, ahí corremos o damos vueltas por el patio. (N2)</i></p> <p><i>- Educación física, (se ríe y demuestra obvedad). Ahi corro y esas cosas. (N3)</i></p> <p><i>- y se utiliza en educación física como correr y hacer ejercicio (señala entre comillas). (N3)</i></p> <p><i>- Educación física... Ninguna más. (N5)</i></p> <p><i>- No sé, en ninguna puedes pararte o correr. Solo en deportes (N6)</i></p> <p><i>- Futbolista, sí me ha entregado... como educación física. Antes cuando no teníamos física no hacía nada.. ahora corremos y todo.</i></p>			
---	--	--	--

<p>(N7)</p> <p>- Física, ciencia, lenguaje y matemáticas. (N7)</p> <p>- En la cancha, física... en educación física, en ciencia el tío Mario nos deja pararnos y estar con el celular. (N7)</p>			
---	--	--	--