



UNIVERSIDAD DE ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE DANZA

El discurso del cuerpo en el saber pedagógico: una discusión desde la danza

Alumno: Salas Acevedo, Montserrat Constanza
Profesor guía: Campillay Llanos, Marisol

Memoria para optar al título de Profesor/a Especialista en Danza

Memoria para optar al grado Licenciada en Educación

Santiago, 2021

Tabla de contenido

Tabla de contenido.....	1
Introducción.....	4
1. Antecedentes	5
2. Problematicación	14
3. Objetivos.....	17
3.1 Objetivo General	17
3.2 Objetivos Específicos.....	17
4. Justificación.....	18
5. Marco Teórico	21
5.1. Cuerpo.....	21
5.1.1. El cuerpo y sus discursos.....	21
5.1.2. Cuerpo y danza	36
5.1.3. Cuerpo y escuela	41
5.2 Práctica reflexiva y saber pedagógico.....	49
5.3. Síntesis.....	61
6. Marco Metodológico	67

6.1 Investigación Artística.....	67
6.2 Enfoque de la investigación	68
6.3 Paradigma de la investigación.....	68
6.4 Unidad de Análisis.....	69
6.5 Muestra	69
6.5 Técnica de recolección de datos.....	70
6.6 Técnica de análisis de datos	70
6.7 Pauta de entrevista	71
7. Análisis de resultados.....	74
7.1 Cuerpo y aprendizaje	74
7.2 El cuerpo como lugar de cuidado.....	80
7.3 El cuerpo como medio de comunicación- expresión	84
7.4 Cuerpo e interacción corporal	92
7.5 Cuerpo y performatividad	100
8. Conclusiones.....	110
Bibliografía.....	117
9. Anexos.....	123
Entrevista 1	123

Entrevista 2	160
Entrevista 3	197
Entrevista 4	225
Entrevista 5	246
Entrevista 6	283
Entrevista 7	305
Entrevista 8	337

Introducción

La presente investigación problematiza el discurso del cuerpo, a partir del saber pedagógico de las y los docentes de establecimientos de educación escolar en Chile. Así mismo, incorpora a lo largo de la investigación, las perspectivas teóricas que aporta la danza y la pedagogía en danza en este campo de discusión.

El cuerpo es un concepto, una categoría que puede ser observada de múltiples perspectivas, pero que hoy, se encuentra principalmente en una dualidad con respecto al sujeto. Desde esta mirada dual, proveniente desde los tiempos modernos, conforma diversas discursividades, configurando espacios como la escuela. Así mismo lo hace con la danza, en cuanto sus rupturas históricas en los estilos de danza, se producen en relación a la discusión dual del cuerpo sujeto.

Ante este contexto resulta importante cuestionarse sobre el cuerpo en la escuela, desde el saber pedagógico de las y los docentes, entendiendo que este se produce en la experiencia, en el quehacer pedagógico, para así poder abrir la discusión desde los elementos que la danza puede aportar.

Es así como se llega a cinco principales discursos sobre el cuerpo, desde el saber pedagógico de las y los docentes, los cuales fueron analizados incorporando elementos de discusión de la danza.

1. Antecedentes

El cuerpo como objeto de estudio es abordado por diversas disciplinas, desde el campo de las ciencias sociales a las naturales, las que, desde una mirada moderna-cartesiana, tienen la tendencia a concebir el cuerpo desde una dualidad cuerpo-mente. El interés por abordar el cuerpo como objeto de estudio lo podemos relacionar a que el cuerpo es clave para nuestra existencia y vivencia de la realidad.

El protagonismo de los saberes en torno al cuerpo, se lo llevan las ciencias naturales, más bien al saber biomédico, que vendría siendo la representación oficial para concebir el cuerpo humano (Le Breton, 2002, p. 84). Como saber hegemónico condiciona directa e indirectamente las percepciones que tenemos como sociedad sobre cuerpo, repercutiendo en las formas de relacionarnos con él (de uno mismo y el de un otro).

En décadas recientes, existe un interés por abordar el estudio del cuerpo desde otros campos disciplinares, o más bien, tienen mayor tribuna. Esto tiene relación con el peso que se le asigna al cuerpo en un cambio del foco de atención de estudio, “provocando un retorno al cuerpo como base irreducible de entendimiento” (Harvey, s.f. p. 119). Desde antiguas teorías presocráticas, ya se dice que “el cuerpo es la medida de todas las cosas” (Harvey, s.f. p. 119). Con él y en él nos relacionamos en el mundo. Así entendemos el cuerpo como forma de existencia primaria: “Ya sea en tanto que emisor como receptor, el cuerpo está constantemente produciendo

significados, insertando de ese modo al ser humano a un espacio social y cultural determinado” (Le Breton, 2018, p. 10).

Le Breton nos da una concepción clave para comprender el cuerpo, en el sentido de que “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que este encarna. La existencia del hombre es corporal” (2002, p. 7). De este modo, asumimos el cuerpo como sensitivo para conocer, habitar, vivir y percibir la existencia.

Durante largo tiempo, el dominio del conocimiento del cuerpo y sus fronteras fue un tema subyugado al saber biomédico, ligado a un paradigma moderno. Hay en algún punto, un quiebre del saber biomédico en términos puramente racionales o ilustrados. Desde disciplinas como las ciencias sociales, se analiza y cuestiona la verdad absoluta que significa el saber cartesiano. Foucault (en Galán, 2009) describiría esto, como un cambio de paradigma que responde a lógicas y mecanismos provenientes del poder, que se inscriben en el cuerpo a partir del siglo XVIII. El cuerpo, se interroga a partir de un terreno político (Galán, 2009), abriéndose a lo que antes pretendía ser puramente racional-positivista.

El cuerpo, o, mejor dicho, lo que entendemos por cuerpo está siempre subordinado a una ideología dominante. Esta se reproduce y legitima a partir de instituciones de nuestra sociedad como lo son el Estado, la familia y la escuela. Esta última es la que nos interesa para los motivos de esta investigación.

Desde una teoría crítica de la educación, se define la escuela como una institución que reproduce la estructura del espacio social, en pos del poder ejercido por una clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Hoy las niñas y niños son acogidos por la escuela desde temprana edad (cada vez más a temprana edad, existiendo en muchos establecimientos Nivel Medio Menor que recibe niñas y niños entre dos y tres años), integrándolos a planes educativos formales, ya sea públicos o privados. Estos se someten, además del currículum- y la carga ideológica que puedan tener- a prácticas pedagógicas que se producen en la interacción con sus docentes.

En relación con lo anterior, es que inferimos que lo que se entiende como cuerpo es una construcción social, política y cultural, que se reproduce en la escuela en relación con la estructura social en que se circunscribe. A través de la escuela, los discursos del cuerpo proliferan a través de sus mecanismos de reproducción. Aquí entra lo que Foucault en palabras de Fossati y Busani (2004) denomina *cuerpo enseñado*: “El aprendizaje de una manera de ser cuerpo/sujeto, puede realizarse a través de la mediación discursiva, o sea a través de discursos de saber-poder [...]” (pp. 3-4); es un proceso de socialización que, tomando en cuenta las prácticas pedagógicas, podemos decir que “la educación nunca es una actividad puramente intencional” (Le Breton, 2018, p. 12).

No es un proceso totalmente intencional por parte de los docentes; existen condicionantes institucionales y disciplinares que rigen la formación y el que hacer de las y los docentes (Perrenoud, 2011). Los docentes se ven día a día en un

desarrollo práctico de su oficio, donde la interacción con sus estudiantes es fundamental. Esta tarea cotidiana, puede producir en los docentes procesos mentales reflexivos, tanto durante la acción o sobre la acción:

[...] la reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción, porque pone en reserva cuestiones imposibles de tratar en el momento [...]. La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis [...]. (Perrenoud, 2011, p. 31)

Ahora, sin ánimos de profundizar en esta sección, nos interesa la categoría de práctica reflexiva, por el momento, en su aporte teórico, mas no como una práctica sistemática de formación de los docentes, como lo plantea Philippe Perrenoud (2011). Más bien nos interesa en cuanto es un componente necesario para la generación de un saber pedagógico por parte de los docentes.

Los docentes, en un análisis interno, generan una reflexión sobre su quehacer y su entorno, generando percepciones de la realidad. Estas son operaciones mentales interiorizadas y entendidas por los esquemas mentales, que Perrenoud toma de Bourdieu a partir de la definición de *habitus* (2011, pág. 38).

Desde la institucionalidad que rige la educación en Chile, existen intentos de poner la práctica reflexiva como parte de las actividades de los docentes, como lo

podemos encontrar en la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar (Unidad de Liderazgo Escolar. División de Educación General, MINEDUC, 2018). Esta iniciativa propone a establecimiento de educación escolar la adherencia a esta propuesta, en donde, para desarrollar las capacidades profesionales, propone la realización de talleres de reflexión pedagógica. Sin embargo, estas no son implementadas a todos los establecimientos educacionales de manera formal. Por tanto, la práctica reflexiva no es necesariamente, hoy en día, una práctica sistemática que generen todas las y los docentes. Pero, como hemos mencionado antes, es importante resaltar las reflexiones que se generan en los docentes en la cotidianidad de sus prácticas y que generan cierto discurso, pero que no necesariamente es producto de esta sistematización de la práctica reflexiva, lo que nos llevará a poder entrar en los saberes pedagógicos que los docentes generan.

A lo largo de una trayectoria docente, estas reflexiones configuran un saber, una mirada sobre los temas a los que constantemente se enfrentan en sus prácticas. La reflexión genera valoración y reorienta las acciones de la propia práctica pedagógica a partir de un análisis de lo observado (Castellanos y Yaya, 2013, pág. 3). Del mismo modo existen quienes afirman que la labor docente a partir de sus prácticas, es en sí un proceso formativo, lo que requiere constantemente ir interrogando la cultura que se pone en circulación, y co-construyéndola (Aguilar y Caro, 2018) lo que se realiza a partir del saber pedagógico.

Desde un foco normativo, con respecto a las prácticas pedagógicas en Chile, la Ley 19.070, Art. 16 dice:

Los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación. (Ministerio de Educación, 1997)

Así, las prácticas pedagógicas buscan ser reguladas, dotando a los docentes de cierta autonomía. En este punto podríamos cuestionar de qué manera o hasta qué punto la normativa influye en el que hacer de los docentes. Pero, están reguladas bajo un marco legal que vela por cumplir los objetivos educacionales. ¿Cuáles son los límites de esa autonomía? Claramente se encuentran expuestos y regulados en el marco de esta Ley. Pero “no hay ningún poder central que pueda regular absolutamente la cotidianeidad de la institución escolar” (Rodriguez, 2003, p. 121). Esto no quita que no existan los esfuerzos institucionales por regular dicha cotidianeidad que afecta a la práctica docente.

El Ministerio de Educación de Chile, ha levantado esfuerzos por regular sobre esta materia, desde el marco legal, las problemáticas que la labor docente en las escuelas pueda presentar. Tal es el caso del Plan de Convivencia Escolar que norma

a todo establecimiento educacional escolar público o privado, que tiene por objetivo regular las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa

Entendiendo que la escuela es un espacio de socialización es que, hoy nos encontramos con una normativa educacional que rige para todo establecimiento educacionales oficiales, ya sea público o privado, que busca regular las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2019). Esta normativa involucra las prácticas pedagógicas y, por ende, es parte de los límites —o no— de autonomía que goza el docente. Pero pareciera ser que hoy, las prácticas de las y los docentes entendidas en la interacción con los estudiantes, se ve conflictuada, en cuanto a los límites o márgenes en los que la relación se mantiene.

En los últimos años, es recurrente encontrar noticias o reportajes que problematicen la relación e interacción entre estudiantes y docentes, como lo vemos en el diario Las Últimas Noticias: *La delicada distancia que deben mantener un profesor con sus alumnos* (Diéguez, 2018); o la nota publicada por Teletrece: *¿Te puedo tocar? Cómo, dónde y cuándo es aceptable el contacto físico* (BBC News Mundo, 2015). El contacto físico, y la relación interpersonal entre docentes y estudiantes se encuentra hoy en la mira, conflictuada en relación con los límites tanto corporales como emocionales.

Ante este conflicto, con la intención de poder evitar cualquier situación que derive en abuso sexual y de poder, es que son varios los establecimientos

educacionales que establecen protocolos para regular esta relación y las conductas de los participantes:

ARTÍCULO 18. Protocolo en relación a abuso y acoso sexual 18.1

Prevención:

A. Formas inapropiadas de expresar cercanía y afecto de adultos a estudiantes

[...] B. Conductas que pueden ser mal interpretadas y que por lo tanto hay que evita.

[...] ARTÍCULO 23. Protocolo relación personal/estudiantes. (Colegio Niño Jesús, 2019)

En cada uno de estos artículos, se especifica la relación e interacción entre los docentes y los estudiantes, entendiendo la posición de autoridad que ejerce lo primeros para con los segundos, tanto afectiva como físicamente.

En este punto, resulta interesante indagar sobre las reflexiones pedagógicas con relación al cuerpo, sobre todo a quienes, desde su disciplina, les compete la problematización del cuerpo, como la pedagogía en danza. Desde la indagación pedagógica, las investigaciones que tengan su origen y vinculación directa con el cuerpo como principal eje de investigación no son tantas. Muchas veces las investigaciones que competen el área de la pedagogía son llevadas a cabo por

investigadores que no tienen una labor directa como pedagogos, como sociólogos, antropólogos, historiadores, psicólogos o filósofos. Así, se pierde lo que los pedagogos tengan que decir con respecto al cuerpo.

Pareciera ser que, ante la división de la educación en especialidades, según asignaturas, el cuerpo es campo de estudio desde la Educación Física, como por ejemplo *Educación Física y Educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912-1922)* (Dogliotti, 2014). Esta situación la podemos relacionar con que el cuerpo, se desenvuelve según su contexto. Y hay, en nuestra sociedad una tendencia al *borramiento del cuerpo*, dándole cabida a su manifestación en ciertos lugares y situaciones específicas: “Las horas de gimnasia o de jogging [...] son los paréntesis de la vida personal, lugares privilegiados en los que se levantan las prevenciones habituales, en los que, parcialmente, se relaja el *borramiento* ritualizado del cuerpo” (Le Breton, 2002, p. 129). Es así como los estudios del cuerpo en pedagogía tienden a estar vinculados con asignaturas como la educación física, o como en este caso nos compete, con la danza, que a partir de su práctica disciplinar, usan el cuerpo en su sentido material.

2. Problematicación

Como sujetos inmersos en constante interacción con el mundo, nos encontramos en una permanente apropiación y recreación de la realidad. Nos formamos percepciones, imaginarios y representaciones en relación con la realidad habitada, la cual se traduce en saberes. Y gran importancia tiene la escuela, entendida como aparato que se encarga de reproducir estos discursos, como saberes y verdades.

Desde esta perspectiva, la escuela es un importante aparato reproductor de la estructura social desde la vereda de una clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1996), que instala y perpetúa las concepciones de realidad que podemos tener. En la escuela, se reproducen las verdades, las subjetividades y los saberes, que repercuten en la construcción de los sujetos. Es parte importante del proceso de socialización en el crecimiento humano. Va normando desde temprana edad, cánones y normas, a través de un poder disciplinario. Para ello, se utilizan tecnologías de poder, entre las que se encuentran las tecnologías disciplinarias, que vigilan, controlan y adiestran los cuerpos (Foucault, 2018). La escuela, y el quehacer pedagógico, cumple el rol de normalizar y homogeneizar los cuerpos, a partir de un discurso; detrás de este discurso se encuentran las relaciones de poder (Valladares, 2010).

La escuela es el espacio social donde proliferan imágenes, percepciones, representaciones y conductas, como ideales esperables de las niñas y niños. La

formación en la escuela y el saber pedagógico del profesorado reproducido discursivamente, prescribe normativas sobre cómo deben ser las y los estudiantes, como lo podemos observar, por ejemplo, en las Normativa de Convivencia Escolar que nombrábamos con anterioridad, que busca regular las interacciones sociales que se desarrollan al interior de este espacio.

Las y los docentes son uno de los principales agentes de la escuela. Son quienes interactúan con las y los estudiantes de manera directa. La escuela en Chile se configura a partir de una relación jerárquica de interacción, donde el rol del profesor ocupa una posición de autoridad sobre el estudiante. Hoy —como hemos puesto en evidencia— los límites del cuerpo, o más bien, los límites de interacción con el cuerpo son difusos. En la escuela podemos observar cómo diversas instituciones velan por regular las interacciones entre las partes involucradas en el aparato educativo.

Si lo relacionamos con lo que dice Le Breton (2002) sobre el *borramiento* del cuerpo, podemos decir que la escuela, a partir de la disciplina y el adoctrinamiento del cuerpo, propicia el *borramiento* del cuerpo en la práctica pedagógica entre docente y estudiante. Genera ritos de evitamiento del cuerpo (Le Breton, 2002) a partir de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Disciplinas educativas escolares que trabajan directamente con la materialidad del cuerpo, como la danza, el teatro o la educación física, se ven conflictuadas ante esta relación.

En el caso de la danza, su quehacer trabaja directamente con la educación del cuerpo. Es aquí donde, por ejemplo, el contacto físico que puede realizar un docente a un estudiante, en pos de corregir una postura corporal ante la enseñanza de una técnica de danza, se puede ver en conflicto ante los cuestionamientos sociales que significa esta interacción. Así, el cuerpo y la educación es un espacio conflictuado y ocultado. Y si queremos problematizar la danza y sus espacios, debemos ubicar el cuerpo en la teoría histórica y social (Isla, 1995), como por ejemplo a partir de sus saberes y discursos. Esta ubicación es importante en cuanto entendemos que el cuerpo, materialidad de la danza, ha desaparecido bajo los proyectos de la racionalidad, a los cuales la danza también queda sometida.

A partir del que hacer de las pedagogías y la interacción corporal que se compromete en el desarrollo de una clase, es que los docentes pueden generar saberes pedagógicos, a partir de una reflexión pedagógica de su vivencia. Ante esta relación entre lo que viven las y los docentes, como agentes disciplinadores del cuerpo, pero que, a su vez, se encuentran en una disyuntiva en cuanto a la relación proxémica corporal con los estudiantes y que generan reflexiones pedagógicas a partir de un procesamiento interno, es que resulta importante preguntarse desde la problematización que realiza la danza en torno al cuerpo:

¿Cuáles son los discursos sobre el cuerpo que tienen las y los docentes a partir de sus saberes pedagógicos en establecimientos de educación escolar?

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar los discursos sobre el cuerpo que tienen las y los docentes a partir de sus saberes pedagógicos en establecimiento de educación escolar.

3.2 Objetivos Específicos

3.2.1 Identificar los principales discursos sobre el cuerpo que tienen las y los docentes.

3.2.1 Reconocer los elementos que componen el discurso sobre el cuerpo que tienen las y los docentes a partir del saber pedagógico.

3.3.3 Describir los discursos sobre el cuerpo, que tienen las y los docentes a partir del saber pedagógico, desde la discusión de cuerpo y danza.

4. Justificación

Uno de los quehaceres de la danza como disciplina artística, corresponde a identificar los elementos con los cuales se relaciona directa e indirectamente en su práctica. El cuerpo es el componente material primario de la danza; la danza se hace y existe a partir de un cuerpo. Por ende, al igual que otras disciplinas, a la danza le corresponde interrogarse a partir del cuerpo, que como hemos apreciado, es una categoría construida socialmente.

A su vez, la danza, entendida en su academización, es una disciplina que se enseña. En Chile la encontramos frecuentemente en contextos educacionales no formales, como talleres o seminarios, de una manera recreativa. Hoy la encontramos cada vez más inserta en la educación formal. Si bien en el contexto universitario chileno, la danza ya tiene cabida como carrera profesional hace varias décadas, recientemente se ha insertado dentro del currículum escolar obligatorio. Es por ello, que las y los docentes de danza pasan de ocupar solo el campo de los talleres extra-curriculares, al de la educación formal que deben recibir los escolares en su formación académica.

A partir de lo mencionado es que la danza, como disciplina artística, debe interrogarse sobre el cuerpo. Y como disciplina que se desenvuelve en contextos de enseñanza, es que podemos relacionar estos elementos, cuerpo y educación, e interrogarlo a partir de su problematización.

Es parte del que hacer en la educación, de los docentes específicamente, enfrentarse constantemente a problemas que no pueden ser resueltos de manera técnica, con los conocimientos teórico- profesionales en los cuales se formaron. Ejemplo de ello son las cuestionadas relaciones proximidad entre docentes y estudiantes, cuestión que, a la pedagogía en danza, toca muy de cerca, por la interacción directa con la materialidad corporal, en el desarrollo educativo de la disciplina.

Para ello, es importante identificar la problematización y los elementos que la componen, para poder dar paso a la búsqueda de una solución: “Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido” (Schön, 2008, p. 20).

La práctica reflexiva, genera espacio para poder ocuparse de la complejidad que produce la práctica docente en su trabajo en el aula, y a partir de ella, poder identificar situaciones problemáticas. Identificación del problema a partir del conocimiento personal, lo que lleva a generar un saber pedagógico. Desde este saber se pueden inferir discursos a partir de cómo actúan e interpretan la realidad quien lleva esta práctica (Varela, Ferreiro y Cutrera, s.f.). Realidad y percepción, que, en relación con el cuerpo, se ve bajo los sistemas de poder.

Por ende, es pertinente indagar —a partir del enfoque de las reflexiones y los saberes pedagógicos—, lo que piensan los docentes sobre cuerpo, para poder desde

ahí, ir en la búsqueda de respuestas a las problemáticas que puedan presentar en la práctica de su oficio, en la interacción con las y los estudiantes, entendiendo que el cuerpo, es una materialidad de interacción primaria en los procesos educativos. Y, desde la mirada de la danza, es posible cuestionar la racionalidad de lo real (Isla, 1995), que hace desaparecer el cuerpo como problema frente a los proyectos racionales, entablando una discusión desde su hacer; uno de estos proyectos es la escuela.

5. Marco Teórico

El desarrollo del presente marco teórico, tiene por objetivo dar sustento a la pregunta de investigación anteriormente planteada. De este modo comenzamos con un primer eje, sobre el cuerpo y sus discursos. En este sentido, se problematiza el cuerpo a partir de la danza y la escuela. Seguido a esta discusión, nos encontramos con un eje sobre práctica reflexiva y saber pedagógico, a partir del quehacer docente. Por último, se propone una síntesis donde podemos relacionar los discursos del cuerpo y el saber pedagógico, lo que permitirá concretar la investigación.

5.1. Cuerpo

5.1.1. El cuerpo y sus discursos

A grandes rasgos, podemos afirmar que el cuerpo es una construcción. Como tal, cada sociedad esboza en el interior de su visión de mundo, un saber sobre cuerpo, desde su constitución, sus correspondencias y sus usos, otorgándole sentido y valor (Le Breton, 2002). Por tanto, podemos encontrar tantas concepciones de cuerpo como tipos de sociedad existen.

Como construcción, el cuerpo obedece a una forma de mundo, posicionándolo dentro del saber social. El cuerpo es histórico, en cuanto se aprende una forma de ser cuerpo (Fossati y Busani, 2004). Del mismo modo, se deben entender sus hábitos y técnicas en cuanto estas varían históricamente y según cada tipo de sociedad (Galán, 2009). Además, se considera como una categoría social (Le Breton, 2002);

esto quiere decir que lo que se entiende por cuerpo prolifera en las sociedades a partir de discursos y prácticas. Y estos cambian según categorías sociales, como por ejemplo las clases sociales: “Hay que notar que el cuerpo es una apuesta simbólica para categorías sociales relativamente precisa. No parece, por ejemplo, que los sectores rurales y obreros se vean muy afectados por este entusiasmo en torno a las cosas del cuerpo” (Le Breton, 2002, p. 167). Es decir, lo que se entiende por cuerpo, sus discursos y prácticas, varía no solo de una sociedad a otra, sino que también a partir de las categorías sociales de cada tipo de sociedad, bajo un componente histórico, el cual es aprendido. El cuerpo y los múltiples significados que lo acompañan, deben considerarse siempre como constructos teóricos (Le Breton, 2018).

Desde una perspectiva occidental, la literatura en general parte por poner en evidencia la visión dual que se tiene del cuerpo. Cuerpo y sujeto se han conceptualizado y comprendido por separado. Este dualismo, prima en nuestra sociedad occidental, diferenciando el cuerpo-materia del ser-sujeto, donde el primero es una posesión del segundo: “el cuerpo funciona como límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto. Es factor de individuación (Le Breton, 2002, p. 22). Desde la perspectiva de Millán (2012) la concepción dual hace que la subjetividad, el aprendizaje y los saberes se diferencien entre lo que corresponde al cuerpo y lo que corresponde a la mente.

Desde una problematización del género, Butler (2007) también afirma que el cuerpo se ha abordado como un medio pasivo, el cual es significado por una inscripción cultural, que se percibe como externa a él. Es decir, el cuerpo tiene una especie de neutralidad, el cual se ve alimentado por lo “cultural”. Se da, a partir de la categoría de sexo, una generalización del cuerpo, que existe antes de la obtención de su significación sexuada; esto hace que al nacer sea un médico quien define tu sexo/género (Butler, 2007). Surge entonces la pregunta sobre que determina este dualismo. Esta concepción de cuerpo existe en base a la racionalidad, desde una mirada cartesiana, que aborda el cuerpo como materia inerte, donde la razón y la conciencia radica en el ser —en la cabeza— (Butler, 2007), al igual como lo afirma Le Breton (2002).

Con la modernidad, se produce una creciente individualización, de la cual surgen distintos imaginarios del cuerpo que producen el discurso. Desde Le Breton (2002), podemos encontrar tres grandes imaginarios: el *hombre-máquina*, el *cuerpo alter-ego* y el *cuerpo supernumerario*.

En los albores de la modernidad, podemos apreciar el dualismo entre cuerpo y mente, con la concepción hombre-máquina. Con Galileo, y la proliferación científica, se produce una ruptura epistemológica, que posiciona a las matemáticas como la fórmula para explicar el mundo (Le Breton, 2002). Desde aquí, la sociedad se comienza a configurar en un mundo donde “todo está concebido bajo el modelo del mecanicismo” (Le Breton, 2002, p. 66), borrando las marcas teológicas que

arrastraban de antes. Descartes dirá: “el universo es una máquina en el que no hay otra cosa para considerar que las figuras y movimientos de sus partes” (s.f. en Le Breton, 2002, p. 66). Podemos relacionar el concepto de hombre-máquina, con lo que Isla (1995) denomina el maquinismo especializado, que responde al dualismo cartesiano, donde se separa entre las actividades manuales e intelectuales. El cuerpo, se maquiniza en función de los fines de producción, naciendo para su reforzamiento, una serie de disciplinas corporales para su estudio, como por ejemplo la educación física en las escuelas (Isla, 1995), o como lo que hizo Taylor, en cuanto es uno de los precursores en el estudio del movimiento para el uso industrial (Laban, 1989).

Así como el universo se considera una máquina que funciona a partir de engranajes, el cuerpo también lo será, donde este actúa como un accesorio a la voluntad del ser: “[el hombre máquina] es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de docilidad que une el cuerpo analizable con el cuerpo manipulable” (Foucault, 2018) De esta manera pensamiento y cuerpo son independientes, lo que lleva al cuerpo, a partir de la noción de docilidad a transformarse en el límite de la individualización.

El ascenso del individualismo en la modernidad, va de la mano con el ascenso del pensamiento racional-positivista y laico, por sobre cualquier otro tipo de conocimiento (Le Breton, 2002). Es aquí donde el sentimiento de ser individuo surge, ocupando el cuerpo como una barrera fronteriza que marca la diferencia con otro, que separa al ser con el mundo, posicionándose como saber universal.

El cuerpo comienza a ser normado desde el saber racional, instaurando códigos del buen vivir “que socializan la relación con el cuerpo a la manera de represión” (Le Breton, 2002, p. 153). Se posiciona el saber anatómico-fisiológico y el saber biomédico como saber oficial del cuerpo, el cual hasta nuestros días es el enseñado en las escuelas, universidades y fundamenta la medicina y los sistemas de salud oficial del mundo occidental (Le Breton, 2002). Del mismo modo, Foucault (1963, en Galán, 2009) dirá que esta mirada médica responde a las lógicas y mecanismos provenientes del poder que a partir del siglo XVIII penetraron y se inscribieron en los cuerpos. A modo de ejemplo, esta represión se hace explícita en las técnicas de corrección del cuerpo, con el desarrollo de las cirugías y las prótesis correctoras desde el siglo XVIII (Le Breton, 2002).

Luego del cuerpo-máquina, Le Breton (2002), nos indica que, a fines de 1970, se comienza a gestar el cuerpo alter-ego. El cuerpo se posiciona tomando el lugar del individuo: “En el imaginario social el discurso es revelador: a menudo la palabra cuerpo funciona como un sinónimo de sujeto, persona” (Le Breton, 2002, p. 157). Es decir, el cuerpo ya no es solo un objeto, como en el cuerpo-máquina, sino que pasa a construir al sujeto, pero como su doble. A este cuerpo es posible dominarlo, perfeccionarlo y esperar de él una óptima eficiencia. Aquí podemos posicionar los imaginarios del cuerpo que responde al cuidado, a la conservación de él, al “cultivo del cuerpo”. El discurso dualista del cuerpo, en separación del sujeto, vendría a ser la proliferación de estrategias que existen para el cuidado del cuerpo, como si este fuese

una máquina que debe ser perfectamente ajustada, o sacar de ella un óptimo rendimiento (Le Breton 2002), pero de una manera que se corresponda con el ser o el sujeto.

El cuerpo contemporáneo, amplifica el dualismo, ya no respondiendo solo a la optimización de rendimiento:

El cuerpo hace alarde de una valoración directamente proporcional al olvido o al desprecio que se le había otorgado en otra época del dualismo: no hay que ocuparse tanto del cuerpo-máquina (aunque, sutilmente, sigue siéndolo) sino de las sensaciones y de la seducción, cuyas experiencias hay que multiplicar. (Le Breton, 2002, p. 161)

El cuerpo se vuelve el reflejo del ser, con el cual es posible convivir. Pero este queda subordinado a la voluntad del ser. Por tanto, el dualismo que viene desde los albores de la modernidad, no desaparece, sino que muta.

Como una forma de querer escapar de las concepciones tradicionales del cuerpo —y con la creciente individualización—, se produce una atomización de representaciones y discursos en torno al cuerpo. “Cada autor construye la representación que él se hace del cuerpo, individualmente, de manera autónoma” (Le Breton, 2002, p.15). Pero toda esta búsqueda, se hace posible en la vida privada, respondiendo a que la esfera de la intimidad es un valor clave de la modernidad.

Otro imaginario del cuerpo, es el que Le Breton denomina: cuerpo supernumerario (2002); señala que el cuerpo deja de gastar la energía que antes ocupaba en bañarse, cazar, correr, trabajar la tierra:

La caminata, la bicicleta, el baño, las actividades físicas vinculadas con el trabajo o con la vida doméstica o personal favorecían el anclaje corporal de la existencia [...] La dimensión sensible y física de la existencia humana tiende a olvidarse a medida que se extiende la técnica, (2002, pp. 161-162)

Es decir, ese desgaste que antes era cotidiano, hoy lo podemos encontrar en espacios producidos específicamente para producir ese desgaste físico: gimnasios, clases deportivas, running, training en general. De esta manera, el cuerpo queda relegado solo a estos espacios, existiendo una promoción de conquistar el cuerpo desde el movimiento, pero al margen de la vida cotidiana (Le Breton, 2002). De ahí que la danza, por ejemplo, entra en medio de la vida cotidiana, como una herramienta para la conciencia de sí y generar una distancia propia con el mundo (Le Breton, 2010).

En este sentido supernumerario, el cuerpo se vive en la vida social, con frecuencia, como una molestia, como un obstáculo, fuente de nerviosismo o de cansancio (Le Breton, 2002), como si el cuerpo estorbara, reafirmando la dualidad entre cuerpo y sujeto.

Por otro lado, estos imaginarios del cuerpo, han sido cuestionados desde varias vertientes. Desde la problematización del género, Judith Butler (2002; 2007) cuestiona las formas de entender el cuerpo concebidas como saberes inamovibles. En una compleja discusión, nos dice que sexo y género son construcciones históricas, bajo relaciones de poder, siendo el cuerpo el lugar de materialización. Discute y se cuestiona ante la materialidad del cuerpo, preguntándose como debemos entender la materialidad del sexo y de los cuerpos:

¿Cuáles son las fuerzas que hacen que los cuerpos se materialicen como «sexuales» y como debemos entender la «materia» del sexo y, de manera más general, la de los cuerpos, como la circunscripción repetida y violenta de la inteligibilidad cultural? (Butler, 2002, p. 14)

Para Butler (2002), la materialidad se vincula con la historia de la jerarquía sexual y de supresiones sexuales, las cuales se configuran mediante la matriz heterosexual. Esta matriz heterosexual se configura desde lo «masculino» como el origen. Desde ahí se genera el resto de la matriz, que se basa en la diferencia: “Las fronteras del cuerpo son la experiencia vivida de la diferenciación, entendiendo que esa diferenciación nunca es imparcial respecto de la cuestión de la diferencia de género o la matriz heterosexual” (Butler, 2002, p. 106). Es decir, el cuerpo encarna la diferenciación desde la lógica heterosexual.

La ley, lo jurídico, también tiene un papel ante los cuerpos. Para ello, nos presenta el caso de Herculine Barbin, a quien al nacer se le considera mujer, y que luego alrededor de los veinte años, se le define como hombre, luego de pasar por una serie de exámenes médicos. Con el caso de Herculine, Butler (2007) pretende demostrar como el cuerpo hermafrodita o intersexual, cuestiona las tácticas reguladoras de categorización sexual, y cuál es el alcance que tiene. De esta manera, afirma que la ley que actúa sobre los cuerpos, es una imposición cultural, que busca la homogeneización, apelando a una naturalidad binaria.

Esto se entrelaza con el discurso anatómico como definición sexual y del cuerpo. Para ello, Butler (2007) nos presenta el discurso genetista, de la mano con la investigación de David Page y el Gen Maestro, que dentro de las discusiones de Le Breton (2002), se encontraría inserto dentro de la proliferación de discursos y representaciones del cuerpo. Esta investigación nace de la pregunta de cómo se determina el sexo; el Gen Maestro sería una especie de interruptor binario, en el cual están subordinadas todas las características sexualmente dismórficas (Butler, 2007). En el discurso médico tradicional, el criterio para asignar el sexo ha sido el de los genitales externos. Esta tradición dejaría sin sentido la investigación del Gen Maestro.

El discurso biológico-genetista del cuerpo ha sido dictado desde un origen masculino. Desde esta perspectiva, el cuerpo masculino es el agente activo, definiéndose lo «femenino» por ausencia de lo masculino. Así, “las genetistas Eva Eicher y Linda L. Washburn afirman en la Annual Review of Genetics que [...] el

carácter femenino siempre se conceptualiza partiendo de la ausencia del factor determinante masculino o por la presencia pasiva de ese factor” (Butler, 2007, p. 220). Esta definición responde a lo que en la religión cristiana ha concebido como constitución de los cuerpos, donde la mujer y su composición corporal, se genera en base a la costilla del cuerpo masculino.

Desde la gobernabilidad del discurso biologicista, el cuerpo es entendido como pasivo y anterior al discurso; el cuerpo es una materialidad inerte, que, en una tradición cartesiana, no tiene importancia ya que la razón, la esencia del ser, radica en la «cabeza», en el ser (Butler, 2007):

La división sexo/género y la categoría de sexo en si parecen dar por sentada una generalización de “el cuerpo” que existe antes de la obtención de su significación sexual. [...] este cuerpo parece ser un medio pasivo que es significado por la inscripción de una fuente cultural percibida como “externa” respecto de él. No obstante, cualquier teoría del cuerpo culturalmente construido debería poner en duda “el cuerpo” por ser un constructo de generalidad dudosa cuando se entiende como pasivo y anterior al discurso. (Butler, 2007, p. 254)

De esta manera, Butler (2002; 2007) pone en evidencia que el cuerpo es un constructo, al igual que mencionamos anteriormente, Le Breton (2002) lo hace.

Otro eje que toca Butler (2007) es en torno a los límites corporales. Los límites son contruidos y podemos hacer la distinción entre lo interno y lo externo. La superficie material del cuerpo, la piel, es significada dentro de un sistema de tabúes y transgresiones, que son contruidas (Butler, 2007), al igual que lo plantea Le Breton (2002), en cuanto al cuerpo como barrera de diferenciación. De esta manera, nos podríamos cuestionar como influye esto, en las interacciones sociales. En este mismo sentido Butler (2007) analiza la proximidad y el intercambio de fluidos corporales a propósito de lo que dice Simon Watney con respecto al VIH. Con respecto a esa enfermedad en un comienzo, los medios sensacionalistas, representaban el peligro de los límites corporales, y como estos permean el orden social (Butler, 2007).

Uno de los conceptos principales que aporta Judith Butler es el de performatividad (2007). En el *Género en disputa* (2007), abarca la cuestión de la corporalidad en base a tres dimensiones: el sexo anatómico, la identidad de género y la actuación de género. Para la autora, la verdad del género es una invención la cual se circunscribe en los cuerpos. Hay que tener en consideración que el género, es un estilo corporal, un *acto*, por así decirlo, que es al mismo tiempo intencional y performativo (donde performativo indica una construcción contingente y dramática del significado) (Butler, 2007). Por tanto, el género se define como una performance, como una construcción cultural. En cuanto construcción, nos dice que se constituye en términos discursivos, lo que configura verdades- realidades, a partir de mecanismos de poder: “La univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el

marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista” (Butler, 2002, p. 99).

El género entonces es una performatividad materializada en el cuerpo:

“El género se crea por medio de la estilización del cuerpo y, por consiguiente, debe entenderse como la manera mundana en que los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales crean la ilusión de un yo con género constante” (Butler, 2002, pp. 273-274).

Desde aquí podemos decir que el cuerpo como constructo social, es donde se materializa el género, el cual es performativo, el cual se configura a partir de discursos hegemónicos que ejercen poder sobre el cuerpo/sujeto.

La crítica que realiza Butler y su propuesta de la performatividad del género, la podemos relacionar con el imaginario sociobiológico, proveniente de la tradicional racional positivista, abordando el cuerpo en relación con el gen y su carácter hereditario. Este imaginario, si bien busca ser una emancipación del cuerpo, este se ve subsumido bajo la forma de gen e incluso bajo el termino *raza* en donde las cualidades del ser humano son heredables (Le Breton, 2002).

La *raza* es un concepto que toma mayor fuerza en el mundo a partir del siglo XV con mayor énfasis en el siglo XVIII, vinculados a los procesos coloniales en los que se ven envueltas algunas regiones del mundo, por parte de Europa. A partir del desarrollo de las ciencias positivistas, que como vimos anteriormente, generan la perspectiva dual del cuerpo, es que se vincula la raza y la identidad, bajo discursos civilizatorios, forjando un “paradigma biológico de la raza y el desarrollo de los sistemas clasificatorios para los humanos” (Tijoux y Palominos, 2015, p. 250).

La *raza* es una categoría social e históricamente construida, que hace referencia a las formas de interpretar las diferencias fenotípicas, que sustentan un sistema ideológico determinado (Stefoni, 2016). Este término va de la mano con el de *racialización*, que se constituye a partir de prácticas y mecanismos, ya sea cotidianos o institucionales que reproducen las categorías raciales, queriendo posicionar el discurso de que la raza es una idea natural (Stefoni, 2016). Al igual como sucede con el género, el cuerpo se ve atravesado por las categorías de raza, categorizando y situando social e históricamente. Esta categorización se realiza de manera jerárquica, de acuerdo a cualidades morales, intelectuales, civilizatorias, psicológicas y biológicas, que atraviesan los cuerpos (Stefoni, 2016).

Es importante tener presente los conceptos de raza y racialización, ya que a la hora de pensar la realidad de Chile, esta se ve marcada bajo estas categorías. Con la independencia formal del país en el siglo XIX, el Estado chileno se propone construir una identidad nacional, forjándola desde políticas culturales, económicas y

educacionales (Palominos, 2016). Este proceso de construcción de la identidad, se embarca bajo un proceso de homogeneización de la raza y la búsqueda de la pureza que plantea el paradigma positivista (Tijoux y Palominos, 2015), en desmedro de la población originaria y criolla. Este proceso busca reemplazar el patrón cultural indoeuropeo por uno de carácter europeo o estadounidense (Palominos, 2016), el cual guió diferentes políticas públicas, como la facilitación de inmigración europea al sur de Chile, y políticas culturales que se relacionan con lo educacional, como la construcción de la Biblioteca Nacional, el Museo de Bellas Artes, la Universidad de Chile, el Instituto Nacional, entre otras, que buscan reforzar las políticas de identidad nacional.

En la actualidad, Chile —y el mundo— se encuentra pasando por grandes procesos migratorios, los cuales han sido notorios desde la década de los noventa. Esta inmigración es caracterizada por una inmigración de sur-sur, llegando a residir al país población de origen haitiano, colombiano, peruano, boliviano, venezolano, entre otros, la cual según Stefoni (2016) genera nuevos y quizás viejos racismos.

De este modo, vemos que la construcción racionalizada de la extranjería a partir de rasgos fenotípicos como la condición de extranjería y la nacionalidad, construyen de determinada manera a un sujeto apto para ocupar un lugar específico dentro de la estructura social y producir así un sistema económico y social sustentado en la legitimación de desigualdad.

Esta desigualdad se produce bajo una ficción de identidad racial (Tijoux, 2016), que se encierra bajo los antecedentes genealógicos, que inscribe en los cuerpos etiquetas racializadas. Estas habilitan la categorización y subordinación de las otredades, del inmigrante, bajo parametros exotistas y folclorizantes (Palominos, 2016) a cualquier cuerpo que no responda la ficción de la identidad nacional forjada desde el colonialismo.

Es por esto, que a partir del contexto social, cultural y político que atraviesa Chile debido a los procesos inmigratorios, es que cabe preguntarse la relación que pueda tener las categorías de raza y racialización en los contextos educacionales. Desde esta perspectiva Chile es un país que forja su identidad a partir de la diferenciación de la otredad (Tijoux y Palominos, 2015), por lo cual resulta necesario incorporar la problematización de raza y su articulación en los discursos del cuerpo con respecto al cuerpo de los y las estudiantes. Del mismo modo, es posible cuestionar los discursos del cuerpo que están inciertos en los espacios educacionales, que se reproducen a partir de las prácticas sociales, desde una perspectiva de género, entendiendo este como una performatividad que se materializa en el cuerpo (Butler, 2002; 2007). De esta manera cabe preguntarse, de qué manera los docentes entienden el cuerpo de sus estudiantes, en cuanto a la performatividad.

5.1.2. Cuerpo y danza

La dimensión corporal en la problematización del mundo moderno, presenta un gran problema para la danza tanto en la práctica como en el terreno de la investigación (Isla, 1995), ya que el cuerpo, como hemos visto ha sido suprimido. El cuerpo material, en su división del sujeto, ha quedado relegado a ciertas esferas sociales, a partir de una “cultura del cuerpo” (Isla, 1995). De esta manera se admite hacer referencia a este en ciertas disciplinas, como la danza, la educación física o la biología, o se admite su presencia en ciertos espacios sociales, con determinados movimientos corporales que son “apropiados” para esos espacios, los cuales se generalizan socialmente, como por ejemplo los gimnasios o salas de danza.

En distintos discursos e imaginarios del cuerpo, que como hemos señalado, irrumpe en distintos espacios y niveles sociales, también podemos encontrar una problematización a partir del recorrido histórico de la danza. Partamos por el ballet y la técnica académica, que hasta principios del siglo XX la expresión “danza” en los teatros se reducía a este estilo (Barnsley, 2008). Aquí podemos encontrar en sus fundamentos, una búsqueda constante de tecnificación del cuerpo, vinculando el movimiento humano bajo las leyes de la mecánica. Esta mecanización, aborda al interprete desde su tecnificación de movimientos, sin importar las características personales o la interioridad de los sujetos (Isla, 1995), siempre buscando el virtuosismo a partir de una teoría del movimiento determinada. Esto se relaciona directamente con el imaginario social del cuerpo que menciona Le Breton (2002) en

los albores de la modernidad: el hombre-máquina, que considera el cuerpo como un juguete mecánico, el cual debe ser dominado y poseído a partir de la técnica. Isla (1995) dirá, que para que el pensamiento moderno pueda lograr objetivo, deberá olvidar la dimensión material del ser: el cuerpo; ya que, si se borra el cuerpo como particularidad, se demuestra que la racionalidad puede ser ubicada por, sobre todo. Bajo estos discursos del cuerpo, es que el ballet se constituye y se reproduce.

Desde una forma rupturista surge la danza moderna a principios del siglo XX, en la cual sus exponentes buscaban la libertad y naturalidad del sujeto como lo propone Isadora Duncan, o de lleno romper con la verticalidad ascendente del ballet, como lo propuso Martha Graham (Barnsley, 2008). Esta última resulta interesante en cuanto propone un trabajo corporal que, en primera instancia, busca romper con la verticalidad que proponía la técnica del ballet, iniciando una búsqueda de un trabajo corporal que se relacione con la gravedad y la tierra (Barnsley, 2008). De esta manera, el nacimiento de la danza moderna, se basa en la ruptura de la tradición de la danza, llevándolo a una transformación al campo del movimiento, y por tanto del cuerpo.

En esta época, son varios los exponentes de la danza que se aventuran desde esta ruptura con las concepciones tradicionales que se tiene del movimiento y el cuerpo. Hay quienes hablan del movimiento corporal a partir de la emoción y la psiquis, como también hay quienes trabajan en la mecánica del movimiento mismo, bajo una forma de encontrar la eficacia del movimiento como por ejemplo Merce Cunningham y Alwin Nikolais (Barnsley, 2008). Si bien, el nacimiento de la danza

moderna es a partir de la ruptura que se tiene del movimiento y el cuerpo, y se cuestiona la tecnificación, podemos decir, que esta ruptura se genera en términos duales, donde se sigue viendo al cuerpo separado del sujeto, aunque la búsqueda sea de hacerlos dialogar. Este dialogo, sigue dividiendo las partes, como seguiremos viendo.

Dentro de la sistematización teórica de la danza moderna, uno de los más reconocidos aportes fueron los de Rudolf Laban. Este entendía la potencialidad del cuerpo, para transformarse en un vehículo para el arte (Laban, 1989) y generar investigación con relación al movimiento. A partir de la experimentación con la coréutica —relación cuerpo/espacio— externo y la eukinética —movimiento y direccionalidades del cuerpo—, generó una de las grandes teorías en torno al movimiento humano (Barnsley, 2008). Por otro lado, en Estados Unidos, la exploración de la danza moderna, llevo a sus exponentes a analizar y buscar una liberación el cuerpo a nivel kinético (material), buscando la maximización de la energía, el físico, queriendo romper con lo tradicional del movimiento corporal. Pero otros exponentes, como Mary Wigman, desde la mirada expresionista, abordan el movimiento corporal como resultado de la emoción interna del cuerpo (Barnsley, 2008). Es decir, el cuerpo va supeditado a lo que sienta el ser.

A partir de los años 60, se genera una nueva ruptura en la danza, dando paso a un nuevo terreno: la danza posmoderna. Aquí, escuelas de EE.UU. como el Judson Group en Nueva York, empiezan a realizar una ruptura con todo lo visto hasta

entonces “integrando nuevas técnicas de danza, de no técnicas, elementos multimedia, improvisación, improvisación de contacto, música en escena, la palabra [...] etc.” (Barnsley, 2008, p. 79). Es en este momento donde los bailarines buscan y logran de cierta manera liberarse de la rigidez corporal de las escuelas anteriores, formando escuelas holísticas, fluidas y naturales (Barnsley, 2008), ya que, si bien la danza moderna buscaba ser esa ruptura, se termina academizando, estableciendo y rigidizando nuevas estructuras de movimiento. Pero al mismo tiempo, desde Estados Unidos, surge la idea de que el enfoque debe estar en el movimiento mismo, siendo este el principal objeto de exploración (Barnsley, 2008). A diferencia de lo que decía la danza moderna en donde el cuerpo solo expresa las ideas del ser, la atención va a lo que el cuerpo mismo, a partir de su manifestación en el movimiento, tiene que decir:

Cuando los impulsores de la nueva danza proponen la importancia de suprimir o subordinar estados emocionales y psíquicos negativos, su intención era evidentemente lograr rescatar y estimular los sentidos kinestésicos y naturales en el cuerpo, sentidos que en nuestras tradiciones y culturas predominantes ha sido brutalmente obviados, desvalorizados o marginados [...]. (Barnsley, 2008, p. 89)

Todas estas rupturas, ya sea desde la danza moderna o la danza posmoderna, nos dan a comprender que existe una problematización del cuerpo, en cuanto la modernidad nos ha dejado un *borramiento* de él, de la mano con la concepción dualista entre cuerpo/sujeto. La supresión del cuerpo en el mundo moderno presenta un gran problema para la danza, tanto para su práctica como para el terreno de investigación (Isla, 1995). Pero a partir del relato histórico de la danza, es que podemos concluir que esta supresión, y los diversos discursos que existen del cuerpo, han sido los fundamentos que movilizan la danza y la han llevado de transformación en transformación, o como dice Barnsley (2008) de ruptura en ruptura.

A partir de la constante ruptura de la danza con su pasado, hoy tenemos una danza contemporánea que entremezcla el estudio del movimiento y su búsqueda inagotable, capaz de integrar los universos interiores de los artistas (Barnsley, 2008). Es decir, la danza contemporánea, juega a partir del dualismo tradicional que presenta la modernidad en la separación cuerpo/sujeto, queriendo explorar en las corporalidades o en las psiques, o las dos juntas, y las distintas otras posibilidades de mezcla. Pero, así como los discursos e imaginarios del cuerpo han sido un agente transformador de la danza, también vuelve a encauzarla bajo el *statu quo* social del dualismo. Si bien investiga más allá del entendimiento corporal del sujeto que propone la modernidad, esta se encauza bajo estas estructuras: es decir, cualquier ruptura que busque desestabilizar o cuestionar el *statu quo* es absorbido por el funcionamiento del sistema, convirtiéndolo rápidamente en artículo de consumo,

perdiendo su esencia rupturista original (Barnsley, 2008). Es por ello por lo que la visión dualista del cuerpo, y los imaginarios sociales que surgen desde ahí, se mantienen pese a los intentos de ruptura.

5.1.3. Cuerpo y escuela

La escuela es una institución donde se reproduce la estructura del espacio social, a partir de la dominación de una clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Este espacio de socialización se ve entrecruzado por relaciones de poder que se encarnan a partir de los discursos y prácticas sociales. Es aquí donde lo que se entiende por cuerpo, sus discursos y prácticas se reproducen y legitima como saberes y verdades, a partir de sus mecanismos de reproducción.

El cuerpo, es la materialidad en la cual se ejercen formas de control y disciplinamiento; es en la escuela donde se establece un orden social que se va inscribiendo de los cuerpos de los sujetos (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015), ya que las escuelas son los sitios donde se realizan las prácticas sociales y se reproducen los discursos del cuerpo, los cuales se constituyen bajo relaciones de poder. Las relaciones de poder, Foucault (en Valladares, 2010) las definirá como las relaciones existentes en las que unos tratan de orientar e influir en la conducta de otros, como sucede en la escuela y las interacciones pedagógicas.

Fossati y Busani (2004), definen el poder desde la perspectiva de Foucault como una “forma de gobierno sobre las posibilidades de conductas de los otros a fin de disponerlas a la obtención de determinados resultados” (p. 7). Esto nos lleva a relacionar que el cuerpo de los sujetos en la escuela, se ven moldeados y sujetos bajo estas relaciones de poder. Se somete al cuerpo a determinadas actividades, rituales, ceremonias, usos de signos que lo marcan y sujetan (Foucault, 1988, en Fossati y Busani, 2004). Al igual que estos autores nos indican que el cuerpo es enseñado, Isla (1995) afirma que el cuerpo es algo que se constituye, agregando que se establece bajo una concepción productiva del cuerpo que lo penetra inclusiva en sus usos, el cual se compone y descompone en función de las necesidades del tejido social. Por tanto, hasta aquí, tenemos que el cuerpo enseñado, sus usos, sus prácticas y su discurso van sujetos a lo que el poder incita a ser (Isla, 1995).

Si vinculamos los discursos del cuerpo a partir de la modernidad y las relaciones de poder que existen para conformar el cuerpo enseñado, nos encontramos con una nueva forma de poder llamado *biopoder*. Este da lugar a un conjunto de saber/poder, teniendo como finalidad la sujeción y disciplinamiento de los sujetos (Fossati y Busani, 2004). El biopoder “disciplina al cuerpo, lo manipula, lo reduce, lo vuelve dócil y lo hace producir, mientras le enseña a pensar que es libre como sujeto” (Fossati y Busani, 2004, p. 4). Es decir, la disciplina fabrica cuerpos sometidos, cuerpos dóciles, en tanto aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad económica, y disminuyendo esas mismas fuerzas para una obediencia política

(Foucault, 2018). Este mecanismo es el que podemos encontrar en las instituciones educativas, siendo la escuela un lugar donde el biopoder se ejerce. Es decir, la escuela es un sitio de prácticas sociales, que se constituyen a partir de relaciones de poder, en una producción de cuerpos dóciles. De esta manera, el estudiante al ingresar a la escuela, se sumerge en interacciones que van en relación con los conocimientos que circulan y las normas a dicha institución (Fossati y Busani, 2004).

Al igual que en otras esferas sociales donde se reproduce el discurso del cuerpo, en las instituciones educativas y en las teorías del aprendizaje, prima una visión dualista del cuerpo donde se separa el cuerpo y el sujeto. En las teorías del aprendizaje prima la concepción cognitiva del aprendizaje, que, en términos simples, asigna la acción de aprender al sujeto epistémico (Fossati y Busani, 2004), el cual “se ubica” en la cabeza de las personas, de la mano al saber racionalista. De esta forma, la concepción dual del cuerpo/sujeto disocia la subjetividad del aprendizaje y los saberes (Millán, 2012).

Estas perspectivas han sido abordadas desde las teorías críticas del aprendizaje, que toman en consideración la interacción entre cuerpo y sujeto, criticando esta separación a partir del saber racional. De este modo, no existe el sujeto sin cuerpo, entendiendo este último no como una materia puramente biológica, sino como un cuerpo que es sujeto de significación (Fossati y Busani, 2004). La teoría crítica dirá que la definición del cuerpo como objeto y la psique como el ser de razonamiento, es una construcción surgida de la modernidad como un mecanismo de

una nueva forma de poder, que en términos foucaultianos se denomina biopoder (Fossati y Busani, 2004).

Para que estas formas de poder funcionen, deben ir de la mano a prácticas y saberes pedagógicos que vayan enfocadas en el disciplinamiento y configuración de los cuerpos. A partir del ejercicio pedagógico disciplinario, se producen:

[...]tensiones que se expresan en resistencia a través de movimientos contraculturales, visibles en la ropa, la piel, el comportamiento, el color y otros ordenes simbólicos que se convierten en referentes de objetivación para ser subjetivados. Dichos procesos de subjetivación y de resistencia se constituyen en ejercicios de poder, que revelan la diversidad de tensiones entre lo institucional y los sujetos escolares, configurando violencias simbólicas [...] (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015, p. 179).

Es decir, en la escuela se generan tensiones, las cuales se producen en el momento en que los discursos y prácticas sociales se enfrentan a una realidad que no responde a lo buscado, a lo establecido, que no son cuerpo/sujetos homogéneos, en tanto son diversos. De igual forma lo plantea (Valladares, 2010), cuando define la escuela y su hacer pedagógico bajo un rol normalizador y homogeneizador de cuerpo, a partir de los discursos. Desde aquí, podemos hacer la relación con la discusión que se propone ante la performatividad de los cuerpos (Butler, 2002;2007) y las

diferencias culturales desde el concepto de raza (Palominos, 2016; Tijoux y Palominos, 2015; Stefoni, 2016).

A esta discusión debemos agregar un concepto que ayuda a entender las prácticas en el aula a partir de los discursos del cuerpo. Estas prácticas, son incorporadas y aprendidas a través de lo que Bourdieu denomina *habitus* (Isla, 1995). En este sentido, el cuerpo es un receptor y productor de la organización social a partir del hábito, el cual es producto de prácticas individuales y colectivas (Isla, 1995). De esta forma, podemos decir que el poder a partir de los mecanismos del biopoder, instala a partir del *habitus* maneras corporales y verbales de ser que manifiesta los principios fundamentales de una cultura (Isla, 1995).

Uno de los actores principales dentro de las instituciones escolares, que interactúan en el proceso de enseñanza del cuerpo, son las y los docentes. Estos/as se enfrentan día a día a un desarrollo práctico de su oficio, realizando su mayor labor a partir de la interacción con las y los estudiantes. Este, desde una mirada vertical, se encuentra jerarquizado por sobre los estudiantes, encontrándose en relaciones de autoridad (Valladares, 2010). Su presencia y materialidad, se ocupa de vigilar y explicar, mientras que el cuerpo de las/os estudiantes actúa como receptor, escuchando y copiando lo que las o los docentes les pueda transmitir (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015). Esta interacción es importante a la hora de comprender que la forma de ser cuerpo/sujeto es aprendida (Fossati y Busani, 2004), ya que es la figura del docente quien interactúa de manera directa con las y los estudiantes.

El cuerpo docente, asumido también bajo los mecanismos del biopoder, en donde predomina el discurso del cuerpo/sujeto de una manera dual, se le hace un obstáculo el cuerpo material de sus estudiantes, ya que, desde las teorías tradicionales pedagógicas, el saber y aprendizaje no radica en el cuerpo. Esto se vincula a lo que Hilda Isla (1995) menciona sobre que el cuerpo es una dimensión que busca ser suprimida en la modernidad; y con lo que menciona Le Breton (2002), que afirma que las sociedades occidentales se basan en un *borramiento* del cuerpo.

Es por esta razón, que las y los docentes necesitan disciplinar el cuerpo, ya que “no tienen la posibilidad de leer las manifestaciones corporales del estudiante como parte del proceso de evaluación” (Fossati y Busani, 2004, p. 10) y aprendizaje del estudiante.

Este disciplinamiento, que ocupa como interconector a las y los docentes, se realiza a partir de lo que Foucault (desde Fossati y Busani, 2004) denomina *tecnopolítica del cuerpo*. Este es el saber en torno al cual se encarna en su materialidad y subjetividad a partir de decisiones políticas, planificaciones sociales, culturales y educativas (Fossati y Busani, 2004). Por tanto, la escuela como institución política, es parte del aparato de tecnopolítica del cuerpo.

A su vez, el biopoder y la tecnopolítica, se apoyan de las tecnologías disciplinarias, que son el conjunto de técnicas que actúan dentro del biopoder, a escala de los individuos, el cual irrumpe en las prácticas, pero dejando intacto el nivel

de los discursos de poder (Fossati y Busani, 2004). Estas buscan la docilidad del cuerpo con el fin último de convertirlos en cuerpos productivos. Para que ello pueda ser, podemos relacionar que es necesario el *borramiento* del cuerpo que se propone desde la modernidad.

La disciplina entonces, analiza tres dimensiones: el espacio, el tiempo y el cuerpo a partir de sus usos (Isla, 1995). Las técnicas disciplinarias de fragmentación y distribución del espacio, buscan organizar y controlar el espacio de los individuos, con el fin de restar al cuerpo de significación (Isla, 1995). Es aquí donde encontramos las escuelas, que, en cuanto a espacio, tienen un orden establecido, a partir de aulas de clases, lugares de esparcimiento, lugares para los docentes, lugares para el estudiante, lugares para comer, etc. Desde aquí, se designan los espacios donde el cuerpo puede adquirir distintas significaciones según el espacio, generalmente destinando los gimnasios, las canchas de deporte o las salas de teatro-danza como los lugares donde la atención se da al cuerpo-material. Las técnicas disciplinarias de fragmentación y distribución del tiempo, tienen que ver con el ritmo colectivo y obligatorio, definiendo tiempos determinados para acciones específicas (Fossati y Busani, 2004) homogeneizando el tiempo cronológico, De esta manera, los tiempos para el aprendizaje son definidos, buscando la optimización para sus usos (Foucault, 2018), marcando sus duraciones por ejemplo, a partir del toque de campanas o timbres que marcan un inicio o un fin, o las canciones y juegos que buscan guardar silencio en el aula. De esta manera, se destinan cierta cantidad de horas a actividades

específicas: “este es el tiempo para aprender, este el de recreación, este otro para deporte, etc.”. En consecuencia, tenemos el cuerpo configurado en relación con los territorios de la escuela a partir de las normatividades y lógicas de poder que en ellas circulan (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015), el cual es constantemente supervisado desde la docencia.

En cuanto a los usos del cuerpo, estos van encaminados hacia la optimización de la energía corporal, a partir de una “correcta forma de ser cuerpo”, de generar ciertas posturas corporales que en la escuela han sido insertadas a partir de la educación física. En la danza y su educación, también podemos observar las mismas tecnologías disciplinarias del cuerpo en cuanto existen formas de ser danza (Isla, 1995). Ejemplo de esto es lo que sucede con la imitación kinética en la danza: el docente de danza, enseña las técnicas del cuerpo, a partir de la mezcla del gesto y la palabra (Le Breton, 2010). El alumno, se hace una imagen de la postura y procura reproducir dicha imagen. A raíz de esta imitación, quien imita transforma poco a poco la experiencia a una vivencia personal (Le Breton, 2010), lo que podemos decir, se traduce en un habitus. A partir del entrenamiento-aprendizaje del cuerpo que incentiva la danza u otras disciplinas corporales, se permite adquirir nuevos esquemas de conducta, que se dan bajo relaciones de poder, lo que genera un habitus. Representación de ello, es la sistematización del saber corporal mediante la creación de programas (Isla, 1995).

A partir de lo anteriormente expuesto, es que podemos decir que las y los docentes, actúan de mediadores institucionales, poniendo en prácticas las tecnologías disciplinas, derivas del biopoder, en su interacción con los estudiantes. Las teorías pedagógicas, como saber-conocimiento, agrupan un conjunto de nociones y representaciones que orientan la práctica social de las y los agentes educativos, jugando un rol importante a la hora de comprender el cuerpo por parte de las y los docentes (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015). Y a partir del conocimiento, las y los docentes pueden orientar o reorientar su práctica a partir de la reflexión que generan sus prácticas, pero bajo los discursos de poder en los que se piensa el cuerpo/sujeto. Es por ello, que cabe indagar en los discursos del cuerpo, a partir de los agentes educativos directos de la escuela que se relacionan con los estudiantes.

5.2 Práctica reflexiva y saber pedagógico

La docencia es una labor que durante las últimas décadas ha tenido una fuerte profesionalización. Sin embargo, existen países en el mundo donde se le considera una semi-profesión, ya que no tiene poder de resolución autónoma, como lo tienen otras profesiones como la ingeniería o la medicina. Es decir, según Schön (2008), lo que hace a una labor una profesión es la capacidad que tienen de resolución autónoma de los problemas, lo cual lleva a que en distintas partes del mundo de le quite el estatus de profesional al docente. A esto se suma que el proceso de

profesionalización docente, puede ir encaminada a generar simples ejecutantes, donde su función se limita a obedecer los dictámenes de la autoridad escolar y el conjunto de especialistas educacionales (Perrenoud, 2011), producto de una tecnificación de la labor docente.

La docencia, es una labor que se desarrolla en una constante práctica, enfrentándose a situaciones que pueden ser constituidas como problemas, pero que se encuentran poco esclarecido, lo que dificulta su definición, como puede ser la interacción con sus estudiantes, entendiendo la materialidad corporal de ambas partes. Ante esto, Schön (2008) dice que “la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos” (p. 17). Es decir, desde la racionalidad, la/el profesional debe ser capaz de dar solución a las problemáticas que se enfrenta, pero ¿Cómo las y los docentes pueden resolver los problemas de su profesión, cuando esta es una labor que es marcada por la interacción con integrantes humanos, como estudiantes?

Para poder dar solución a un problema, este debe ser previamente identificado y definido; y la definición de un problema es un proceso ontológico, una construcción de mundo (Schön, 2008) en el cual, el profesional configura una manera de visualizar un problema. Es ante esto que el autor propone la *práctica reflexiva* para dar un camino de solución.

Pero, ante la dominación del saber racional-científico en la profesionalidad, labores prácticas como la docencia, quedan desconectadas y entrampadas en poder dar forma a sus problemáticas y luego una solución. El conocimiento profesional y las competencias prácticas del terreno están en desconexión, si se aprecia desde la mirada de la racionalidad-técnica, por lo que Schön (2008), propone el concepto de *arte profesional* para poder hablar de las competencias que las profesiones prácticas —como la docencia— tienen en las situaciones en terreno, resultando singulares, inciertas y conflictivas. En este sentido, la propuesta de este autor, va en combatir la idea de que el saber racional-científico es suficiente para resolver el que hacer práctico. Del mismo modo lo afirma Castellanos y Yaya (2013) al afirmar que el ejercicio reflexivo contribuye a que el profesorado revise críticamente su trabajo, para así explicar sus acciones y reorientarlas de ser necesario.

Este saber, se denomina conocimiento en la acción (Schön, 2008), refiriéndose al conocimiento que se revela solo desde su ejecución, y que es posible describir como conocimiento tácito, mediante la observación y la reflexión del hacer en la práctica. Sobre esto, Perrenoud (2011), agrega que para que la docencia pueda ser considerada una profesión, y así tener su autonomía, es necesario que se instale en su quehacer la “capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p. 12). Es decir, la profesionalización de la labor docente, responde a que su formación vaya más allá de aprender contenidos que hay que transmitir, como solo ejecutantes de la enseñanza. El profesional docente debe reunir las competencias de creador y

ejecutor, para así aislar problemas, plantearlos y elaborar soluciones (Perrenoud, 2011). Por tanto, ante una problematización del cuerpo, la/el docente a partir de la práctica reflexiva, debe ser capaz de plantearlo, observar sus distintos puntos de vista, para así dar cabida a problemas que se puedan presentar en el que hacer pedagógico, como la interacción corporal con sus estudiantes.

La práctica reflexiva viene a ser la clave de la profesionalización del oficio del docente (Perrenoud, 2011). Su autonomía como profesional se entiende en la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción, en un intento de conectar el conocimiento profesional y las competencias prácticas que amerita el terreno. Para ello, Schön (2008) por medio del *arte profesional* puede hablar de las competencias que las profesiones prácticas, como la docente tienen en terreno. Aquí, es donde se genera el conocimiento en la acción, que es un tipo de saber que es posible describir como conocimiento tácito, mediante la observación y reflexión del hacer en la práctica (Schön, 2008).

Al conocimiento en la acción, se suma la noción de reflexión en la acción (Schön, 2008). El conocimiento en la acción, es un conocimiento tácito, en el cual, en su desarrollo, pueden producirse variaciones, lo que abre paso a la reflexión en la acción.

La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica

sobre el pensamiento que nos trajo a cierta situación; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas. (Schön, 2008)

Es a partir de la reflexión en la acción donde las y los profesionales prácticos pueden problematizar y resolver su quehacer. El conocimiento profesional se hace común entre pares, aunque este tenga variaciones particulares, según cada experiencia y especialidades. Pueden tener en común un sistema apreciativo, que sirven como marcos de valores, de normas y de preferencias “para interpretar las situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable” (Schön, 2008, p. 42). De esta manera, los docentes pueden interpretar su práctica pedagógica en la escuela, con respecto al cuerpo, llegando a dilucidar de qué manera se enfrentan a la corporalidad con sus estudiantes. Esto entendiendo, que como vimos antes, el cuerpo es simplemente suprimido en estos espacios, pero sin que ello signifique que no existan en su materialidad, lo que de una u otra manera, se puede traducir en una reflexión del que hacer docente.

Dentro del paradigma reflexivo, se encuentran otros términos para identificar el conocimiento profesional docente, como es el saber.

El docente al llevar a cabo su práctica pedagógica, produce simultáneamente un proceso reflexivo de reconstrucción de esa misma práctica, llevándolo a elaborar

saberes que le permitan abordar su labor profesional. Así, el saber que genera el docente es pragmático, en cuanto nace de la práctica del oficio docente (Castellanos y Yaya, 2013). Desde esta construcción de saberes surge lo que Díaz (2004) denomina saber pedagógico, que son:

[...] los conocimientos contruidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (pp. 170-171).

Es decir, la/el docente construye a partir de su vivencia, un conjunto de saberes, lo que permite llevar a cabo su labor.

Por otro lado, Tardif (2001, en Barrera, 2009), esclarece que el saber pedagógico, pertenece al conjunto de saberes docentes. Entre estos saberes docentes se encuentra el saber profesional, disciplinar, curricular, experiencial y pedagógico. Lo que diferencia el saber pedagógico de los otros saberes, es la acción reflexiva que desarrolla la/el docente respecto a su práctica (Barrera, 2009). La acción reflexiva, cobra importancia en el desarrollo profesional docente, en cuanto permite que genere autonomía.

La reflexión o pensamiento tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Desde este principio, de orden pragmatista, se entiende que es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión. En otras palabras, la reflexión se refiere a una situación que es primaria: los objetivos y resultados de la reflexión deciden por ella (Barrera, 2009).

El saber pedagógico como resultado de la acción reflexiva se basa en la experiencia. Así mismo lo afirma Díaz (2004), quien afirma que la construcción del saber pedagógico se basa tanto en teoría y práctica, siendo la reflexión el lugar de resignificación del saber, siendo la práctica el lugar de socialización donde se hace consistente.

Desde la mirada cartesiana, Dewey (1998, desde Barrera, 2009) recalca la importancia del pensamiento reflexivo, en cuanto esclarece al profesional en su ejercicio práctico. La/el profesional, al verse obstruido o conflictuado, mediante la reflexión puede encontrar la manera de establecer con claridad el camino a seguir. Esta forma de definir la reflexión, se basa en que la duda y el cuestionamiento son el origen el pensamiento, que genera el acto de búsqueda, de solucionar el conflicto, que guía el proceso de reflexión, generando el saber pedagógico (Barrera, 2009). Y ahora, Dewey (1998, en Barrera, 2009), es que el momento post reflexivo, es el momento donde la reflexión se pone en práctica, llevando a la comprobación.

El debate en torno a la reflexión, fue abordado luego por Schön (2008), integrándola en el debate educativo marcada por la crisis de la racionalidad técnica (Barrera, 2009), distinguiendo la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción para abordar el que hacer de las y los profesionales reflexivos. La primera de estas distinciones “posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción” (Schön, 2008, p. 38). Es en el momento presente de manera in situ, que reflexiona y reestructura las estrategias de acción y comprensión. A esto, podemos agregar que “la reflexión en la acción impone la necesidad de una primera descripción del saber con las herramientas del lenguaje. Sobre la base de este pensamiento es como logramos cambiar el modo de nuestra acción” (Barrera, 2009, pp. 47-48).

Reflexionar sobre la acción, es después de que dicha acción haya pasado, para saber que produjo ciertos resultados (Schön, 2008). Esto puede suceder cuando la experiencia haya concluido, o incluso en media de la acción, generando una pausa para la reflexión.

Por otro lado, Zuluaga (1999) rescata al docente como soporte histórico del saber pedagógico. Esta autora tiene como fin poder constituir la historia de la práctica pedagógica, y así rescatar y dar preponderancia al saber desde las y los actores de la educación. El campo de la educación, dice Zuluaga (1999) ha quedado relegado al estudio desde otras disciplinas, reduciendo la pedagogía a un saber instrumental,

desconociendo su historicidad, haciéndose necesario revalorizar la profesión docente, reconstruyendo los saberes que le son propios y su lugar en el proceso educativo:

[...] se rescata la pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. (Zuluaga, 1999, p. 14)

Es por esto por lo que se debe entender la pedagogía como saber, siendo este un espacio donde se pueden encontrar discursos y prácticas (Zuluaga, 1999). Al igual que Schön (2008) y Perrenoud (2011), Zuluaga (1999) realiza una crítica a la racionalidad técnica, en cuanto piensa al docente como un sujeto neutro que transmite enseñanzas neutras, realizando su labor desde la tecnicidad, no dando lugar al saber del docente o la importancia de la reflexibilidad de la profesión.

En suma, el saber pedagógico se ve entrecruzado con la práctica reflexiva. Díaz (2010), también nos dice que, a partir de la práctica pedagógica, se produce un proceso reflexivo de reconstrucción de estas prácticas, elaborando saberes que permitan así explicar su labor profesional. De aquí surge el saber pedagógico.

Para este autor, el saber pedagógico se compone de tres entidades: a) cognitiva, que son los contextos formales e informales donde se origina el saber; b)

afectiva, donde se encuentran los sentimientos, afectos y valores inseparables de la vida personal del docente y su actuación profesional; y c) procesual, que son los flujos de interacción al interior del docente, en el contexto cultural, que aborda el saber cómo complejo y dinámico (Díaz, 2004). De esta manera, presenta una división metodológica para comprender la composición del saber pedagógico.

Para sustentar el saber pedagógico y su estudio, Díaz (2010) se basa en dos teorías que permiten explicarlo: en el interaccionismo simbólico y el pensamiento complejo. El primero de ellos, posiciona a las personas como sujetos reflexivos e interactivos que componen la organización social (Díaz 2010). En este sentido la/el docente se posiciona como un sujeto reflexivo, inserto en un mundo de intercambios, interacciones, símbolos y significados, los cuales deben ser considerados al momento de estudiar la constitución del saber pedagógico (Díaz, 2010). De esta manera la teoría del pensamiento complejo permite explicar la naturaleza del saber pedagógico, comprendiendo su dinámica, en cuanto está sujeto a cambios, lo que permite ordenar, desordenar y/o reorganizar discursos y saberes (Díaz, 2004).

Como señalamos anteriormente, Zuluaga (1999), reivindica al docente como sujeto de saber, acompañando la definición de saber pedagógico por los conceptos de discurso y práctica. La autora señala que podemos encontrar el saber pedagógico en el archivo, el cual actúa como recipiente del saber. Este se conforma por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual, los cuales son producidos y acumulados por una sociedad (Zuluaga,

1999). Es decir, desde una propuesta metodológica, podemos buscar el saber pedagógico a partir del reconocimiento del archivo, que pueden ser documentos, reglamentos, ensayos, informes, entre otros. Es decir, desde la autora anteriormente señala, la metodología de aproximación para el saber pedagógico es el archivo, el cual contiene sus discursos y prácticas, mientras que para Díaz (2004), la aproximación al saber pedagógico se debe realizar en base a la descomposición de tres entidades, la cognitiva, la afectiva y la procesual.

El saber pedagógico también puede ser definido como:

[...] el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. (Zuluaga, 1999, p. 149)

En esta definición podemos observar la relación que existe entre saber y poder, donde la autora hace referencia a Foucault, en cuanto que el discurso es el elemento articulador del saber, el cual se configura a partir de relaciones de poder. Los sujetos representantes de un saber, antes que lo asimilen, lo hablen o lo apliquen, “la institución ha delimitado el espacio del saber y las prácticas que tales sujetos pueden y deben efectuar mediante ese saber” (Zuluaga, 1999, p. 45), al igual como analizamos, lo hace con respecto a los saberes del cuerpo en relación con el discurso.

El saber pedagógico, tiene dos elementos que se repite en la literatura, que es el discurso y la práctica, como lo vemos en Díaz (2004, 2010) y en Zuluaga (1999). Para estos dos autores, la naturaleza del saber radica en los significados del discurso, abordándolo desde Foucault (1997, en Díaz, 2004), para quien el saber no existe sin una práctica discursiva y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma.

Para Zuluaga (1999) el saber pedagógico se constituye mediante el discurso, ya que este es el estructurador de todo saber en la sociedad, delimitando así sus prácticas a las normas establecidas, de manera inconsciente a todos los sujetos. Como el saber es un espacio abierto y amplio de conocimiento, los discursos producidos no son necesariamente científicos, pudiendo encontrar diversos objetos y conceptos. Define entonces desde Foucault que el discurso es “el conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Zuluaga, 1999, p. 33), es decir, deben depender de la misma formación discursiva. A esta definición agrega que todo discurso está regido por una práctica, por lo que estos elementos no son analizables por separado: “no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas” (Zuluaga, 1999, p. 84).

El discurso toma forma en diferentes tipos de registros, siendo localizables en instituciones y prácticas, donde se usa, se produce y circula el discurso (Zuluaga, 1999). Podemos encontrar el saber pedagógico en los distintos registros que su práctica genera: conceptos de la historicidad de la pedagogía, documentos y

reglamentos del Estado, las instituciones dedicadas a la práctica del saber cómo las escuelas, los registros de las escuelas, las opciones de enseñanza, la adecuación social del discurso frente al poder político y económico, la producción de saber por parte de los especialistas del saber, etc. (Zuluaga, 1999). Es así, que resulta importante considerar el discurso del cuerpo a partir del saber pedagógico de las y los docentes.

5.3. Síntesis

A modo de síntesis, se evidencia que el cuerpo es una construcción social (Le Breton, 2002), el cual obedece a ciertas formas de comprender el mundo, lo que lleva a posicionarlo dentro del saber social. Del mismo modo, a partir del recorrido de los diversos imaginarios del cuerpo, podemos afirmar que es histórico (Galán, 2009), siendo una categoría social (Le Breton, 2002) que cambia a partir de sus discursos y prácticas de una sociedad a otra, como también en el interior de una misma sociedad. Y finalmente, podemos decir, que, como constructo, el cuerpo se aprende (Fossati y Busani, 2004); desde sus discursos y prácticas se enseña una forma de ser cuerpo, a partir de las distintas instituciones sociales, como lo es la escuela.

Comprendemos en esta investigación que existe en nuestra sociedad, una visión dualista del cuerpo, que emerge desde la concepción cartesiana, desde los albores de la modernidad en la sociedad occidental (Le Breton, 2002), la cual persiste a nuestros días. Esto quiere decir, que se diferencia el cuerpo-material del ser-sujeto,

predominando lo racional, por sobre lo material del cuerpo, ya que la conciencia radicaría en el ser (cabeza) (Butler, 2007). De esta manera, en las instituciones socializadoras como la escuela, recae la educación y los procesos de aprendizaje, sobre el ser-sujeto (Fossati y Busani, 2004) quedando el cuerpo excluido — aparentemente— de los espacios de enseñanza.

A partir de esta visión dual, Le Breton (2002) nos presenta distintos imaginarios del cuerpo: el *cuerpo-máquina*, el *cuerpo alter-ego* y el *cuerpo supernumerario*. Estos imaginarios representan la visión dual, a partir los discursos y prácticas del cuerpo, como constructo histórico y social. Del mismo modo se problematiza el cuerpo a partir de la discusión de categorías como género y raza, que cuestionan la percepción naturalista del cuerpo. El cuerpo es *performativo* desde la propuesta de Butler (2002; 2007), que plantea que la verdad del género es una invención la cual se circunscribe en los cuerpos, sexo y género de los sujetos. Desde los procesos de racialización, se inscribe y significa los cuerpos a partir de la categoría de *raza* la cual, como demuestra Palominos (2016), Stefoni (2016) y Tijoux y Palominos (2016), responde a construcciones sociales, que al igual que desde la perspectiva de género, se imprimen en los cuerpos a partir de relaciones de poder. A partir de un marco binario de ficciones reguladoras, que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder, se lleva a los cuerpos a posicionarlos socialmente a partir de la interpretación.

De igual manera, podemos encontrar en la danza los discursos y prácticas sobre el cuerpo. La historia de la danza, que se teje a partir de rupturas por lo menos desde el siglo XX (Barnsley, 2008), concibe el cuerpo desde este juego dual, donde cuerpo y sujeto son distinguibles. Desde una visión dual, las distintas propuestas de la danza juegan, dándole más o menor preponderancia al cuerpo o al ser, o buscando una mezcolanza. De esta manera tenemos, técnicas como la académica que busca dominar la materia, entendida como naturaleza, hasta la danza moderna, que busca generar fusiones entre cuerpo y sujeto; pero esto sucede teniendo como base esta división. Por tanto, desde este análisis, es importante considerar como la danza problematiza el cuerpo, ya que forma parte de nuestras esferas sociales, siendo hoy integrante de los espacios formativos de la educación. En este sentido, la danza y su problematización del cuerpo, funciona como un espacio de reproducción y proliferación de discursos y prácticas sobre el cuerpo (Isla, 1995).

Del mismo modo encontramos los discursos del cuerpo en la escuela. La escuela, la entenderemos desde la perspectiva de Foucault (2018) como un lugar atravesado por relaciones de poder, que se encarnan a partir de los discurso y prácticas sociales. De esta manera, lo que se entiende por cuerpo se reproduce y legitima como saber y verdad, a partir de sus mecanismos de reproducción (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015), en tanto el cuerpo, es un constructo que se enseña (Fossati y Busani, 2004) y se constituye (Isla, 1995).

Bajo esta mirada foucaultiana, encontramos el cuerpo bajo el *biopoder*, que somete el cuerpo a formas de control y disciplinamiento, con la finalidad de la sujeción y disciplinamiento de los sujetos (Fossati y Busani, 2004), el cual funciona en las escuelas. Esto se acompaña del discurso dual del cuerpo, en cuanto, desde las teorías del aprendizaje tradicional, se busca suprimir el cuerpo, en cuanto el aprendizaje cae en lo racional y no en la materialidad, generando una disociación (Millán, 2012).

Para que estas formas de poder funcionen, deben ser abordadas desde el disciplinamiento. Es aquí donde surgen las *tecnologías disciplinarias* (Foucault, 2018), que regulan el espacio, el tiempo y los usos corporales. Estas tienen como fin, la docilidad del cuerpo, para así convertirlos en cuerpos productivos. De esta manera, se evidencian los discursos del cuerpo legitimados, donde el cuerpo busca constantemente ser borrado (Le Breton, 2002) en la escuela, para así propiciar la producción de cuerpos dóciles.

Las y los docentes tienen un rol fundamental en la estructura escolar. Son quienes interactúan de manera directa con los estudiantes, a partir de una relación de autoridad (Valladares, 2010). De esta manera, ponen en prácticas las tecnologías disciplinarias del biopoder, reproduciendo los discursos y prácticas del cuerpo. Por tanto, el cuerpo queda bajo estas relaciones de poder. Es por ello por lo que, en esta investigación, desde la teoría crítica, el cuerpo dotado de significación (Fossati y

Busani, 2004), como un constructo el cual es reproducido en la escuela, a partir de los discursos y prácticas que en su interior proliferan, generando hábitos (Isla, 1995).

De esta manera, la labor docente, la observamos bajo relaciones de poder, en donde, su saber-conocimiento, en este caso, del cuerpo, contiene nociones y representaciones que orientan su práctica social (Ayala, Noreña y Sanabria, 2015).

Para acceder a este saber, es necesario un proceso reflexivo, el cual desde la perspectiva de Schön (2008) y Perrenoud (2011), tiene su origen desde la labor práctica del docente. Este proceso es la *práctica reflexiva*, el cual es clave al momento de identificar y constituir el conocimiento del docente, entendido como *saber pedagógico*.

El saber pedagógico se compone a partir de discursos y prácticas (Díaz, 2004; 2010; Zuluaga, 1999), en tanto comprendemos que no existe saber sin una práctica discursiva. Por tanto, el saber pedagógico, en relación con el cuerpo, se compone en la práctica laboral del docente, el cual, se rige bajo relaciones de poder, reproduciendo estas prácticas bajo lógicas disciplinares. Pero, sumado a esto, comprendemos también que el saber, a partir de las practicas reflexivas puede reorientar estas prácticas, en relación con cómo se percibe el cuerpo-sujeto. Finalmente, es aquí donde encontramos la relación entre discursos del cuerpo y saber pedagógico: el cuerpo prolifera en la escuela a partir de los discursos y prácticas, lo

que genera un saber pedagógico, el cual puede ser orientado o reorientado a partir de un proceso reflexivo.

6. Marco Metodológico

6.1 Investigación Artística

La presente investigación genera un diálogo entre la danza y la pedagogía. Desde la danza surge la problematización del cuerpo, entendiendo que, como disciplina contiene una discursividad de él. La supresión del cuerpo en la modernidad presenta un problema para la danza, en cuanto su práctica es corporal (Isla, 1995). Del mismo modo, su relato histórico y de transformación, ha sido impulsado a partir de las diversas discursividades del cuerpo, como la división dual del cuerpo-sujeto, el hombre-máquina o el hombre supernumerario.

En esta investigación se propone un encuentro entre la pedagogía y la danza. La pedagogía es representada a través del discurso y el saber pedagógico —desde las humanidades y la investigación pedagógica— y la danza desde los discursos sobre el cuerpo. Sin embargo, las categorías de análisis de la investigación, como el discurso y el saber pedagógico, provienen desde las humanidades y la investigación pedagógica, entendiendo a la danza inserta en un contexto educacional. Es por ello que la investigación en torno al discurso del cuerpo de los docentes, a partir del saber pedagógico, es *sobre las artes y en las artes* (Borgdorff, 2010); ya que, por un lado, ocupa categorías propias de la pedagogía para aportar a la investigación artística (*investigación sobre las artes*) y por el otro, desde donde surge la investigación es

desde la problematización que realiza la danza en torno al cuerpo (*investigación en las artes*).

6.2 Enfoque de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que se busca indagar sobre los discursos que tienen las y los docentes de establecimientos escolares acerca del cuerpo a partir de sus saberes pedagógicos. La metodología cualitativa, es un modo de comprender el mundo empírico, produciendo datos descriptivos de las propias palabras de las personas (Bogdan y Taylor, 1987); en el mismo sentido es que se busca indagar a partir del relato de las y los docentes. La investigación no pretende recoger datos para evaluar una hipótesis o una teoría, sino más bien busca comprender los discursos de los docentes, adoptando una lógica de descubrimiento (Sandoval, 2002). Esto la posiciona dentro del enfoque cualitativo, ya que, según lo que dice Sandoval (2002), busca recuperar la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana y reivindicar la vida cotidiana como espacio para comprender la realidad sociocultural.

6.3 Paradigma de la investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma fenomenológico, toda vez que entiende los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores y su experimentación con el mundo (Bodgan y Taylor, 1987). Así, busca comprender la realidad de las y los docentes desde como ellas y ellos vivencian su realidad.

Al mismo tiempo dialoga con la perspectiva del interaccionismo simbólico, ya que le da importancia a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Bodgan y Taylor, 1987). De esta manera, el saber pedagógico considera la importancia de los intercambios, interacciones, símbolos y significados que se presentan en la cotidianeidad del docente, generándose un saber que elabora el propio sujeto (Díaz, 2010). Estos significados se entienden como productos sociales que surgen durante la interacción (Bodgan y Taylor, 1987). Esto se relaciona con mi pregunta de investigación, en cuanto pretendo indagar a partir del saber pedagógico, los discursos que surgen de las y los docentes.

6.4 Unidad de Análisis

Para comprender el saber pedagógico de las y los docentes, se abordará como unidad de análisis el *discurso*, toda vez que constituye el saber de la sociedad (Díaz, 2010; Zuluaga, 1999). Es decir, el saber pedagógico se constituye mediante el discurso, el cual, como afirma Van Dijk (2002) es condición y/o consecuencia de la sociedad. Así, podemos reconocer como unidad de análisis los discursos de las y los docentes sobre el cuerpo a partir del saber pedagógico

6.5 Muestra

La presente investigación tiene un muestreo con criterio intencional, ya que la búsqueda de sujetos a investigar va con relación a responder los objetivos de investigación planteados con anterioridad.

En ese sentido, la muestra está compuesta por docentes de educación escolar a partir de los siguientes criterios:

1) Actualmente trabajando como docente en establecimiento de educación escolar, teniendo en consideración que el saber pedagógico se relaciona con el quehacer;

2) Asignatura que imparte; ya que desde una perspectiva asignaturista de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, el cuerpo queda relegado a ciertos espacios o asignaturas.

6.5 Técnica de recolección de datos

La técnica de recolección de datos será la *entrevista en profundidad*, pretendiendo así comprender las perspectivas que tienen las y los informantes (Bodgan y Taylor, 1987) con respecto al cuerpo desde sus propias palabras. Esta técnica de recolección permitirá acceder al discurso de las y los docentes a partir del saber pedagógico.

6.6 Técnica de análisis de datos

La técnica a utilizar para el análisis de las entrevistas es el *análisis crítico del discurso*. Como señala Van Dijk (1999), va más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, lo que nos permitirá comprender, explicar y analizar el discurso en su contexto social, político, cultural e histórico.

6.7 Pauta de entrevista

La pauta de entrevista se construye en base a tópicos derivados desde la discusión teórica de la investigación.

Se introduce la entrevista y se procede a preguntar:

Tópicos	Preguntas
Introducción	1. ¿A qué se dedica? 2. ¿Qué asignatura imparte? ¿Dónde? 3. ¿Cuáles son sus principales labores?
Quehacer pedagógico	4. ¿Cómo planifica su clase? 5. ¿Qué tipo de actividades realiza? 6. ¿Qué actividades le parecen más apropiadas para su asignatura? 7. ¿Desarrolla actividades físicas al interior de su sala? 8. ¿Fomenta actividades de trabajo exterior?
Normativa escolar y convivencia	9. ¿Cuáles son las normas de convivencia de su asignatura?

	10. ¿De qué manera el colegio cautela que se cumplan estas normas de convivencia? 11. Como profesor, ¿de qué manera usted forma parte de estas normas de convivencia? 12. A lo largo de su experiencia, ¿ha habido cambios en la interacción corporal con sus pares y estudiantes? 13. Desde una perspectiva de la discusión de género e identidad, ¿existe alguna relación esta discusión con su quehacer? 14. *[según corresponda] ¿Ha abordado discusiones de migración durante su labor como docente?
Cuerpo y escuela	15. ¿Existen reglas o normas (escritas o no) en torno al cuerpo? ¿Cómo las vivencia? 16. ¿Qué rol le asignaría al cuerpo en la escuela?

	17. ¿De qué manera definiría la relación con sus estudiantes? 18. ¿Qué papel juega el cuerpo en el trabajo con sus estudiantes?
Contexto pandemia	20. ¿De qué manera ha afectado su quehacer pedagógico la pandemia? 21. ¿De qué manera promueve es este contexto la interacción?

Tabla N° 1: Pauta de entrevista a docentes

7. Análisis de resultados

A continuación, se exponen los resultados del análisis de las entrevistas semi estructuradas realizadas para la investigación. La estructura de este análisis identifica los principales discursos sobre el cuerpo que tienen las y los docentes de establecimientos de educación escolar, y sus distintos componentes discursivos, vinculándolos a la discusión planteada en el marco teórico.

7.1 Cuerpo y aprendizaje

Uno de los discursos que se elevan a partir del saber pedagógico de las y los docentes, es la relación entre cuerpo y aprendizaje. De esta relación se desprende una división entre cuerpo y mente, siendo la mente el lugar hacia donde apunta el conocimiento, el aprendizaje y el saber propio de la asignatura. El lugar que ocupa el cuerpo es instrumental, abordándolo como un recurso pedagógico. Esto, responde a la visión dualista del cuerpo/sujeto que prima en la sociedad occidental, repercutiendo, por tanto, en el saber del cuerpo de las y los docentes en relación con el aprendizaje. De esta forma, al preguntar al Profesor de Historia sobre dónde radica su asignatura, nos dice: “El cerebro. La cabeza yo creo. Es lo que más puedo relacionar porque, es una asignatura de análisis. Entonces el dedo chico de la pata no tiene mucho que ver” (Profesor de Historia, E.3.11). Es decir, hacia donde apunta su asignatura, es hacia el desarrollo analítico, el cual, como señala, radica en la

mente, dejando de lado, la consideración —por lo menos consciente— del cuerpo materia.

Sin embargo, esta asignación de la mente como poseedor del saber, responde en gran parte al conocimiento de ciertas asignaturas denominadas como “teóricas”. Esto, a diferencia de las asignaturas “prácticas” como educación física y danza, donde el conocimiento, el saber de su asignatura, radica plenamente en el cuerpo:

Soy muy feliz enseñándole a otros cuerpos, porque adquirí desde mi experiencia lo que yo fui aprendiendo y lo que yo fui equivocando. [...] Entonces esto va a depender de las técnicas que obviamente podían entregarle a ese cuerpo y, además, cuál es el objetivo final. (Profesora de Danza, E.2.3)

Esta diferencia que existe, radica en el saber de la asignatura, se corresponde con lo que dice Pateti (2007), en cuanto que la educación escolar, desestima el cuerpo en cuanto a la formación integral del ser humano, encasillándolo en la dicotomía mente/cuerpo, lo cual, va de la mano con la parcelación de saberes. Es decir, asignaturas como la ciencia o la historia, pertenecen al campo del saber de la mente, y la educación física o la danza, pertenecen al campo del saber del cuerpo. En este sentido, el discurso responde a lo expresado por Descartes, cuando decía que la carne no piensa (Fossati y Busani, 2004), sin embargo, este también dice que el

pensamiento no necesita cuerpo, lo cual se contrapone al discurso de las y los docentes entrevistados en relación a su saber pedagógico.

Para las y los docentes, no solo de danza o educación física, sino de las demás asignaturas que asignan su saber a la mente, el cuerpo en tanto materialidad, cumple una función importante para el proceso de aprendizaje. Es decir, funciona como un medio, como un recurso de aprendizaje para llegar al saber de la asignatura.

El cuerpo, tiene dos formas de entenderse en el quehacer pedagógico y la relación con el aprendizaje. La primera, tiene que ver con usar el cuerpo en las metodologías de aprendizaje, como la vía para generar saber en los estudiantes. Esto a su vez, a nivel discursivo, se relaciona con los estilos de aprendizaje, el cual se eleva como una categoría en gran parte de las y los entrevistados. Estos estilos, hacen referencia a los sentidos del cuerpo: auditivo, visual o kinestésico, por ejemplo. De esta manera, las y los profesores buscan las maneras de trabajar esto con recursos de aprendizaje, lo que se traduce en un uso instrumental del cuerpo:

En ese sentido siempre usamos recursos visuales y auditivos, pero también de movimiento. Por ejemplo, a mí me ha dado muy buen resultado en ciencias y en matemáticas, incluso en lenguaje, de afianzar los conocimientos a través de ciertas señas. Entonces los chiquillos, por ejemplo, cuando aprenden caras, aristas, vértices, lo aprenden con caras, señas con el cuerpo.

Igual en lenguaje. Cuando hacemos las letras, hay muchos niños que les ayuda más eso. (Profesora de Educación Básica, E.5.7)

La segunda forma de entender el cuerpo en el aprendizaje, es en el sentido del cuerpo-recipiente. Es decir, el cuerpo contiene a la mente, al espíritu o al alma del sujeto. En la escuela, bajo las normas disciplinarias en que se encuentra el estudiante, este se ve reprimido y forzado a realizar ciertas actividades con el fin educativo, o ciertas formas de moverse, de no moverse. Ejemplo de ello son las rutinas de actuar que se siguen en la escuela, señaladas por los y las entrevistadas:

[...] Por ejemplo, tienen que formarse fuera de la sala. Separados hombres con mujeres. Después la rutina de llegar a su puesto. Esperar que el profesor entre, ahí recién uno les da la bienvenida. Que recojan todos los papeles que están alrededor, lo que es basura. Saquen sus útiles y de ahí recién se sientan. (Profesora de Química, E.1.9)

Ante estas rutinas y la permanencia de aproximadamente 90 minutos dentro de la sala de clases, las y los docentes perciben que es necesario distender el cuerpo para poder dar continuidad a la clase. De ahí que estos buscan variar o generar rupturas dentro de sus clases:

[...] Si. Son quiebres necesarios que hay que hacer para que los cabros no se te fundan. Bueno, no sé, la atención se supone que dura en un cerebro maduro 45 minutos. Digamos, plenamente. Entonces hay que hacer constantemente un quiebre, y ese quiebre digamos, son útiles los temas de movimiento. (Profesor de Historia, E.3.8)

Lo anterior, constata desde el relato de las y los docentes, que las rupturas que se generan siempre tienen el componente movimiento-cuerpo. Esto con el fin de no perder la concentración, retomar la concentración o estimular los procesos de aprendizaje. Para ello, se utilizan diversos recursos para generar esta ruptura: 1) Cambiar el espacio físico de la clase: “Trataba de sacarlos de la sala porque me daba mucha lata que estuvieran ahí todos abochornados” (Profesor Biología, E.6.9). El docente en este caso, hace referencia al malestar físico que puede resultar estar en la sala de clases, considerando los factores ambientales, lo que repercute en el cuerpo y finalmente en el aprendizaje. 2) Actividades que involucren movimiento y gestualidad: En este sentido, los docentes generan actividades como meditar, o por realizar ciertos movimientos físicos de manera lúdica, por ejemplo, a través de la imitación kinética: “[...]y haces juegos de repente: *hagan esto, después esto* [mueve las manos], y no sé, ese tipo de tonteras” (Profesor de Historia, E.3.8). En ese sentido, el movimiento y el cuerpo, destacan como recurso de aprendizaje.

Esta relación entre cuerpo y aprendizaje, se condice con la discusión de Fossati y Busani (2004), en cuanto el cuerpo, como portador de significados y sus manifestaciones como ansiedad, tensión, rigidez, desplazamientos, movimientos etcétera, queda fuera como objetivo de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, este se incluye en los procesos de aprendizaje, dentro del ejercicio de las prácticas de aprendizaje, que se ejercen a través del poder, en la escuela. De ahí la consideración de generar actividades de movimiento, gestualidad o desplazamiento, para lograr el objetivo del aprendizaje. Esto, a diferencia de lo que sucede con la pedagogía en danza, donde este tipo de actividades son solo un recurso, sino que forman parte del saber disciplinar, incluidos en los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, se distinguen entre los entrevistados, los docentes de Educación Física y Danza, en cuanto el saber de su asignatura recae en el cuerpo-corporalidad, por lo que, su quehacer, considera al cuerpo-materia como el objetivo. Sin embargo, tal como lo señala la docente de Danza, su inserción en la escuela —ya que no es una asignatura de carácter obligatorio—, se solicita en el establecimiento escolar, es para que los estudiantes trabajen su postura corporal: “El concepto en el momento que a mí me tomaron del colegio mire: *nosotros queremos que el alumno acá trabaje su postura*” (Profesora de Danza, E.2.3). Lo cual, desde la perspectiva de Pateti (2007) relega al saber de la danza solo al plano corporal, en esta dicotomía mente-cuerpo, facilitada por la parcelación de saberes. Es así, que se reproduce la discursividad del cuerpo, como una máquina de cuidado, utilizando las disciplinas

caracterizadas como “corporales”, para lograrlo. Así mismo, esto responde a lo que Isla (1995) llama maquinismo especializado, donde en un afán de perfeccionar al sujeto, se separan las actividades manuales e intelectuales. Por tanto, el cuerpo se maquiniza, desde la danza, con el fin de generar mejoras de rendimiento académico.

Ante esta división que se genera, entre los saberes del cuerpo y los saberes de la mente, las y los docentes consideran que el cuerpo debiese tener mayor importancia en la escuela. Esta importancia, se atribuye al cuerpo como contenedor de la mente, por lo cual, el cuerpo debe estar bien, para que la mente también lo este, mente donde radica el saber. El cuerpo, es un instrumento que sirve a la mente: “Yo creo que es una de las cosas principales. Porque acuérdesse que cuerpo sano, mente sana ¿ya? Y hay que protegerse, y hay que cuidarse. Y ahí tenemos que empezar” (Profesora de Religión e Inspectora, E.4.22). Y en ese sentido, es que se abordan las disciplinas corporales, extra-cotidianas (Isla, 1995) como la danza, desde su estudio técnico del cuerpo, el análisis del tiempo, el espacio y la forma que ocupa el cuerpo, que se incorporan para una optimización del rendimiento del sujeto-mente. Así, el cuerpo se configura como un accesorio a la voluntad del ser (Foucault, 2018).

7.2 El cuerpo como lugar de cuidado

Un segundo discurso que emerge desde las y los entrevistados y su saber pedagógico, es el considerar el cuerpo como un lugar de cuidado. Este discurso, al

igual como hemos mencionado anteriormente, se corresponde con el discurso moderno, en cuanto es la materialidad el recipiente que contiene al ser, al sujeto, a la mente. El cuidado se observa de distintas veredas, pero convergen finalmente en el cuerpo-recipiente.

Una primera forma de considerar el cuidado, corresponde a considerar el cuerpo, en su materialidad como una estructura-funcional, que debe ser cuidada. A modo de ejemplo, referenciaremos lo que dice el profesor entrevistado de Educación Física: “Ah bueno, por lo general, siempre se le recalca a los niños que el cuerpo es una estructura tan perfecta, que, si uno no la cuida, le va a empezar a fallar ¿ya?” (E.7.13). Es decir, el cuerpo, como objetivo, tiene que ser funcional, el cual necesita cuidados para que a lo largo del tiempo lo siga siendo. Se asoma aquí, otra forma de comprender el cuerpo desde la visión cartesiana: el cuerpo-máquina. Y cómo máquina, se puede ajustar, adaptar y moldear. Desde aquí, la relación entre cuerpo y cuidado, se entiende con lo que Fossati y Busani (2004) mencionan sobre que se aprende a ser cuerpo: el cuidado del cuerpo se aprende.

De esta manera, las y los docentes entrevistados, asumen como parte de su quehacer pedagógico, generar instancias de aprendizaje del cuidado del cuerpo, lo que, se relaciona con las maneras de ser cuerpo directamente:

“La educación formal se ejerce sobre él [el niño] de manera deliberada, a veces incluso directa. Se le enseñan maneras de conducirse que se juzgan

indispensables para su desenvolvimiento en el mundo. [...] El niño actúa, se equivoca, se le corrige, se muestra cómo hacer y por qué.” (Le Breton, 2010, p. 25)

Es decir, el cuerpo del estudiante en la escuela, se enseña. Y desde aquí se eleva una segunda forma de observar el cuidado del cuerpo: desde la higiene. “Y ahí hay que hablar tanto del cuidado corporal, en base también al lavado, al cuidado, al cepillo de dientes, la ducha. Toda la higiene. Todo lo que es higiene.” (Profesora de Religión e Inspectora, E.4.8). Las y los profesores, manifiestan que dentro del cuidado del cuerpo, es importante abordar la higiene y el aseo personal, lo cual, como señala Le Breton (2010), corresponde al aprendizaje de herramientas para el desenvolvimiento social. De esta manera, se enseñan correctas formas de ser cuerpo.

Otra expresión de cuidado del cuerpo, dice relación con la corporalidad, los movimientos, la postura:

Ellos están super mal sentados. De repente se sientan de lado. Las piernas medias levantadas. Y yo les digo que es horrible esa postura porque después cuando sea mayor va a tener tremendas secuelas. Y uno lo ve, porque si a uno le hubieran dicho: “oye, siéntate bien”, no se po, “coloca tu espalda sobre... apóyala en el respaldo”, “no cruce las piernas”, o sea, cosas de ese

tipo, no tendría uno las dolencias que tiene ahora. (Profesora de Química, E.1.28)

Desde la referencia anterior, se aprecia el cuerpo como lugar de cuidado desde la corporalidad, haciendo hincapié en la postura. La postura, desde el saber pedagógico que, como ya sabemos proviene desde el quehacer docente, es una forma de abordar el cuidado del cuerpo. Si bien, Le Breton (2010) asigna al profesor de danza como los depositarios de un saber que implica los movimientos del cuerpo, ritmo, respiración y las maneras corporales, encontramos estos mismos saberes, en los docentes que no imparten la asignatura de danza en la escuela. Si bien, desde la profesora de danza entrevistada, el cuidado del cuerpo se aborda desde el saber mismo de la disciplina, trabajando el reconocimiento y la conciencia corporal, los docentes, a quienes el cuerpo no es un lugar de saber propio de su disciplina, abordan estos saberes de igual manera, pero con otras expresiones. En este sentido, recordamos que el quehacer pedagógico, nunca es una actividad puramente intencional (Le Breton, 2018), por lo que las premisas del cuidado del cuerpo no siempre son de manera intencionada.

Además de la higiene y la corporalidad como maneras de abordar el cuerpo como lugar de cuidado, nos encontramos con el cuidado que tiene que ver en la

interacción con el otro. En este sentido, la interacción con el otro, incluye límites proxémicos y valóricos, los cuáles analizaremos más adelante en otro apartado.

En síntesis, las y los docentes asumen el cuerpo como un lugar de cuidado, el cual es abordado desde su quehacer pedagógico. Y este discurso, se debe entender desde una concepción dualista, donde, el cuerpo es el contenedor de la mente. Y, por tanto, se debe cuidar el cuerpo como si de una máquina se tratase (Le Breton, 2002), para su óptimo rendimiento.

7.3 El cuerpo como medio de comunicación- expresión

Para poder enseñar la maneras de ser cuerpo, las y los docentes utilizan la observación. Es decir, desde el discurso, el cuerpo se observa, se percibe en primera instancia desde la vista. Esto genera un proceso de comunicación entre quién observa y quién es observado. Este proceso de comunicación, en base a la observación es el que posiciona al cuerpo como un medio de comunicación y expresión.

Este discurso del cuerpo, es transversal a todas las y los entrevistados. De este modo, en cuanto a la observación, el profesor de matemáticas señala:

[...] porque no hay nada más bonito que los ojitos de unos niños aprendiendo. Son brillosos, risueños, es el cuerpo, la actitud de los hombritos,

los brazos, las patitas. El todo te dice que está aprendiendo. Entonces el cuerpo para mi es todo. Es como el lenguaje. (E.8.21)

La observación del cuerpo del estudiante, se transforma en una forma de comunicación, donde el docente puede interpretar el proceso de aprendizaje del estudiante.

Como medio de comunicación y expresión, este discurso del cuerpo se vincula con lo que la danza moderna discutió durante el siglo XX, sobre el cuerpo como resultado de las emociones internas del sujeto, y la exploración de los factores sociopolíticos y filosóficos de su entorno (Barnsley, 2008). Como primer ejemplo de representación de este discurso, es lo que señala la profesora de danza y la importancia que le atribuye al cuerpo y su disciplina:

[...] el cuerpo es esencial porque dentro de la observación desde cómo camina el niño, desde cómo se sienta, desde cómo... hasta como se coloca con los hombros, no sé... su postura, su postura, o sea si tú ves que un niño está así [se encorva] siempre opacado, en fin, hay mucha observación del profesor de danza, o sea creo que tenemos una labor super importante, valiosa. Y sí, yo considero que es preponderante el tema del cuerpo en el aula y a través de nosotros desde la observación. (E.2.19)

En este sentido, la profesora asigna a su labor y a su asignatura la observación del cuerpo. El cuerpo se manifiesta, se expresa y el profesor debe ser capaz de leerlo. Por tanto, se condice con lo expuesto por la danza moderna. Y el mismo rol de expresión del cuerpo, lo apreciamos en las actividades que propone la profesora de danza, en cuanto dice que “el arte habla, yo no puedo danzar si yo no digo algo, yo no bailo por bailar[...]” (E.2.15).

Del mismo modo, otro profesor entrevistado formula claramente el papel expresivo del cuerpo: “Y uno se puede dar cuenta de muchas cosas cuando se expresan corporalmente. [...] Entonces el cuerpo juega un rol fundamental porque nos ayuda a entender mejor como se expresa una persona y como está” (Profesor de Biología, E.6.23). En otras palabras, la formas corporales del cuerpo, sus gestos, sus movimientos, su postura, le comunican al otro cómo está, sus estados de ánimos, emociones y actitudes. Ante este discurso, viene al caso citar a Millán (2012) quien habla de la pedagogía desde lo corporal:

[...] desde la palabra hasta la dimensión del lenguaje no verbal, en el cual el movimiento representa la forma más auténtica y primigenia de comunicación, constituyéndose en el soporte irreemplazable del lenguaje humano, donde pensar y sentir es una amalgama corporal inseparable y auténtica. (p. 193)

Se considera entonces, el cuerpo como medio de expresión, el cual, a través del lenguaje no verbal, se puede observar y generar procesos de comunicación entre las partes involucradas, lo cual, para las y los docentes se considera dentro de sus quehaceres pedagógicos. El cuerpo se entiende entonces, como portador de significados.

Ahora, la importancia que se le atribuye a la observación del cuerpo, se ve interrumpida por el contexto pandémico que se vive a nivel mundial. Esto ha llevado a transformar radicalmente la experiencia pedagógica, por la adopción de las clases de manera virtual. Esto con el fin de evitar los contagios de COVID 19, el cual se transmite de persona a persona, mediante las gotitas respiratorias. Es por ello, que, a nivel mundial, las clases de manera online, han sido la dinámica para afrontar la pandemia. Esto quiere decir que cada profesor/a y estudiante se encuentran en sus casas.

Para las y los docentes entrevistados, la comunicación se ve gravemente afectada bajo esta modalidad, afectando el quehacer pedagógico en todos sus sentidos, desde la interacción hasta los procesos de aprendizaje:

Eso [la comunicación] en pandemia se perdió. Yo no sé cómo están aprendiendo. Porque en el colegio mío no es como yo estoy contigo que te estoy mirando todo el rato y veo si estas aburrida, lateada o... En cambio, en el colegio

los niños no prenden las cámaras. No prenden los micrófonos. (Profesor de Matemáticas, E.8.22)

Las clases online, la mayoría de los docentes las realizan en plataformas de videollamadas, las cuales tienen la opción de cámara y micrófono. Otros, las realizan con el sistema de videos de manera asincrónicas, ya sea con el profesor explicando algo, o utilizando programas de presentación. En todas ellas podemos observar las mismas críticas desde las entrevistas; tal como apreciamos en la cita anteriormente expuesta: el cuerpo tiende a desaparecer. Así lo manifiesta una entrevistada: “Y ahora el Liceo tomo la opción, porque es derecho del niño, de que apagaran las cámaras. Si querías la prendías. Entonces ya, te digo, de hace seis meses estoy viendo puros nombres. Letras, nombres” (Profesora de Química, E.1.29). Es decir, la profesora no visualiza el cuerpo con los cuales trabaja, a diferencia de lo que sucede en las clases presenciales. El cuerpo se desvanece entre los medios digitales, a la vez que permite una extensión ante la barrera del espacio físico.

Esto hace que las y los docentes asignen mayor valor al cuerpo presencial al momento de las clases. Como un contraste entre el antes y después. Sin poder interactuar con sus estudiantes de manera presencial, la función de comunicación y expresión que se le asigna al cuerpo, se ve truncada. Se imposibilita, ya que, no trabajan con su corporalidad, que permite el lenguaje no verbal. Y tal como dice la

entrevistada, el estudiante se transforma en letras de identificación, que sí, incorporamos la voz como componente corporal, al silenciarse, el cuerpo desaparece.

Si abordamos la perspectiva de Millán (2012), la entidad corporal es desde donde parten los aprendizajes, donde se puede reconocer al otro en un ejercicio de alteridad. Sin embargo, esto con el contexto virtual, se interrumpe completamente según la experiencia de las y los docentes.

Aquí entonces es donde entra la importancia del gesto y el movimiento: las posturas, los movimientos de brazos, de cabeza, etcétera, interactúan con la emisión de palabras para generar comunicación. El lenguaje y los movimientos del cuerpo están entrelazados como un sistema (Le Breton, 2018), el cual se ve intervenido bajo la modalidad de clases virtuales, desde la experiencia de las y los docentes. “O sea, nosotros, más allá de la voz, le damos énfasis a las cosas también a partir de los movimientos que hacemos, con los gestos” (Profesor de Biología, E.6.28), lo cual, desde el uso de las plataformas virtuales, se cuestiona e incluso se divide, en voz y gesto, por separado, pudiendo silenciar los micrófonos o apagando las cámaras.

Esta importancia del gesto y el movimiento en el sistema de comunicación, puede ser aplicada en el aprendizaje de los estudiantes de manera intencionada. Como una forma de regulación corporal y disciplina del cuerpo, los profesores pueden enseñar gestualidad específica para comunicarse, el cual es aprendido por el cuerpo/sujeto:

Son 5 señales que ellos pueden hacer para solicitar ciertas cosas, por ejemplo, esta señal es para solicitar material, esta para decir que terminaron, esta para decir que quieren ir al baño, esta para decir silencio [gesticula con las manos], entonces son señales que ellos usan para ir regulando también. (Profesora de Educación Básica, E.5.12)

De esta manera, se dota intencionalmente con un objetivo claro, la significación que se le quiere dar a ciertos gestos-movimientos corporales. Esto puede crear maneras de moverse específicas para el espacio escuela. Es lo que Laban denomina estilos de movimiento de una época, pero llevado a un grupo social más pequeño, como lo es la escuela, la cual, obviamente no es homogénea, pero se pueden identificar rasgos comunes de movimiento (Isla, 1995). En este mismo sentido es que en la danza, se enseñan técnicas corporales, a partir de las técnicas de danza, enseñando maneras específicas de moverse.

Estos gestos-movimientos que señalan las y los docentes, también los podemos relacionar con las tecnologías disciplinarias presentes en la escuela. De esta manera, formas de moverse en la escuela las ejemplificaremos con dos de las entrevistadas:

Al tocar la campana, para ingresar a la hora de clase, uno en primer lugar, en esos tiempos todavía se hace y los obedecían los niñitos en formarse

afuera. Ya... al lado de la puerta, formarse, hacerlos pasar en fila. Los niños, las niñas [diferenciando], pero hacerlos pasar. Y al entrar ellos esperaban de pie y los saludaba. El buenos días y buenas tardes. Y tomen asiento cuando era otra asignatura. Y cuando era religión, bueno, persignarnos y ... Hacer peticiones. (Profesora de Religión e Inspectora, E.4.6)

[...] tienen que formarse fuera de la sala. Separados hombres con mujeres. Después la rutina de llegar a su puesto. Esperar que el profesor entre, ahí recién uno le da la bienvenida. Que recojan todos los papeles que están alrededor, lo que es basura. Saquen sus útiles y de ahí recién se sientan. Por ejemplo, esa es una rutina física, digámoslo así. (Profesora de Química, E.1.9)

Observamos acá, dos relatos distintos de docentes que ejercen en establecimientos distintos, en ciudades distintas, pero que coinciden en las maneras de actuar en la escuela en cuanto gesto y movimiento. Esto lo comprendemos desde la disciplina que analiza el cuerpo desde el tiempo, el espacio y el uso corporal. Se genera entonces en la escuela un entrenamiento-aprendizaje del cuerpo, adoptando esquemas de conducta, acercándose a los estilos corporales de Laban (Isla, 1995).

7.4 Cuerpo e interacción corporal

En el desarrollo práctico de su oficio, las y los docentes interactúan constantemente con sus estudiantes. El cuerpo en esta relación siempre se encuentra presente; en un sentido material, es la forma primaria de interacción. Esta interacción es atravesada por la posición de autoridad en la que se encuentran las y los docentes por sobre el estudiantado. Desde esta relación es que se pregunta en las entrevistas por la interacción con sus estudiantes. A partir de esta interrogante, surge la discursividad del cuerpo como un lugar de conflicto en la interacción entre actores educativos, en relación con sus límites corporales.

Para gran parte de las y los docentes entrevistados, la interacción y sus formas son un tema de debate constante dentro de la comunidad educativa. Su quehacer pedagógico se encuentra constantemente relacionado con la interacción con sus estudiantes; es más, no puede haber acto educativo sin interacción. En este sentido, una gran parte de las y los docentes buscan mantener una relación cercana con sus estudiantes y así generar espacios de confianza: “[...] yo como profe me gusta tener una relación cercana con mis alumnos donde ellos se sientan con la libertad de poder hablarme y contarme lo que les pasa o cómo podemos solucionar ciertos problemas que tienen [...]” (Profesora de Educación Básica, E.5.14). Esto lo podemos comprender en cuanto la escuela es uno de los lugares donde las y los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo, siendo sus profesoras/es a quienes ven constantemente.

Sin embargo, esta relación de cercanía, hoy se encuentra conflictuada por la interacción corporal que involucra. Es un punto de conflicto que las y los docentes manifiestan a lo largo de las entrevistas, entendiendo la interacción corporal en cuanto a proximidad, gestualidad y movimiento. En este sentido, debemos entender que, en la interacción, el cuerpo funciona como signo del individuo, el lugar donde se diferencia y genera su distinción con el resto del mundo (Le Breton, 2002). Por tanto, es desde sus límites donde se encuentra el conflicto. De esta manera, la interacción y relación entre docentes y estudiantes van de la mano:

A veces, uno podría decir, si tú lo ves de afuera, que uno es demasiado cercano. Que es de los alumnos que te abrazan, que te dan besos, en la cara obviamente... Que te dan besos, que de repente tu estas escribiendo en el libro y llegan por detrás y te abrazan. O sea, antes se daba mucho eso. (Profesora de Química, E.1.20)

Por tanto, las manifestaciones corporales son parte del cotidiano del docente en la interacción con el estudiante. Los abrazos, los besos y los demás gestos van de la mano con una cercanía y manifestaciones de confianza. Esto es lo que Le Breton (2018) llama *implementaciones del cuerpo* en el encuentro entre actores, donde los rituales, signos, movimientos corporales acompañan la emisión de palabras, miradas, etcétera. Se genera entonces un acto comunicativo. Sin embargo, las

implementaciones del cuerpo están en conflicto y son un punto de discusión entre las y los docentes.

Todo esto parece apuntar a que el conflicto de límites corporales en la interacción, se relaciona con el cuerpo como un potencial lugar de abuso hacia la/el estudiante. A partir de un conflicto por abuso sexual que se originó en el establecimiento educacional de una de las entrevistadas, surgieron una serie de normas en cuanto a la interacción:

“Si, en el caso del Colegio FF, fue el tema de que en un momento... O sea, de hecho, pusieron cámaras en la sala, cámaras y en la puerta... ¿cómo se llama?... puertas con vidrio para ver lo que sucedía adentro. También en un momento por una situación x del colegio, por un profesor, tu no podías tocar a los alumnos para corregir y no podías... como la sala de ese colegio está en un subterráneo, tenías que trabajar en salas a la vista de todo el mundo por los ventanales grandes.” (Profesora de Danza, E.2.10)

Aquí, el establecimiento aplica una serie de normas, las cuales finalmente buscan regular la interacción que puede tener la docente con sus estudiantes. En términos disciplinarios, observamos el énfasis en los espacios físicos y las maneras de ser cuerpo. Estas maneras de ser cuerpo se vigilan a través del término

“transparencia”, que en este caso se grafica claramente con el uso de vidrios en las salas y cámaras de vigilancia para poder observar continuamente lo que sucede al interior del lugar. Esta serie de normas, llega a repercutir en el quehacer pedagógico de la docente y en su saber disciplinar, ya que, interroga sus prácticas pedagógicas, como por ejemplo corregir una postura corporal desde el tocar al estudiante, que es algo, que la docente si practica con anterioridad, ya que forma parte de su metodología en danza.

El contacto físico y la normativa de no tocar a las y los estudiante, se corresponde con el cuerpo como límite con el otro, siendo la piel, la carne una barrera que establece el límite. Esta forma de comprender el cuerpo como límite, es propia de la sociedad occidental moderna, delimitando la frontera entre individuo y el afuera (Le Breton, 2002). A esto agregamos, desde el análisis de Butler (2007), que lo que conforma el límite del cuerpo no es solo material sino social; sin embargo, la superficie del cuerpo esta significada socialmente. De aquí que, la interacción física entre docente y estudiante se vea sujeta a interpretaciones, en relación con las significaciones sociales que se le atribuye al cuerpo: “Yo cuando el niño se acerca, y me va a abrazar, yo voy con los brazos arriba. Para que no se preste para malos entendidos” (Profesor de Educación Física, E.7.12). Es decir, el profesor es consciente de las interpretaciones corporales.

Ante este conflicto de cuerpo e interacción, las y los docentes manifiestan que, como una forma de resguardarse frente a la interpretación, han tenido que cambiar

sus formas de interactuar: “todos los niños quieren estar abrazándote, o arriba tuyo; pero uno también pone lineamientos, así como no hasta aquí, obviamente también por un tema de resguardo” (Profesora de Educación Básica, E.5.14). Este resguardo, tiene relación con las distintas interpretaciones a las que está sujeta la gestualidad, el movimiento y la proximidad en la interacción, por lo que son los propios docentes quienes establecen los límites.

De la misma forma, un gesto, un movimiento, formas de interactuar con el otro, puede ser conflictivo. Así se refleja en el testimonio de uno de los docentes, quien fue denunciado por una apoderada, al prestar una chaqueta a una alumna, que, desde lo dicho por el propio entrevistado, tenía frío por el invierno. Desde esta experiencia, el docente enfatiza:

“[...] he mantenido una actitud que creo que ya no queda otra con los profesores. De distancia radical con los chicos. [...] hay que tener mucho cuidado. Te puede quedar la embarrada por cualquier estupidez como la que te estoy contando. Entonces es una locura. Así que nica’ abrazo. O sea, hay que mantener una distancia bien latente y fría lamentablemente. Muy lamentablemente. Yo lo lamento un montón, pero...” (Profesor de Historia, E.3.13)

Desde su experiencia, el docente comprende el cuerpo como un lugar conflictivo, lo que lo lleva a cambiar las formas de interactuar con sus estudiantes, como una forma de resguardo. Con este cambio en la forma de interactuar, la/el docente percibe el cuerpo en la interacción como una molestia, por el conflicto que puede llegar a generar, lo que, finalmente lo lleva a promover prácticas de interacción que borren el cuerpo (Le Breton, 2018).

Podríamos decir, que desde la experiencia virtual que han tenido las y los docentes, el foco de conflicto deja de ser el del potencial de abuso, sino más bien, genera conflicto en cuanto que desaparece, aparentemente la materialidad. Se desvanece en los medios digitales. Como hemos analizado anteriormente, en el proceso de clases de manera online, se ve afectado el cuerpo como medio de expresión-comunicación, lo que, finalmente repercute en la interacción entre el docente y el estudiante.

En este sentido, las y los docentes perciben que las y los estudiantes dejan de estar, al no estar, visiblemente su materialidad, ya que, en su mayoría no prenden las cámaras o micrófonos. Uno de los entrevistados manifiesta que el no interactúa con personas en la enseñanza virtual, sino que “Tu estás enseñando a individuos que tienen buenas o malas conexiones” (Profesor de Matemática, E.8.22). Sin embargo, este conflicto en la interacción, donde el cuerpo desaparece a través de los medios digitales, se crean otras formas de interactuar:

[...] cómo hemos ido buscando otras formas de... Yo admiro a los jóvenes con estos stickers... Hay todo un lenguaje que ha nacido... Es super rico. Es super simpático. Ahora, a mí me gusta. Hay gente, puedes encontrar literatura que te van a decir que es pésimo. Yo encuentro que uno siempre encuentra la forma o encuentra los modos de expresar afecto. (Profesor de Matemática, E.8.19)

Es decir, una forma de interactuar con las y los estudiantes, de la mano al *borramiento* del cuerpo que se produce producto de la virtualidad, es a través de estos mismos medios digitales, lo que genera una extensión del sujeto a partir del ícono, lo que, puede ser utilizado en la relación entre docente y estudiante.

Por último, en la relación entre cuerpo e interacción, observamos el discurso del cuidado del cuerpo, en relación a los límites proxémicos. En ese sentido, gran parte de las y los docentes, asumen como parte de su quehacer pedagógico enseñar maneras de entender el cuerpo, tanto el cuerpo personal como el de los demás. Se enseña el cuidado del cuerpo con respecto a los límites corporales:

[...] al menos en mis clases siempre se recalca que el cuerpo... por ejemplo el cuerpo de Montserrat es el cuerpo de Montserrat. Pedrito no tiene por qué poner una mano en el hombro de Montserrat si a Montserrat le molesta que Pedrito ponga la mano en su hombro. O que Juanito vaya y le ponga la

mano en la cintura, si a Montserrat le molesta. ¿Por qué? Porque el cuerpo es de Montserrat, no es ni de Juanito ni de Pedrito. (Profesor de Educación Física, E.7.19)

De este modo, se enseña el cuerpo, y se establecen los límites que deben mantener con él, en cuanto no pueden dejar que los toquen sin su consentimiento, y ellas/os, tampoco pueden traspasar la proximidad con el cuerpo de los demás. Es así, que surge el concepto de *respeto* para enseñar sobre el cuidado del cuerpo y los límites corporales. El *respeto* se posiciona en el discurso de las y los docentes en cuanto al cuidado del cuerpo:

Al tiro uno va viendo el tema de los resguardos obviamente para que los chicos igual tengan conocimientos de los límites que ellos pueden poner porque es su cuerpo y del respeto también a esos límites que otros tienen que tener; pasa mucho que no se hay un niño que quiere abrazar más y hay otro que no le gusta que lo abracen. (Profesora Educación Básica, E.5.17)

Es decir, se enseña maneras de ser cuerpo, en cuanto a gesto, movimiento y proximidad, abordándolo desde el respeto como valor educativo.

Todas estas maneras de ser cuerpo en la interacción entre docentes y estudiantes, lo podemos asociar con lo que Le Breton (2018) denomina *etiqueta corporal*; los individuos, en este caso, los docentes, adoptan en función de las normas implícitas, formas de ser cuerpo. Por tanto, las y los docentes configuran sus etiquetas corporales en relación a su experiencia pedagógica, configurando así sus maneras corporales, desde la gestualidad, la proximidad, el movimiento, en su interacción con los demás, sus estudiantes. En línea a este análisis, queda abierta la interrogante de cómo la danza y la pedagogía, ante el conflicto de límites corporales, ve problematizado en su quehacer, en el uso de sus metodologías y propuestas de actividades en su enseñanza.

7.5 Cuerpo y performatividad

Las y los docentes durante la entrevistas, manifiestan ciertas características que se relacionan con el discurso performativo del cuerpo. Es decir, estas/os inscriben en el cuerpo categorías y significaciones relativas en este caso a la sexualidad, al género, a lo racial y al migrante, desde su experiencia pedagógica. Para facilitar el análisis, partiremos primero identificando los discursos en torno al género e identidad sexual, para luego continuar con el análisis del cuerpo migrante y componentes raciales; sin embargo, no debemos perder de vista que estas convergen en cuanto a la performatividad.

El cuerpo en relación al género, es percibido por las y los docentes en términos binarios. Es decir, existe una distinción entre niñas y niños, mujeres y hombres, lo femenino y lo masculino. Esta distinción, se encuentra en el relato de las entrevistas, en la descripción de su quehacer pedagógico; y también se encuentra en la descripción de su contexto social. Así, las y los docentes se enfrentan a situaciones en la cotidianeidad de su quehacer que develan el binarismo instaurado hegemoníicamente:

[...]yo tengo apoderados que tienen sus hijos, varón y mujer y dicen: “No le voy a poder pagar a los dos la universidad, así que mi hijo va a ir a estudiar. O sea, ya vetó a la niña ¿ya? Entonces obviamente esa niña va a perder más el interés por aprender, por salir adelante. O que los mismos chiquillos le estén diciendo “ah, si ustedes no son buenas pa’ los números”. Obviamente eso empieza a interiorizarse. Y a aceptarlo. Entonces, si influye. (Profesora de Química, E. 1.22)

Durante la entrevista, la docente caracteriza al lugar geográfico donde se encuentra, Puerto Aysén, como una sociedad profundamente machista. Así, frecuentemente se enfrenta a este tipo de situaciones, que distinguen a las/os estudiantes en mujer/hombre, generando discursos y prácticas segregadoras por género, donde a las estudiantes muchas veces se les resta de procesos educativos

por el hecho de ser mujeres. Esto se explica por la serie de significación que se inscriben en el “ser mujer”, como por ejemplo, que el lugar de estudios es primordialmente masculino. La docente afirma, que esto se reproduce por las generaciones a partir del contexto social en que se encuentran.

Ante este tipo de situaciones, las y los docentes asumen como parte de su quehacer, intervenir para contrarrestar los discursos segregadores del espacio educativo. Así mismo, perciben que sus propios estudiantes reproducen estos discursos. Es por esta discusión, que uno de los entrevistados aborda como parte de su quehacer pedagógico y como parte de su saber disciplinar, la educación en relación a género e identidad sexual, desde valores como la tolerancia y el respeto:

Sobre todo, porque hago biología y ciencia. Y en séptimo básico se toca ese tema y en segundo medio. Entonces hay una actividad que siempre la hago, en que los chiquillos tienen que escoger un video, e identificar en la publicidad donde se ven estas, estas dimensiones de la sexualidad, ya sea, dimensiones sociales, biológicas o afectivas. [...] Son afiches con mensajes de no discriminación, de tolerancia. (Profesor de Biología, E.6.16)

En este sentido, el docente aborda la segregación y discriminación que se produce en relación al género e identidad sexual, contrarrestando esta situación, inculcando el respeto, la tolerancia y la integración.

Sin embargo, pese a que gran parte las/os docentes manifiestan generar espacios y dinámicas que no reproducen estas diferencias según el género, algunos de ellas/os, entran en contradicciones discursivas. Por un lado, buscan no generar distinción entre niñas y niños, sin embargo, terminan reproduciendo prácticas en términos binarios. Así, por ejemplo, uno de los entrevistados manifiesta lo siguiente:

No se genera el estigma de que “no, ellas son mujeres, se les tiene que hacer algo más simple”, o “no, porque ellos son hombres, van a hacerlo mejor que las niñas”. La idea es que ellos se den cuenta de que tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad, las mismas habilidades. (Profesor de Educación Física, E.7.8)

Es decir, desde su percepción como docente, no debiese haber una distinción desde el género en el quehacer de su asignatura. Hasta ahí, podríamos decir que el docente desafía el discurso binario. Sin embargo, es el mismo docente quien, en otro tipo de prácticas reproduce esta distinción: “[...] se sale por grupos. Vamos saliendo: las niñas primero salen con la profesora asistente de cada nivel, y los niños salen conmigo o con la profesora {...]” (Profesor de Educación Física, E.7.8). Lo que hace el docente, es establecer un orden para poder desplazarse por la sala, y ese patrón de formación está dado en términos binarios, distinguiendo a los estudiantes de quienes son “niñas” y quienes son “niños”. Este orden binario presente en las dinámicas de

clases del profesor, las podemos encontrar también en las prácticas de danza, en donde, técnica por ejemplo como la académica, generan claras distinciones entre mujeres y hombres, ya sea en tipos de movimiento, cualidades de movimiento, y distribuciones espaciales.

En el mismo sentido nos revela una de las entrevistadas, cuando dice que, para ella, los grupos de trabajo de sus alumnos, debe ser mixto. Sin embargo, esta distinción se hace en términos binarios:

En mis clases hacíamos todos lo mismo. Y en mis clases trabajábamos en grupos mixtos. En grupos mixtos. No había problema. [...]Es mejor trabajar con hombres y mujeres en grupo. Con hombres y mujeres. Porque las niñas aprietan de repente un poco más a los niños: “ya po, trabaja, no molestes tanto”. O al revés. Porque el niño es más conversador. (Profesora de Religión, E.4.19, E.4.20)

La docente, atribuye según las inscripciones que llevan los cuerpos de sus estudiantes, características que permiten trabajar en conjunto, en términos binarios. Las niñas son quienes contribuyen a que el grupo trabaje, ya que, el niño, por el solo hecho de ser niño, sería más conversador. Esta situación de binarismo que viven los docentes, se debe comprender desde una matriz heterosexual que divide los cuerpo desde una anatomía sexual, entre cuerpos hombres y cuerpos mujeres. Esto da paso

a lo que Butler (2007) denomina *estilos corporales*, que se forma a partir de la sedimentación de norma de género que se atribuyen a un “sexo natural”, a estas ficciones de hombres/mujeres que se instauran impositivamente, en este caso, en el espacio educativo.

En esta misma línea, la docente anteriormente citada, nos narra la experiencia con un estudiante homosexual: “Pero si tuve el caso de un alumno. En mi curso, cuando yo era profesora jefa de séptimo año. Y ese niño, no sé, sus maneras... siempre me llamo la atención” (Profesora de Religión, E.4.16). Es decir, ella en la observación del estudiante, en las maneras de ser cuerpo, sus movimientos, sus gestos, encuentra disonancia que no van acorde a las actuaciones del cuerpo heterosexual, lo que develaría para la docente la identidad sexual del estudiante. Así, el cuerpo es una performatividad materializada en el cuerpo, donde el género y la identidad sexual, se identifica con los diferentes tipos de gestos, movimientos y estilos corporales que crean la ilusión de un género (Butler, 2002).

A partir de este análisis, es que podemos decir que las y los docentes, perciben el discurso binario del cuerpo desde su experiencia pedagógica, en una distinción de género entre mujeres y hombres. Esto, en palabras de Butler (2002;2007) está dado bajo las lógicas de las performatividad, entendiendo que el cuerpo es un lugar donde se inscriben significados, lo que lleva a una serie de actuaciones, en función del género. Y así lo observamos en la danza, tanto en sus prácticas como en su quehacer pedagógico.

Bajo la inscripción de significados, es que encontramos en las y los docentes entrevistados, el discurso desde la migración y la raza. A modo de ejemplo lo relata una entrevistada en relación a una estudiante colombiana:

[...]pensando en esta alumna que yo tuve, de partida es super extrovertida, ¡muy extrovertida, muy libre! Entonces el trabajar cosas con caderas no le costaba nada, ninguna, nada, nada, nada [repite], lo que, si le costaba el trabajo más lineal, más técnico, más digamos la parte más académica, pero sí cuando tú le dabas esa libertad del cuerpo, uff... flotaba [...] (Profesora de Danza, E.2.17)

La docente, al describir su experiencia con esta alumna, que proviene de Colombia, relaciona características cualidades de movimiento y maneras corporales con el origen de procedencia. Es por ello, por ejemplo, que asigna una cualidad de movimiento particular al movimiento de caderas, por ejemplo, en comparación con el “cuerpo chileno”: “y nosotros al revés, nosotros somos más cuadraditos y es mucho más fácil para nosotros que nos digan levante la mano arriba y la levantan directo hacia arriba, en cambio, la otra hace otro tipo de movimiento. [...]” (Profesora de Danza, E.2.17). Por tanto, atribuye ciertas cualidades corporales, en una diferenciación entre el “nosotros” y el “otro”, la/el extranjero.

Del mismo modo, otros docentes distinguen en las maneras corporales al estudiante extranjero: “Tengo, por ejemplo, un par venezolanos, Hay uno de Puerto Rico. Es super interesante. Son distintos, son diferentes. [...] Es notorio. En todo sentido. Desde cómo se mueven, en como hablan, el timbre de la voz, el acento obviamente” (Profesor de Historia, E.3.19; E.3.20). Nota, a partir de la corporalidad, diferencias que, las y los docentes relacionan directamente con los orígenes geográficos de los estudiantes.

En el sentido del origen geográfico, es que las y los docentes perciben ciertas características, desde lo actitudinal. Perciben actitudes, que terminan manifestándose corporalmente, que distinguen a los estudiantes en un “ellos” y “nosotros”. De este modo podemos entender el relato de la Profesora de Química, quien realiza clases en Puerto Aysén, con respecto a los estudiantes que emigran desde la zona central de Chile:

Mira, por ejemplo, de repente llegan alumnos nuevos que son muchos de Santiago. Llegan con otra actitud. Vienen de ciertos sectores que no son como muy sociables[...] Mira, les cuesta mucho a los chiquillos al principio aceptar gente que es de afuera. Partiendo por eso. Son super cerrados ahí. [...] Y justamente te digo, que los chiquillos que vienen de afuera, generalmente vienen con una actitud así: “¡ay, vengo a este pueblucho; estoy obligado a estar acá”. Tú lo ves en la cara ya desfigurados. [...]Entonces ponen la barrera ellos

y los chiquillos igual, porque ven esa actitud como de “aquí me las traigo Peter”.

(E,1.24)

Es decir, se perciben actitudes que van de la mano a manifestaciones corporales, que denotan la distinción entre quien es de la Región de Aysén, y quien no. Y esta actitud se percibe, tanto por los estudiantes como por los docentes. En este sentido, es que esta percepción es la finalmente genera las dinámicas de interacción. Así se constituye la distinción entre un “nosotros” y los “otros”, que desde Palominos (2016), podríamos decir que ese otro, no llega a integrarse del todo a la comunidad, ya que su misma presencia marca los límites, como, por ejemplo, desde lo actitudinal y las maneras corporales.

En resumen, entendemos el discurso del cuerpo de las y los docentes desde la performatividad, siendo el cuerpo un lugar donde se inscriben una serie de significaciones, desde la sexualidad, la raza, la migración, los movimientos corporales. Desde ahí, las y los docentes reproducen un discurso binario del cuerpo en cuanto a género, a la vez que buscan contrarrestar la segregación que genera. Así mismo se relacionan ciertas formas de ser cuerpo, según el origen territorial, en una distinción de un “ellos” y un “nosotros”. Así mismo, viene al caso preguntarse sobre cómo la danza, desde sus prácticas de oficio, como en el ámbito educativo, se posiciona ante el cuerpo desde lo performativo, pudiendo contribuir incluso, desde el saber de sus

técnicas corporales, a la visión binaria del género, o a la inscripción de estilos corporales en relación a la raza.

8. Conclusiones

En el transcurso de la presente investigación el objetivo principal fue analizar los discursos sobre el cuerpo que tienen las y los docentes de establecimientos de educación escolar a partir de sus saberes pedagógicos. Aquello fue posible a partir de las entrevistas realizadas a distintos docentes y de diversas asignaturas, los cuales, desde el relato de su experiencia, constituyen sus saberes pedagógicos, articulando discursividades en torno al cuerpo.

De esta manera, al llevar a cabo la investigación se pudieron identificar cinco principales discursos sobre el cuerpo, y sus componentes respectivos, los cuales fueron analizados incorporando elementos de discusión de la danza.

Por una parte, encontramos el discurso que vincula el cuerpo y el aprendizaje, lo que da cuenta de una clara división dual entre cuerpo y sujeto, siendo posible generar la distinción entre materialidad y mente. El saber pedagógico de los docentes, da cuenta de la parcelación de saberes en la escuela, distinguiendo los conocimientos que corresponden a la mente, como por ejemplo historia o matemática y los que corresponden al cuerpo, como educación física o danza. En ese sentido, el cuerpo cumple una función principalmente complementaria a la mente. Desde ahí que los usos principales del cuerpo para las y los docentes, es como un recurso de aprendizaje, ya sea, para acceder a la mente y así cumplir los objetivos de aprendizaje

que apuntan hacia la mente, como también para generar maneras corporales, que vayan al servicio de sostener al sujeto.

Así mismo, las y los docentes entienden el cuerpo como un lugar de cuidado, en el sentido que anteriormente mencionábamos: como el cuerpo-recipiente que sostiene al sujeto, que radica principalmente en la mente. De esta manera, las y los docentes toman como parte de su quehacer, el enseñar el cuidado del cuerpo, reproduciendo formas de ser cuerpo. Así, la higiene, la salud, las posturas corporales y los límites del cuerpo, son elementos que considerar al abordar el cuerpo como lugar de cuidado.

El cuerpo cumple una función comunicativa, en cuanto medio de expresión. En este sentido, las y los docentes develan que el cuerpo es algo que se observa, generando dinámicas de comunicación. Así a partir de la observación del cuerpo, las y los docentes pueden comprender a sus estudiantes, en cuanto el cuerpo manifiesta emociones, sentimientos, actitudes, a través del gesto, la mirada, la postura y las cualidades de movimiento. En ese sentido, el cuerpo es portador de significados.

Otro discurso que encontramos desde el saber pedagógico de las y los entrevistados, es el conflicto en la interacción en relación a los límites corporales. Desde el discurso moderno, el cuerpo, la piel, por ejemplo, actúa como barrera que distingue al sujeto con el exterior; en ese sentido, se posicionan socialmente, límites corporales que regulan la proximidad, el movimiento y la gestualidad. Desde este

punto de vista, las y los docentes perciben cambios en las formas de interacción, por un tema de cuidado del cuerpo, en relación a sobrepasar los límites corporales, que lleven a generar prácticas o interpretaciones de ellas en correlación al abuso sexual.

Por último, encontramos en las y los docentes el discurso del cuerpo en un sentido performativo. Así, estos inscriben en el cuerpo categorías y significaciones relativas por ejemplo a la sexualidad, la raza o a la inmigración. Y ello, se manifiesta para ellos, en las formas de ser cuerpo de sus estudiantes, lo que, es percibida por las y los docentes, derivando en significaciones y categorizaciones. Encontramos principalmente que estos discursos se plantean desde un binarismo sexual, y a formas de ser cuerpo según un origen territorial, generando distinciones entre el “nosotros” y “ellos”.

De este modo, los discursos indagados y analizados a lo largo de esta investigación, se comprenden claramente de la mano a la discusión teórica de la misma. Es así, que los diversos discursos del cuerpo, como el cuerpo máquina, la comprensión performativa del cuerpo, ente otros, se pueden entender desde la visión dual del cuerpo, la cual se plantea desde la modernidad como el modelo para incorporar nuestra existencia. Pero esta investigación, aborda la discusión de estos discursos, y los lleva al contexto de la educación, desde donde, la danza también problematiza el cuerpo.

Desde la danza, su enseñanza y su inserción más profunda en los espacios educativos formales, viene al caso preguntarse por su papel en la escuela. El saber y el conocimiento, tanto explícito como implícito que circula en la escuela, incumbe constantemente en el cuerpo, como se aprecia en la investigación, indistintamente de la parcelación de saberes, descrito por las y los docentes. En ese sentido, es deber de la danza preguntarse por su saber del cuerpo/sujeto y disputar su lugar y generar propuestas integrativas del cuerpo/sujeto, ya que, como hemos analizado, se aprende a ser cuerpo.

Resulta interesante entonces, preguntarse sobre las propuestas pedagógicas de la danza, en la educación formal, como los establecimientos de educación escolar. Por ejemplo, con respecto al cuidado del cuerpo ¿Qué tiene que decir la danza? ¿Cómo la danza se posiciona ante el discurso del cuerpo como un lugar de cuidado? Estos cuestionamientos tienen que ir de la mano al análisis de que la danza y las demás disciplinas llamas corporales, se plantean hoy como formas de cultivar el cuerpo, en un sentido de cuidado. En ese sentido ¿cómo se relaciona el cuerpo/sujeto? La danza puede y debe entrar en esa discusión.

En ese mismo sentido, el cuerpo como medio de expresión comunicación, se aborda desde el saber pedagógico como un portador de significados. De igual manera lo realiza la danza al observar su historia y sus múltiples rupturas movilizadoras, que se generan a partir de la discusión del cuerpo/sujeto. Así, la danza moderna, por ejemplo, durante el siglo XX, surge a partir del cuerpo como medio expresivo. Ante

este rol comunicativo que le asignan las y los docentes al cuerpo, es importante que la danza se cuestione su enseñanza: puede (potencialmente) entregar herramientas y habilidades que vayan a reforzar el cuerpo y la comunicación. Cobra aún más importancia ante un mundo sumergido en lo digital, que, desde la pandemia vivida actualmente, se cuestiona la existencia del cuerpo, cobrando importancia por contraste, la presencia del cuerpo material, ante la pérdida del rol comunicativo del cuerpo, afectando la interacción.

En cuanto a la interacción, y los límites que se perciben desde el discurso de las y los docentes, surge el cuestionamiento desde la danza, sobre sus metodologías de enseñanza, sus formas de interactuar entre los actores educativo en la práctica pedagógica. Esto se discute en relación a la percepción del cuerpo y sus límites corporales, que en las escuelas se encuentra problematizados, lo que interpela a la pedagogía en danza.

Ante el discurso performativo del cuerpo, es que la danza debe cuestionar también sus prácticas educativas como también sus formas de considerar el cuerpo. En ese sentido, la danza desde sus marcos de saber y de prácticas, puede reproducir el cuerpo en términos binarios, generando estilos corporales distintos en términos mujer/hombre, tal como lo realiza por ejemplo la técnica académica (por nombrar algún ejemplo). Del mismo modo, desde la danza, podemos incorporar y reproducir categorías raciales, posicionando el cuerpo a partir de cualidades asignadas según, por ejemplo, el origen de procedencia.

Por otro lado, la investigación contribuye no solo a caracterizar cuales son los discursos del cuerpo de nuestra sociedad en un sentido genérico, sino que, indaga sobre cuáles son las maneras de comprender el cuerpo y el lugar que le asignan, sujetos específicos, como son las y los docentes de establecimientos de educación escolar. Por tanto, lo importante de esta investigación es que identifica las discursividades del cuerpo, pero, desde la experiencia de las pedagogas y pedagogos, que constituye su saber del cuerpo.

Finalmente, la investigación genera una triada entre humanidades, danza y educación. Recoge gran parte de las discusiones teóricas proveniente de las ciencias sociales en relación al cuerpo, siendo importante para dar consistencia al análisis de la discursividad de las y los docentes. Pero, al mismo tiempo, la problematización que realiza esta investigación proviene desde la danza, como disciplina que, desde su relato histórico y de transformación, apela siempre a los discursos del cuerpo. Y la danza, es una disciplina que también tiene un rol en el plano educativo, siendo importante indagar como la danza problematiza el contexto educativo. Desde ahí, es que durante la investigación se plantea la discusión del cuerpo y la educación. De este modo, el principal aporte de esta investigación, es el diálogo entre las humanidades y la investigación pedagógica, en relación a la problematización que realiza la danza desde los discursos del cuerpo. Desde este lugar es que cabe preguntarse sobre que danza queremos enseñar, que discursos reproduce la danza y cuál es su papel en la educación en cuanto a la enseñanza del cuerpo.

Bibliografía

- Aguilar, M., y Caro, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas desde el profesorado. En A. Arratia, & L. Osandón, *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 337-379). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ayala, M., Noreña, N., y Sanabria, M. (2015). El cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista Tesis Psicológica*, pp. 174-188.
- Barnsley, J. (2008). *El cuerpo como territorio de la rebeldía*. UNEARTE.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica*(18), pp. 42- 51.
- BBC News Mundo. (29 de Octubre de 2015). *Teletrece*. Recuperado de <https://www.t13.cl/noticia/tendencias/te-puedo-tocar-como-donde-y-cuando-es-aceptable-contacto-fisico>
- Bodgan, R., y Taylor, S. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Revista de estudios de danza*, 25-49.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversion de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castellanos, S. H., y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinética. Revista electrónica de educación*.
- Colegio Niño Jesús. (Mayo de 2019). Manual de Convivencia Escolar. Lota. Recuperado de <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/11707/ReglamentoConvivencia11707.pdf>
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *TELOS. Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, pp. 169-193.
- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, s.n. .
- Diéguez, A. (22 de mayo de 2018). La delicada distancia que debe mantener un profesor con sus alumnos. *Las Últimas Noticias*, p. 2.
- Dogliotti, P. (2014). Educación física y educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912-1922). *Educación Física y Deporte*, pp. 33-50.

- Fossati, y Busani. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*(1), pp. 1-13.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galán, G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica. *Historia y Grafía*(33), p. 167-204.
- Harvey, D. (s.f.). El cuerpo como estrategia de acumulacion. En D. Harvey, *Espacios de Esperanza*, pp. 119-140.
- Isla, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México, D.F.: Cenidi Danza/ INBA.
- Laban, R. (1989). *Danza educativa moderna*. . México, D.F.: Paidos.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Ley 19.070 Art. 16. (22 de Enero de 1997). *Estatuto de los Profesionales de la Educación*. Chile. Recuperado de

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idParte=&idVersion=2019-12-21>

Mayo, A., y Ford, M. (2007). El concepto de ideología en Althusser Bourdieu: aportes para su discusión desde una perspectiva marxista. *IV Jornada de Jóvenes Investigadores*.

Millán, L. E. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *Saber. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad Oriente*, pp. 191-195.

Ministerio de Educación. (22 de Enero de 1997). Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las Leyes que la Complementan y modifican. *Ley 19.070*. Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439&idVersion=2019-12-21>

Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación. Recuperado el Mayo de 2020, de Sitio web de la Super Intendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/protocolos-de-actuacion-una-herramienta-para-la-buena-convivencia-escolar/>

Palominos, S. (2016). Racismo, inmigración y políticas culturales. La subordinación racializada de las comunidades inmigrantes como principio de construcción de

- la identidad chilena. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 187-212). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó/ Colofón.
- Rodriguez, R. (2003). Cuerpo, sociedad y escuela: pensar clave para una reflexión relacional. *Iberoamericana*, III(10), pp. 113-125.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schön, D. A. (2008). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Stefoni, C. (2016). La nacionalidad y el color de piel en la racialización del extranjero. Migrante como buenos trabajadores en el sector de la construcción. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 65-75). Santiago de Chile : Editorial Universitaria.
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Tijoux, M. E., y Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis- Revista Latinoamericana*, XIV(42), pp. 247-275.
- Unidad de Liderazgo Escolar. División de Educación General, MINEDUC. (2018). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar 2014-2017*. Ministerio de Educación.
- Valladares, E. G. (2010). *Foucault y la educación. Una mirada desde vigilar y castigar*.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 18-24.
- Varela, M., Ferreiro, J., Cutrera, G. (s.f.). Discurso docente y procesos reflexivos en la formación docente. Un estudio de caso. *3° Jornadas en Educación*.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores.

9. Anexos

Entrevista 1

Nombre entrevistado: "Natalia"

Ocupación: Profesora Química

Fecha: 28 noviembre 2020

Tiempo duración: 47:21

Identificadores: "N", Natalia; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E. 1.1.	M: Muy bien. Entonces vamos a partir por las cosas más básicas: su nombre y a qué se dedica. N: Ya. Mi nombre es "Natalia" [se cambia nombre por privacidad de la entrevistada] y me dedico a ser profesora de química, pedagogía. M: Ya. ¿Y trabaja en Aysén? N: Si, en Puerto Aysén en un liceo llamado LSJUR [abrev.], y estoy a cargo de séptimo a cuarto medio. M: De séptimo a cuarto medio. ¿Y le hace clase a todos esos cursos? N: Si. A todos los cursos, a todos los niveles y a todas las letras. M: Ah ya. Super. Y ¿estudió para profesora de química? N: Si claro. Soy profesora de... Mi título es Pedagogía en Química y Ciencias. Si. Tengo la mención de ciencias y por eso puedo hacer clases de física, biología y química. Mi	Asignatura. Lugar geográfico Grupo etario o por curso

	especialidad es química, pero física y biología hasta segundo medio podría hacer clases.	
E.1.2	M: Ya. Y dentro del liceo, ¿cuáles son sus principales funciones? N: Bueno yo, soy la que imparte la asignatura de química en todos esos niveles y también soy jefa del departamento de ciencias. Y profesora jefa.	Asignatura Labor
E.1.3	M: Ah, ¿sí? ¿Y de que curso está siendo profesora jefa ahora? N: De cuarto medio ahora.	Grupo etario o nivel.
E.1.4	M: De cuarto medio ... complicado ahora con la pandemia. N: Uff, si, super. Hay que contener mucho a los chiquillos.	Pandemia y quehacer docente. Quehacer pedagógico
E.1.5	M: Bueno. Desde el quehacer pedagógico. Ya más desde la labor. Me gustaría saber cómo planifica las clases, como las prepara. Si llega desde... improvisadamente o tiene una planificación. Me gustaría que me hablara un poco de eso. N: Mira, en realidad el liceo es bien exigente en esa parte administrativa con nosotros. O sea, nosotros en diciembre ya tenemos que tener toda la planificación del próximo año. Entonces, yo la suerte que tengo es que como yo imparto toda la asignatura en toda, la digamos, en toda la trayectoria de los alumnos, se... tengo la ventaja de saber cuáles son las cualidades de	Planificación de clases. Importancia de la experiencia pedagógica para el quehacer pedagógico. Tipo de actividades para las clases. Planificación de clases.

	cómo trabajan los cursos. Eh, y eso lo considero mucho para las actividades que planifico. Pero si como las bases de lo que es contenido, eso está estipulado obviamente por el Ministerio. Entonces uno lo que va jugando un poco, es por el tipo de actividades, como aprenden mejor, si auditivo, visualmente, etc. Y ahí uno va generando distintos tipos de planificación para la clase. M: Ya. ¿Y el Liceo les da espacio para...? N: Si. Nos da la libertad para aquello. ¡Si! [expresión de “por su puesto”]. De todas maneras. Y de repente si tenemos que modificar todo, lo informamos y lo modificamos. En eso no hay problema. M: Ah ya. No hay problema entonces. Tienen... Es que me he enterado de que hay colegios que son más... como N: ¡Más rígidos! M: Como tomen, aquí está todo lo que tienen que hacer. Ustedes solo apliquen. N: Claro. No, no, no, no. Aquí siempre se conversa. Se sociabiliza.	
E.1.6	M: Claro. Y desde la química, desde la química misma ¿qué actividades le gusta usar? Bueno, me dijo que, dependiendo del curso, pero, así,	

	como a grandes rasgos, ¿cómo podría describir una clase? N: Bueno, como es principalmente del área científica, ahí se conjuga la parte teórica, cierto, con la parte experimental. Entonces voy mucho al laboratorio. Pero trabajamos bastante, digamos, en forma simultánea. ¿Ya? También trabajamos mucho, digamos con los TIC en la sala de computación. Es como un complemento de muchas cosas. De repente hay que salir a terreno y salimos a terreno. Porque también trabajamos los talleres [recalcado] científicos.	Tipo de actividades de clases Recursos pedagógicos Espacios físicos de clases
E.1.7	M: Ah. ¿eso como aparte de las clases por curso? N: Claro, o sea hay horas desti... Lo que pasa es que los alumnos, por ejemplo, de primero eligen ellos que plan quieren, si científico, humanista, eeeh... y ahí dependiendo de si están en el científico van a tener talleres de física, de biología... Y de física son como seis horas a la semana. Y ahí se conjuga la parte común que tu enseñas química como tal, está la parte de investigación, y esta la parte digamos de... experimental o salidas a terreno, etc. Ahí se va como conjugando todo.	Tipos de actividades para las clases. Espacios físicos de clases.
E.1.8	M: Ah ya. Entonces ahí tienen que ir jugando...	Lugar geográfico.

	N: Si. ¡y también con el clima! Porque a veces tenemos planificado, no se po, una salida a terreno y está torrencialmente lloviendo. Y funó la salida. Eso se da. Si. Puede suceder. M: Si. Aysén impredecible igual. N: Si. Es verdad. Siempre hay que tener un plan b por si acaso, es verdad. M: Ah ya. Siempre teniendo un plan b. N: Si así es.	Espacio físico para clases. Planificación de clases
E.1.9	M: y ... bueno, esto es una pregunta ya más directo, como si, ¿ha realizado actividades físicas dentro de, por ejemplo, como metodología para su asignatura. Solo para saber. N: ¿Actividades físicas? Ah... Eh... Dame un ejemplo. M: Por ejemplo. Una vez me encontré con un docente que, para entrar a la sala, y que guardaran silencio, los hacia poner de pie y que aplaudieran.	

	N: Ah ya. Ya, ya. M: Ese tipo de cosas. N: Bueno hay rutinas. Bueno, en los cursos más chicos se da porque es un liceo bicentenario. Y son como un poquito cuadradas las formas. Yo no comparto mucho eso. Por ejemplo, tienen que formarse fuera de la sala. Separados hombres con mujeres. Después la rutina de llegar a su puesto. Esperar que el profesor entre, ahí recién uno le da la bienvenida. Que recojan todos los papeles que están alrededor, lo que es basura. Saquen sus útiles y de ahí recién se sientan. Por ejemplo, esa es una rutina física, digámoslo así. M: Claro, que involucra el cuerpo. N: Exacto. Involucra cuerpo en hartos ámbitos. Si, sí.	Grupo etario o nivel. Rutina de actuar en la escuela. Disciplinamiento del cuerpo. Diferencia cuerpo/género en la escuela.
E.1.10	M: Claro, pero ¿en general la clase se hace sentada?	

	N: Generalmente. O sea, depende po. De como sea. ¿De los alumnos dices tu? ¿o yo? M: No, no. Suya. Su clase. N: ¡Aaah! No. Yo no. No me siento nunca [carcajadas]. Yo estoy totalmente controlando todo. Yo soy super inquieta en realidad. Entonces todo el día en la sala estoy caminando. Acercándome al alumno que tenga dudas, que estén trabajando. Eh, soy de mucho movimiento. No. Es muy como lo que me siento. Pa' pasar lista por ejemplo me siento. M: Claro. N: Pero en la primera etapa me siento. Y de ahí ya nada. Nada. Y bueno en el laboratorio no paro. Tengo que andar por los grupos. ¡Si! M: Pendiente igual. N: ¡Si! Es peligroso igual. El cuerpo lo ocupo totalmente, si [carcajadas].	Rutina de actuar en la escuela. Disciplinamiento del cuerpo. Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Control y vigilancia en la escuela. Quehacer pedagógico
E.1.11	M: Ya. Y... Bueno, sigamos aquí con la guía. Bueno me dijo que fomentaba las salidas al exterior. Que hacían salidas a terreno.	Espacio físico de la clase

	N: Si. En la medida que se pueda, vamos a charlas, no se po. A Coyhaique. De repente ahí hay encuentros que son científicos. Vienen hartos científicos y ahí nos movemos. Hay harta posibilidad al respecto.	Lugar geográfico.
E.1.12	M: Y ahí por ejemplo para ir a las salidas, ¿cómo lo hace para salir de la sala por ejemplo? Porque están todos en la sala y ... que... N: Claro, o sea, eh ... ¿Tú dices la forma en que... en el orden para poder viajar y todo eso? M: Claro, sí. Desde, por ejemplo, donde llegan, donde nos juntamos para salir. N: Bueno, generalmente se junta uno en el momento que comienza tu clase, ahí uno se junta. De repente tiene que llevar las autorizaciones de los apoderados así que empezar a recoger todas las autorizaciones. Eh... salir, tienen que formarse antes de salir del liceo porque los contabiliza el inspector, para saber con cuantos te vas y con cuantos llegas. Eh... Y luego, generalmente nos vamos en un bus que contrata el Liceo. Ahora tiene bus el liceo así que no hay problema. Y, bueno, así se trata, de	Espacio físico de la clase. Lugar geográfico Control en la escuela. Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela Control y vigilancia en la escuela.

	ir controlando de acuerdo al número de alumnos que hay. Ya. No sé si respondo tu pregunta.	
E.1.13	M: Si, sí. Si aquí es con total libertad. No importa mucho la pregunta. Es para ir sabiendo el tipo de actividad. Por ejemplo, a mí me interesa saber... Hay colegios donde forman a los niños antes de ir a un lugar. Bueno, sobre todo a los niños más chicos. Por ejemplo, que los hacen tomar de cuerdas y cositas así. N: Ah, claro. M: Pero usted trabaja con niños más grandes. N: Si. Y aparte de Aysén es más chico, entonces no es complicado. M: Ah, ya. N: Si, sí.	Lugar geográfico
E.1.14	M: Claro. Y en ese sentido, por ejemplo, ¿la seguridad afuera?	

	N: Por ejemplo, a veces la Casa de la Cultura, que es donde queda la plaza, son como unas cinco cuadras del liceo. Muchas veces se van caminando ellos, pero siempre hay grupos que se adelantan, otros que se atrasan, entonces cuando ellos llegan uno va revisando, pasando lista. Y le digo, bien amenazados [carcajada]: “¡Van a quedar ausente si ...! ¡Les voy a llamar al apoderado! Entonces llegan todos en realidad. Que acá se portan como bien los chiquillos. No hay problemas de peligro externo o que ellos se vayan a otro lado. No. Son como bien responsables. M: O que les vayan a robar en el camino. N: Nada. Acá no hay robos. No hay robos. M: Bueno cuando yo estaba allá me acuerdo que dejaban los vidrios abiertos, de los autos. N: Si. Si po. A veces hasta con las llaves puestas. No hay problema [risas].	Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Control y vigilancia en la escuela. Rutina de actuar en la escuela. Disciplinamiento del cuerpo. Que hacer pedagógico. Lugar geográfico
E.1.15	M: Bueno, otras realidades. Y desde el ámbito de la escuela en sí, del liceo. ¿Existen normativas de convivencia de cómo interactuar	

	entre ustedes, deberes del alumno, deberes de los profesores? N: Si. Hay decálogos del profesor, decálogo del alumno. Y hay Comité de Convivencia Escolar. Y trabajan con grupos de alumnos de cada curso. Se reúnen periódicamente. Ven problemas que hayan de relaciones interpersonales, y se trata de darles solución a tiempo. Justo ahora por ejemplo estábamos en un curso online con la Universidad de Aysén que era de perfeccionamiento justamente de la convivencia escolar. Y bueno, nos felicitaron porque estamos como bien adelantados en ese tema. Y te digo de verdad, no ha habido casos graves en el Liceo. Desde que yo estoy hace ya muchos años.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Control y vigilancia en la escuela.
E.1.16	M: Ah que bueno. Pero ¿Cómo que cosas podrían pasar? N: O sea de repente mira, son cosas super puntuales. Mira, por ejemplo, de repente llegan alumnos nuevos que son muchos de Santiago. Llegan con otra actitud. Vienen de ciertos sectores que no son como muy sociables, como que ellos solucionan sus problemas al tiro ofreciendo combos y aquí no es así. Pero de repente hay uno acá que les responde. Le dice así, ya po, juntemonos afuera a las cuatro de la	Migración Lugar geográfico Características y valoración al cuerpo desde lo actitudinal.

	tarde. Pero como nosotros sabemos... siempre los alumnos... Hay, por eso te digo yo, hay ciertos alumnos que están encargados de eso, de informar si hay una situación compleja: “¡profe, sabe que se van a juntar a las cuatro de la tarde allá afuera! Listo ya. Altiro atentos los inspectores. Se llega a conversación. Se cita a los apoderados. Y al final el alumno se adapta a este sistema que se da cuenta que no es agresivo. Eh... No es de violencia en realidad. Cosas de ese tipo ha pasado. Si, sí. M: Ah ya. N: Más allá no hay.	
E.1.17	M: y las normas por ejemplo que usted aplica en su asignatura por ejemplo cuando hace clases. No sé, por ejemplo, el silencio... N: Si, bueno, como nosotros trabajamos mucho en equipo. Ellos trabajan mucho en hacer proyectos, por ejemplo, el respeto por el otro. El respeto por la opinión, el respeto a la persona en general ¿ya? La libertad que también tiene de decisión, pero no afectando al otro obviamente. El silencio, cuando amerita obviamente se solicita y no hay problema con ello. También los buenos modales. No se permite la grosería. De hecho, hay cursos que tienen eso de ... digamos, para poder palear un poco el tema de las	Valores y formas de ser del cuerpo. Control y vigilancia en la escuela.

	groserías, les cobran, les cobran [risas] plata a los que dicen insolencia. Claro, de repente hay alguno que es más deslenguado que otro y tiene que pagar cualquier cantidad. Pero es una forma como para que ellos equilibren un poco eso. Porque el lenguaje común de ellos es hablar a garabatos. O sea, no un lenguaje formal. Acá se pide un lenguaje formal ¿ya? Yo diría que es como eso. Pero... ¡ah! Y también. Ellos tienen la libertad de ser críticos, pero siempre críticos con respeto y con bases. Si a ellos no les gusta, por ejemplo: “oh, que fome su actividad”, o sea, no va a decir: “oh que penca su actividad”, no. Yo siempre les pregunto. Les hago la evaluación, coevaluación y que también me evalúen a mí, que qué les pareció la actividad, qué se puede mejorar. Pero siempre lo dicen ellos con respeto. ¿Te fijas? Ahora, “¡oh, su actividad es super penca!”, ahí ya no po. O sea, ahí ya no po, no resulta. ¡Y que también den propuestas! Que también ellos tienen libertad para aquello. Muchas veces ellos son super creativos. Y uno las toma. Si.	
E.1.18	M: De repente si viene de ellos mismos, tiene más sentido para ellos. N: Exacto. Ah. Y lo otro, que también a veces se me ha dado, sobre todo cuando los cursos son más chicos. En el laboratorio. Hay normas super claras, por ejemplo, yo les entrego una pauta de trabajo, paso a paso. Si no dice, no sé, “calentar	Tipo de actividades para la clase Espacio físico de clases. Control y vigilancia en la escuela

	hasta que observes cambios”, lo típico que me pasa... No recalentar, ellos como ven algo atractivo, lo calcinan lo calcinan y comienzan a generar cierto, un ambiente tóxico, claro. Se empiezan a generar gases tóxicos. Entonces ese alumno ya sabe que va a estar castigado, sancionado. Y si la cosa es grave, yo puedo dejarlo castigado por el resto del año en que no entre al laboratorio. ¿Te fijas? Entonces si hay normas que se tienen que respetar por seguridad igual.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. El castigo y disciplina
E.1.19	M: claro, y eso de los castigos ¿qué tipo de castigos son? Como por ejemplo el del laboratorio. N: Claro, el del laboratorio. Bueno, obviamente se le llama al apoderado, se le informa, se le deja registrado en el libro de clases, y si por ejemplo ya es algo muy grave, como por ejemplo que quemó intencionalmente algo, se va obviamente al Consejo de Disciplina. Y puede quedar condicional. De hecho, han quedado condicional por situaciones de ese tipo. M: Claro, es que hay cosas que son más graves. N: Claro, que atenta ya la seguridad de otra persona.	El castigo y disciplina
E.1.20	M: Si. [breve pausa]. Aquí vamos con el tema, la pregunta con la que quedó con duda, sobre la interacción corporal. Ya. Se la voy a explicar	

	bien. Dentro de mi investigación he notado que hay muchas normativas de escuelas, liceos que han puesto normas explícitas sobre la interacción corporal con los estudiantes. Por ejemplo: no abrazar al estudiante, no acompañar al baño... esas cosas. Me gustaría que hablara un poco de su experiencia a partir de eso. Desde donde usted quiera partir. N: Ya. Mira, eso ha sido uno de los aspectos más conversados últimamente con los colegas. En Consejo igual. Porque acá se da una situación de que los alumnos son muy cercanos a uno. A veces uno podría decir, si tú lo ves de afuera, que uno es demasiado cercano. Que es de los alumnos que abrazan, que te dan besos, en la cara obviamente... Que te dan besos, que de repente tu estas escribiendo en el libro y llegan por detrás y te abrazan. O sea, antes se daba mucho eso. Yo gracias a Dios nunca he tenido problemas de ese tipo, porque uno es como super maternal igual. De hecho, la Andrea [su hija] por ejemplo, se enojaba mucho cuando estudiaba... A todo esto, todos [sus hijos] estudiaron en el Liceo. Y decía: “por qué te tienen que andar abrazando, besando, si tú eres mi mamá. No tienes por qué andar abrazando a ellos”. Y de repente son niños que necesitan como hartito cariño. Hay niños que tienen muchos problemas digamos, emocionales o están muy solos. Entonces de repente esa cercanía... Ellos	Movimientos y desplazamientos en la escuela. Interacción y relación corporal entre profesor-alumno Diferencia cuerpo género. Cuerpo como medio de expresión-comunicación.
--	--	---

	buscan como un cariño físico. Entonces de repente se te acurrucan, o se te acurrucaban y tú le hacías cariño en la cabeza. En el recreo te iban a buscar para conversar sus problemas... Pero a los colegas hombres les ha complicado mucho eso, porque eran muchas veces también cercanos con ellos. Y con todo esto que ha pasado, cierto, con que hay muchas denuncias, del acoso, y todo lo que significa, eh... hemos tenido que distanciar un poco ese tema. Justamente para poder cuidarnos nosotros mismos. Porque en un momento dado, no se po, por una mala... No sé, no es mala intención, sino que una mala percepción quizás del niño, te puede generar tremendo problema en tu vida. En la parte laboral, profesional... Y resulta que algo que era bueno, se transformó en malo. Entonces, si hay que tener cuidado con eso. Emh... A mí me ha costado mucho esa parte. Yo soy super cercana con ellos. Y ellos como me conocen de antes, por ejemplo, los que están en cuarto desde séptimo yo les hago clases. Entonces son seis años, imagínate. Entonces: "¡Hola Tía!" porque algunos me dicen "Tía" "¡La Tía!". Y yo les digo: "díganme tía, hermana, profe, pero no abuelita, todavía no [risas]. Claro, claro, todavía no estoy tan vieja digo yo. Pero, esa parte de verdad es complicada porque ya hay alumnos que han metido en problemas a ciertos profesores.	
--	---	--

E.1.21	M: Ah, ¿sí? N: Si. Uno ahora sabe también los límites. Y de repente... a los profesores jóvenes les ha pasado más cosas complicadas en realidad. Que tú lo podrías tomar como: “mmmm... si, no, no es tan malo, pero no se debería de dar...”. Una cosa así. M: Claro. ¿Podrá ser por la juventud igual? Se parece más a la edad de los chiquillos.... N: Puede ser. Pero justamente esos mismos niños han denunciado cosas. ¿Te fijas? Entonces se si se les ha pasado la mano a algunos colegas, no lo puedo decir así abiertamente, pero si ha habido cosas de que han tenido que entrar a reuniones, investigaciones... y mantenerse más al margen con respecto a... sobre todo con alumnas, como con tu sexo contrario ¿ya? A mi gracias a Dios nunca me ha pasado algo así raro. Si hay niños que, hay que de repente “oh Tía, que la amo!”, que uno nota así esa cosa. Cuando yo era más joven, sobre todo. Pero uno así como que no pescaba, “ubícate”, o sea, una cosa así y ya se cortaba. Ahora es más complicado porque las redes pueden grabar algo que no corresponde, o te sacaron de contexto... Entonces si se normó con respecto a eso. Como contacto físico. Y uno trabaja como tú dices, con el cuerpo. Por	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno. Interacción y relacion corporal entre profesor-alumno: EDAD. Interacción y relacion corporal entre profesor-alumno: Género. Diferencia cuerpo/género. Quehacer pedagógico. Cuerpo como medio de expresión-comunicación.
--------	---	--

	ejemplo, alumnos que no se, se ponen a llorar porque no entiende una prueba. ¿Qué va a hacer uno? Se va a acercar y le va a agarrar el hombro, y le va a decir “no, pero cálmate, tú puedes”. Entonces uno trabaja aquí con las emociones, con la parte de inteligencia y también con el cuerpo. Entonces, es un todo, es un todo. Eso es. M: Si. Es una totalidad. Es que hoy es muy crítica esa parte. Está muy sensible. No digo que bien ni mal, sino que... es. La estamos todos vivenciando. N: Exactamente.	
E.1.22	M: Y bueno, para reafirmar. Lo que pasa, es que después justo tenía la interrogante sobre género. ¿Usted dice que hay una diferencia en el trato desde un hombre hacia una mujer, de una mujer a un hombre? Como de los profesores hombres por ejemplo que ... con la relación con sus estudiantes mujeres... igual ahí es más delicado ¿o no? N: Si. Es más delicado. Igual acá, este pueblo es chico... Infierno grande dicen por ahí. Pero si es una sociedad bien machista. Entonces igual esa parte del trato hay que... por ejemplo cuando uno está en la sala de clases de repente hay alumnos que se les pasa la mano. Alumnos varones. Como super despectivos con las	Diferencia cuerpo/género en la escuela. Diferencia del cuerpo/género y percepción del aprendizaje.

	chiquillas. Y las chiquillas lo encuentran como algo normal, porque a sus papas los trataban así. O sea, los papás a la mamá. Entonces uno trata de romper un poco ese esquema igual. El respeto también en el pololeo... de repente hay abusos también de los chiquillos. No digo que, de todos, pero se han dado hartos casos de ese tipo. Y ahí es donde uno tiene que entrar también a decir que es lo correcto y que no. O sea, independiente de si tú eres machista o no, no tienes por qué tratar mal a la otra persona, ¿me entiendes? O le deci' "Ay pa' que" ... Por ejemplo, el típico ejemplo: "ay, si nosotros llevamos acá la batuta con los puntajes, porque los hombres la llevamos aquí en el Liceo". "Las mujeres con el puntaje ahí no más". Entonces, cosas así. Entonces tú tienes que pararas justo a tiempo. Por eso te digo, o sea el trato se ve diferente, pero es porque hay mucho machismo acá. Eh... También yo tiro más... O sea, trato de ser objetiva, pero igual cuando yo veo cosas así que la mujer permita ciertas cosas, yo soy más empática con la mujer ahí. De repente te justifican "no, es que en realidad, él es muy celoso porque me quiere". No po, no tiene por qué tratarte así. Si te quiere no te va a tratar así. Los celos también es parte de un problema, entonces... por ejemplo, dejan que se alejen de las amigas... No si... ese es un tema el de los pololeos.	
--	---	--

	M: Si. Antes no se hablaba tanto de los pololeos. Como que se decía: “no, si son cosas de niño”. Pero ahora, he escuchado mucha gente que habla del pololeo en la adolescencia. Y... Me surge una duda. Estas diferencias ¿cree que afectan en el aprendizaje? N: Quizás un poco. Yo creo que si...O sea, ¿las diferencias que hacen las mismas personas o tú dices, el sistema mismo? M: No, no. Como... Porque igual hay una discusión de género, no explicita, que está ahí, que me la dijo ahora un poco, de estas diferencias que se dan entre los mismos alumnos que dicen que, no sé, porque son hombres tienen mejor puntaje. Eh... Si usted cree que esto influye en el aprendizaje, en los procesos de aprendizaje dentro del aula. N: Yo creo que sí. ¿Sabes por qué? Porque no se si en un gran número, pero, por ejemplo, yo tengo apoderados que tienen sus hijos, varón y mujer y dicen: “No le voy a poder pagar a los dos la universidad, así que mi hijo va a ir a estudiar”. O sea ya vetó a la niña ¿ya? Entonces obviamente esa niña va a perder más el interés por aprender, por salir adelante. O que los mismos chiquillos le estén diciendo “ah, si ustedes no son buenas pa’ los números”.	Diferencia del cuerpo/género y percepción del aprendizaje.
--	--	---

	Obviamente eso empieza a interiorizarse. Y a aceptarlo. Entonces si influye. La parte de autoestima de las chiquillas de repente es más baja que en el caso de los hombres. Y ahí empiezan con sus problemas entrecomillas psicológicos. Ahí hay que empezar a trabajar más profundo pa' que ellas sepan superar esto. Ha habido bastantes casos de ese tipo. M: ¿Y ahí puede intervenir el Liceo? N: Si. Puede intervenir el Liceo, y también, obviamente trabajar con el apoderado. Que se ubique que son dos personas que tienen derecho a lo mismo. Y empezar a entender. Te habla el apoderado y tu estay' frente a él y: "no, si mi chiquilla tiene que quedarse acá no más, igual que su madre". O sea, con ese tipo de apoderados a veces tú tienes que lidiar. Entonces, como que no tienen mucha expectativa de sus hijas mujeres. Y de los varones sí.	Diferencia del cuerpo/género y percepción del aprendizaje.
E.1.23	M: Claro. Y en el Liceo ¿hay gente homosexual o transgénero? N: ¿Alumnos?	

	M: Si, o profesores, docentes, directiva. N: Si. Mira, en el caso de los colegas, no... ellos no... Uno sabe, pero no lo han asumido. Así que como que lo tapan. Pero si en los jóvenes adolescentes hay casos. Hay una niña que es trans. Hemos tenido niñas lesbianas, homosexuales que tienen sus pololos, sus pololas, y obviamente que, yo sé que, a las colegas más machistas, y les afecta eso. Disimulan, pero, en el fondo si no está el alumno, por detrás hablan y se mofan. Y ahí uno tiene que ser empática con los chiquillos. Y ahí nos enojamos las profesoras. Generalmente somos más las mujeres, y los paramos. No tienen por qué burlarse si son seres humanos y tienen derecho a sentir y expresar lo que sienten. Aunque ellos se estén mofando por detrás. Porque igual es falta de respeto eso. M: Es delicado. N: Si. De todas maneras.	Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género.
E.1.24	M: Bueno, no sé si en su Liceo hay gente migrante, de otros países.	

	N: Si, varios. M: Bueno, en ese sentido me gustaría tocar dos temas. Primero, en los migrantes de otros países, y también lo que me nombró hace un rato con de los, por ejemplo, santiaguinos, la gente más de centro de Chile que va hacia allá. No sé por cuál de las dos le gustaría partir. Ir comentando como es la relación con ellos, o simplemente pasa desapercibido. N: No, no, no, no. Mira, les cuesta mucho a los chiquillos al principio aceptar gente que es de afuera. Partiendo por eso. Son super cerrados ahí. M: ¿Fuera del país? N: Fuera de la región. O sea, alguien nuevo que llegue al Liceo que no es de acá, va a costar mucho para que... Al principio no le van a dar la pasada. O sea, va a estar ahí a la distancia. Y uno como profe, tiene que empezar a trabajar para integrar a esos niños. Y de repente cuesta más integrar a gente del mismo país que de afuera. Porque por fuera, es por la curiosidad. Se empiezan a acercar, a preguntar de donde son, cuáles son las costumbres. Como que son más abiertos a eso, al extranjero, que a alguien que sea de la propia tierra. Y justamente te digo, que	Características y valoración del cuerpo desde lo actitudinal. Migración Diferencia cuerpo-migrante.
--	---	--

	los chiquillos que vienen de afuera, generalmente vienen con una actitud así: “¡ay, vengo a este pueblucho; estoy obligado a estar acá”. Tú lo ves en la cara ya desfigurados, porque están enojados, porque están acá de partida. Porque muchas veces ellos no querían venir y la familia se los trajo nomás. Dejaron amigos, polola, ciudad, todo lo que significa. Y llegar a un pueblito que todos los días llueve, entonces igual es como entendible para ellos. Entonces están como enojados generalmente. Entonces ponen la barrera ellos y los chiquillos igual, porque ven esa actitud como de “aquí me las traigo Peter”. Pero después de a poquito se van adaptando todos, de a poquito van aceptando. Ya después terminan como uno más. Pero los chiquillos al final cambian. El que vino agresivo se vuelve empático, se vuelve sociable, se vuelve comprensible. Cambia de actitud. Porque a lo mejor ellos vienen de ciertos sectores o colegios, en los cuales la dinámica es diferente. Las dinámicas como “yo soy el más fuerte”, o defenderse quizás, mostrarse como fuertes ante todo lo que quizás están presentando. Porque si no, pasas a desaparecer, me da la impresión. Yo lo entiendo de esa manera. Y después se dan cuenta de que acá no es así. Y con respecto a los extranjeros como te digo, ellos se integran super bien después al Liceo. De hecho, después son los que bailan primero cueca para el dieciocho [carcajada]. Si. Enserio. Teníamos un húngaro que aprendió a	Cuerpo y nacionalidad
--	--	------------------------------

	bailar cueca a la perfección. Y después salía a todos los actos. “¡Yo!” decía. Se ofrecía para todo. De verdad. Hemos tenido de Estados Unidos, de Europa... el único problema... de Ecuador, Uruguay, Argentina... El único problema fue de un boliviano, que fue cuando fue el conflicto de este presidente que quería que le diéramos mar. Y justo cuando estaba este conflicto. Entonces cuando se enojaba le decían: “¡oye, si no te vamos a dar mar!” [Risas]. Y el otro miraba pobrecito y decía: “pero si yo no he pedido nada, yo estoy en desacuerdo con el presidente”. Pero cosas de ese tipo. ¡Ah! Y el otro problema que han tenido, sobre todo de Sudamérica, es el tema de... la parte de contenido. O sea, ellos vienen muy atrás. Muy atrasados. Entonces hay que nivelarlos, hay que ayudarlos a ellos para que puedan lograr un cierto nivel y de ahí comenzar. Pero vienen como de muy abajo. Vienen de países como Ecuador, Bolivia... que están complicados. M: Ya. Pero se logran finalmente adaptar bien. N: Si, sí. La integración.	
E.1.25	M: Bueno, pasando al otro tema sobre cuerpo y escuela... bueno, igual ya pasamos un poco por ahí, pero, sobre si estas reglas que vimos, como	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo.

	de mantener distancia con los alumnos, ahora con ese cambio que hubo, ¿eso está escrito? ¿o es algo que ustedes han hablado como docentes? N: Lo hemos hablado, está escrito. Hay un manual de convivencia escolar. Y ahí está la parte de los “saludos de los profesores”, está instaurado ya. Justamente para evitar todos los conflictos y problemas y no llegar a situaciones más complejas.	
E.1.26	M: Claro. ¿Y ahí también se norman cosas como, por ejemplo, el uniforme también? N: Si. También, pero, como que en este último tiempo... Bueno, este año no po, pa’ que. Claro. En este último tiempo, ha sido un poco más sutil esto del uniforme, que la exigencia, que el pelo. Hay normativas, pero de repente se conversa con el apoderado y se llegan a acuerdos. Por ejemplo, si un niño tiene una cicatriz acá [apunta la frente], la tapa con el pelo, ¿me entiendes? O se le dan plazos, como si le gusta por acá [muestra cara], por su autoestima lo deja largo para esconder su cara, porque también se da: “ya, un poco más corto”. Como que se da un consenso. Si no tiene uniforme, ya no hay disculpa. El Liceo le regala el uniforme. Y más que nada, se da como una alternativa,	Cuerpo normado: Apariencia Cuerpo como medio expresión- comunicación. Características físicas del cuerpo

	porque el niño que no tiene situación económica para uniforme, menos va a tener para andar con una pinta distinta cada día. Los chiquillos son fijones en eso. ¿Te fijas? Entonces se habla con el apoderado, se trabaja con el apoderado, para que lo entienda, y llega la posibilidad de usar el uniforme	
E.1.27	M: Yo me acuerdo de que cuando estaba en el colegio, teníamos que usar colet azul, creo, y nadie se podía teñir el pelo, y esas cosas. No sé si eso todavía... N: No, ya no es tan así. No, no, no. O sea, ahora es mucho más permitido. Tienen más derecho lo chiquillos, pues, están dentro de... no sé. Tu no los puedes discriminar porque tiene el pelo verde y lo dejaste fuera de la sala. Le estas negando el derecho a la educación. Entonces ahí el apoderado puede ir a la Super Intendencia y hacer un reclamo. Entonces para evitar esas cosas, se deja entrar al alumno y se trabaja con el apoderado para ver si pueden entender. M: ¿y usted que piensa de eso como profesora? N: A mí no me complica para nada todo eso. Porque a mí me interesa trabajar con, digamos, la persona en sí. O sea, no me interesa como se vea. O si para él, el color ver, aunque a mí no me	Cuerpo normado: apariencia. Características físicas del cuerpo.

	guste, para él está bien. ¿Te fijas? Porque si cumple todos los otros requisitos, ser respetuoso, tener ganas de salir adelante, trabajar en clases, ser buen compañero... Entonces al final lo voy a discriminar por el pelo verde nomas. Para mí eso es lo menos relevante. De hecho, nunca me doy cuenta si le falta algo al uniforme. De hecho, siempre me retan por eso [risas]. M: Y le falta todo [risas]. N: Claro, no me di cuenta. Pero trabajo super bien.	
E.1.28	M: Bueno, y en ese sentido... Una pregunta ya más directa. ¿Qué rol le asignaría al cuerpo en la escuela? ¿Qué lugar ocuparía el cuerpo? N: Pfffff... Yo diría que es lo más importante. O sea, tal es la parte, cuerpo como tal. O sea, en todo sentido, porque el cuerpo tiene todo. Dentro de eso están tus órganos, está tu cerebro con el que piensas, con el que trabajas. Tu trabajas con las expresiones. De repente tú ves un rostro, y si lo visualizas bien y te puedes dar cuenta de si está contento, triste, si le pasa algo. Y, de hecho, me ha pasado muchas veces esas situaciones. Al mirarles las caritas me doy cuenta como están. Anímicamente. Todo lo que hay en el interior, refleja todo lo que está en tu	Características y valoración del cuerpo desde lo actitudinal. Cuerpo como medio de expresión-comunicación. El cuerpo como un lugar de cuidado.

	interior. También hago [con énfasis] que cuiden su cuerpo. En el sentido de que... la prevención de drogas, de alcohol. Todo lo que significa. Porque química también se ve eso. Aunque no esté en el programa, igual lo veo. Si, de uno u otra manera lo veo. Las posturas, por ejemplo. Ellos están super mal sentados. De repente se sientan de lado. Las piernas medias levantadas. Y yo les digo que es horrible esa postura porque después cuando sea mayor va a tener tremendas secuelas. Y uno lo ve, porque si a uno le hubieran dicho: “oye, siéntate bien”, no se po, “coloca tu espalda sobre... apóyala en el respaldo”, “no cruce las piernas”, o sea, cosas de ese tipo, no tendría uno las dolencias que tiene ahora. Entonces... sí po, es super importante. Hay niños que andan muy... yo me fijo, en la columna, ¡que andan muy agachados! Y como están a veces con el celular, están así [se encorva]. Y la otra también es cuidar su vista. Por el tema del celular, notebook. Todo lo que significa. ¡No! El cuerpo es un factor muy importante en ... Trabajamos con toda la persona y la persona tiene cuerpo.	
E.1.29	M: Ya. Super. Y pasando al contexto pandemia. Porque todo lo que hemos hablado ha sido de antes.	

	N: Claro, de antes del 16 de marzo. M: Claro, de esa fecha. Bueno, no sé si me quiere contar un poco, a grandes rasgos, como ha resuelto... o como sigue haciendo clases, vía online, sincrónicas, asincrónicas... N: Mira, todas las clases que yo he hecho, han sido vía online. Este año ha sido super complejo. De hecho, hablando del cuerpo, yo estoy en este momento toda contracturada. Horrible, horrible. De repente tengo que pararme un rato, tirarme al suelo. Descontracturar, hacer un poco de yoga, de estiramiento y todo eso. Los chiquillos están iguales. O sea, estar horas y horas frente a una pantalla, para mí ha sido super complicado, porque a mí toda la vida me enseñaron trabajar en forma integral con la persona. De partida, mirarlo a la cara, verlo, visualizarlo. Y ahora el Liceo tomo la opción, porque es derecho del niño, de que apagaran las cámaras. Si querías la prendías. Entonces ya, te digo, de hace seis meses estoy viendo puros nombres. Letras, nombres. No las prenden, a veces les digo que, por favor, que, para no olvidarme de las caras, que por favor la prendan un ratito. Y ahí empiezan todos a prender, a prender, pero ligerito la apagan. Ha sido super complicado en realidad. Yo no me imagino el próximo año seguir trabajando así. No me gustó. Al principio fue entretenido: “chuta, estoy en mi	Pandemia Cuerpo y pandemia: clases online. Importancia del cuerpo presencial. Interaccion-relacion corporal entre profesor-alumno. Asignatura Planificación de clases
--	---	---

	casa, que entretenido”. Yo igual les hacía demostración experimental, con lo que yo tenía en la cocina. Los chiquillos ya interesados. Pero después se transformó en un tipo rutina. A ellos igual les daba lata. Yo sé que muchos estaban acostados. Muchos te decían presente, pero a lo mejor estaban viendo su serie, o alguno se quedaban dormidos. ¿Ya? Porque tú le preguntabas y no te contestaban. Y después se iban yendo todos los alumnos y te quedaba el ultimo o dos alumnos: “¡oye, estoy aquí! Se acabo la clase”. No sé. Pero, estaban durmiendo. Entonces, claro. Yo no sé qué tanto han aprendido. Yo estoy terminando ya las clases. Van a empezar las pruebas globales. Nosotros hicimos ensayos PSU, hicimos pruebas, le hice hacer trabajos experimentales en la casa. Le hice hacer disertaciones, investigaciones. Pasamos por un montón de ámbitos, no quise fijarme solo en una prueba. Videos, videos que me hacían las maquetas y me explicaban el Modelo de Bohr, el modelo de Rutherford, compararlos, etcétera. A pesar de todo eso que hice, no estoy conforme, de verdad. De verdad que no. M: Es difícil.	Tipos de actividades para las clases Recursos pedagógicos. Espacios físicos de las clases. Cuerpo como medio de expresión-comunicación.
--	--	---

	N: Porque no sé qué aprendieron realmente o que no aprendieron. No lo sé.	
E.1.30	M: Es que ¿no hay interacción o no? N: No, no hay interacción. Lo que te decía yo, de mirarte a los ojos, el saber que te está escuchando, el saber si está haciendo lo que tiene que hacer. Es que yo le pregunte: “¿tienen alguna duda?” y silencio absoluto. O sea, que significa ese silencio. Te pescaron, no te pescaron, hay dudas o no entienden nada. No sé. Entonces te queda todo, así como a medias. Una imaginería, toda una imaginería. Si... Y alumnos que nunca se conectaron. Fue super estresante, y estas dos últimas semanas han sido horribles. Porque los alumnos que no estuvieron nunca, ahora la última clase se integraron y quieren pasar de curso. O sea, sin haber hecho nada. Ellos tienen que dar la prueba global [risa]. M: Es difícil mostrar proceso ahí. N: Todo. Todo lo que tenías planificado, hubo que hacer una planificación sobre la planificación y sobre esa planificación otra planificación. Y ver si podías cumplirla. Yo la	Interacción corporal entre profesor-alumno. Cuerpo como medio de expresión comunicación. Cambio en la interacción -relación corporal entre profesor – alumno. Planificación de clases.

	cumplí, pero no sé qué tan bien. De verdad te lo digo. Tengo mis dudas.	
E.1.31	M: ¿Y cómo era la rutina de la clase en pandemia? N: Mira, de partida la clase era de sesenta minutos. Yo tenía dos bloques de clase antes. Ahora era solo uno, digamos, un bloque de una hora, porque un bloque dura una hora y media, digamos en la sala de clases, normales. De sesenta minutos. Ahí empezaban a ingresar los alumnos, los que llegan atrasados. Ahí uno obviamente comienza el saludo inicial, cierto. El tener una pequeña conversación, saber cómo estaban, que era super importante para mí, pa' mi es super importante eso. Les iba preguntando, de acuerdo con los que estaban conectados ahí al principio, que como se sentían, que como estaban, que como estaba el día, porque yo estaba allá [Concón], que como estaba allá la cosa de la pandemia, que si se estaban cuidando o no. Todo eso. Y de ahí empezábamos a ... Ya cuando había un número importante [risa]... Había que grabar la clase, grabar para tener la evidencia. Y empezar a recordar lluvia de ideas, que habíamos hecho la clase anterior, que se acordaban. Algunos te preguntaban con preguntas dirigidas porque de repente nadie te contestaba. Sobre todo,	Rutina de actuar en la escuela Planificación de clases Pandemia Cuerpo como medio de expresión-comunicación Cambio en la interacción-relación corporal entre profesor-alumno. Importancia del cuerpo presencial Cuerpo y pandemia. Clases online

	algunos cursos que no eran muy empáticos. Había cursos que eran muy lejanos. Eh... niños que nunca vi. Porque el 16 empezó esto... El 16 deje de hacer clases, el lunes. Claro. Nosotros entramos en febrero, a fines de febrero haciendo clases. Entonces alcanzamos a tener como tres semanas de clases. Pero hay alumnos que todavía no se habían integrado así que nunca supe quién era. Veía el nombre siempre pero no sé quién es. Eh... Bueno, y ahí empezaba con el objetivo y se iniciaba la clase. ¿Ya? No era tanto lo que uno alcanzaba a ver tampoco. Así que ahí, una parte de teoría si es que había, unos ejemplos. Le daban unos ejercicios. Generalmente trabaje con PPT o videos. Y ahí hacía que ellos lo hicieran, a veces intencionalmente yo me equivocaba para que intencionalmente me dijeran: “¡profe, está malo!” A veces me decían y a veces no. Entonces yo les decía: “no copien esto ¿ya?” Para darme cuenta si estaban aprendiendo o no. Eh... Bueno y después se hacia el cierre de la clase con lluvia de ideas o con otro ejercicio. Y ya después no mande más tareas porque tampoco las entregaban devuelta. Así que trabajaba con ellos en la clase principalmente. Mas o menos esa era la rutina. M: Eso ha sido más o menos durante todo el año...	Control y vigilancia en la escuela
--	---	---

	N: Claro. Y la asistencia al final... Porque o si no se me iban antes [carcajada]. No faltan los pillos. Esa fue más o menos la rutina	
E.1.32	M: Y para recalcar solamente ¿Cuál era la rutina antes de la pandemia? N: La rutina antes de la pandemia, ¿en la sala de clases dices tu? M: Si N: Bueno, de partida esa cosa de la formación que me cargaba. Ya... entraban, los papeles, siempre hemos sido... hemos tratado de... M: ¿Pero se formaban afuera de la sala? N: Claro. Porque obviamente por el clima no se formaban en el patio. Entonces eran los pasillos. Ahí iban ingresando ¿cierto?, recogían sus cosas. Uno saludaba. Si era la primera hora, hacíamos la oración. La oración o una reflexión. Siempre yo pedía voluntarios. Había gente que no era creyente, entonces le decía que le deseara un buen día a sus compañeros y listo. Así que así se hacía. De ahí, yo daba tareas. Si	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Movimiento y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Lugar geográfico Espacios físicos de clases Tipo de actividades para las clases

	es que tenía tarea, yo ahí tenía un alumno o una alumna que me iba avisando en mi cuadernito, porque eran puntos que servían después para la prueba. Claro. Sin importar si la tarea estaba buena o mala. El punto era que la hubiera hecho. Eh... De ahí comenzaba yo con mi parte. ¿Qué es lo que hacía? [se ríe] Comenzaba con mi parte... recuerden lo que vieron anteriormente, había una tarea no sé, de tres ejercicios, revisémoslo. Ahí lo revisábamos. Voluntarios que salían a la pizarra, otros no. De ahí comenzaba con el objetivo de la clase, dando un inicio, de una cosa de la vida diaria con respecto al tema específico. De ahí venía la parte de desarrollo de la clase, que quizás venía la parte teórica que tenía que explicarla. Como parecido a lo otro. No cambié mucho mi este [mi esquema], porque no quise innovar en nuevas tecnologías. No le pego mucho a la tecnología. Y ahí empezábamos. Lo que si yo agrupaba, dentro del mismo curso, alumnos que eran más aventajados y los sentaba en lugares específicos, cosa que, pudieran interactuar con ellos... No que les carguen la mata, sino que, claro, sociabilizar los avances que tenían, o que era más fácil para ellos. Porque de repente eran cursos de cuarenta y tantos alumnos y no me daba el tiempo para llegar a todos. O en lugares estratégicos de repente sentaba al que le costaba más, o al que estaba al fondo encerrado lo cambiaba para adelante. A veces llevaba alumnos para mi puesto. Bueno. Eso era cuando	Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Control y vigilancia en la escuela Espacios físicos de clases. Cuerpo normado
--	---	---

	era la sala de clase. Cuando era en el laboratorio, obviamente era más entretenido y hacíamos otras cosas. Obviamente la dinámica es diferente en el laboratorio. Si. O cuando hacíamos investigación. Estoy hablando de una clase teórica. Bueno y ahí hacíamos el cierre de algunas cosas y otra vez ordenar la sala si es que habían cosas. Porque los chiquillos a los cinco minutos ya tienen papeles tirados en el suelo. Y ahí se acababa y se cerraba la puerta con llave. Nadie podía entrar a la sala. M: y ahí se iban a recreo... N: Si. Exactamente.	
--	--	--

Entrevista 2

Nombre entrevistado: “Ema”

Ocupación: Profesora Danza

Fecha: 28 noviembre 2020

Tiempo duración: 01:03:26

Identificadores: “E” , Ema; “M” , Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.2.1	M: Ya. ¡muy bien! Espérame un poco. Vamos a partir con las formalidades... eh, por ejemplo, que te presentes. Bueno, esta es una investigación de tesis de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano para sacar la Licenciatura en Educación de Pedagogía en Danza. Mi investigación se enmarca dentro de... trata de comprender el discurso del cuerpo de los docentes según la visión de la danza, después de su análisis, entonces me gustaría que partieras presentándote: tu nombre, a qué te dedicas y ahí vamos viendo. E: Ya. Mi nombre es “Ema” [se omite nombre por privacidad de la entrevistada], soy profesora de danza, titulada en la Universidad Arcis, que ya no está, pero que fue el proyecto de Valparaíso con la formación de la maestra Carmen Beuchat, Teresa Alcaíno. Tuve una gama de maestros importantes en ... de la danza independiente en	Asignatura Tipo de danza

	Chile. Tuvimos la suerte estos... eh, profesores que salimos de danza de acá de Valparaíso. Trabajo en el Colegio PF [se asigna “PF” para proteger la identidad del colegio y entrevistada] ya casi 10 años, un poco más de 10 años, hago los talleres de danza y soy Jefa del Departamento de Artes y además profesora de una asignatura que se llama “Artes Interpretativas”, que mezcla teatro con el movimiento. Tengo 50 años eh ... tomo clases de ... desde los 6 años de mi vida. Pasé por la Escuela del Municipal de Santiago, pasé por la escuela artísticas de la región ... estuve en el Conservatorio de Viña del Mar, estuve en los ballets folclóricos BAFONA y BAFOCHI. En este último fui profesora más de 2 años de la escuela de Los Andes del Ballet Folclórico Chileno, me preparé como monitora de folclore, estuve todo un año en el BAFONA. ¿Qué más? ... Bailé en forma independiente espectáculo muchos años y ya después me puse en la universidad... fui integrante en la compañía de danza contemporánea que se llamaba “Danza al Paraíso”, y desde ahí fui siendo la representante de la compañía; aparte de ser intérprete, siempre fui representante. Y de ahí, bueno con esta universidad que nos juntamos y empezamos a estudiar ... se empezaron a crear proyectos, lazos y de ahí surgió la idea, después de habernos ganado 2 FONDART, como compañía de danza, el año 2012 y 2013, todo lo que tenía que ver con la capacitación, con	Edad del docente Tipo de danza Lugar geográfico
--	--	--

	formar a alumnos y con formarte tú como profesor, surgió la idea de este trabajo de un taller que se llamaba “Movimiento Continuo”. Y lo trabajamos con una amiga que nos dimos cuenta que nos llevábamos bien: una dando clases, la otra corrigiendo y al revés. Y partimos, en la cual yo fui la gestora de esto, la invité y yo llevaba a la radio, cobraba los valores, hacia la difusión. Gestaba todo para que funcionara, arrendaba las salas del Parque Cultural y esto fue creciendo ... fue creciendo y hoy en día se llama ... tiene personalidad jurídica, se llama “Centro Cultural y Estudio de Danza Movimiento Continuo”. Tiene algo de 6 años ya y hemos tenido la posibilidad de tener grandes profesores tanto dando seminario como formando. Tuvimos por ejemplo a Cristián Hewitt casi 3 años con nosotros, a Martín Andrade por ahí también ... a Iván Antigual que era perteneciente al Ballet Nacional Chileno, a la Francisca Silva también como profesora de ballet. Y así a través de este Movimiento Continuo se han ido creando siempre actividades para formación y para capacitar, y también desde aquí siempre trabajamos con nivel de iniciación básico y avanzado en nuestras clases, generalmente trabajamos ballet, técnica moderna, contemporáneo y en oportunidades hemos tenido folclore. También desde ahí hemos creado desde hace ya 3-4 años las famosas jornadas de danza que hacemos, que partió desde un día probando dar todo un	Tipo de danza
--	---	----------------------

	día clases de danza, hacer, por ejemplo, una técnica en la mañana, por ejemplo, ballet clásico una hora y media, quince minutos de descanso, después hacías una clase de tap ... por ejemplo. La jornada de danza nace con el deseo de formar a la gente de Valparaíso con otras técnicas que no habían habituado normalmente acá ... tap, técnica moderna, danzas hindús, afroperuano. Entonces esta jornada empezó a ser un día y tuvo tal éxito que al año siguiente empezó a ser dos días y autogestionado, o sea, ni siquiera decirte que teníamos plata para hacer eso. Hablábamos con los profes, le pagábamos los pasajes ... los profes encantados por estar en Valparaíso, se les pagaba unas cuantas lucas y los chicos pagaban dos lucas, tres lucas por tomar una clase, y si tomaban todo el día se les hacía un precio. ¡Y todos se quedaban!, se quedaban y comían entremedio. Y tuvimos la suerte el año 2018, ganamos el GORE con este proyecto así que pudimos dar clases en ... el Parque Cultural nos pasó su sala de estudio inmensa y tuvimos pero una jornada de danza que la hicimos en los Andes en un gimnasio, eh ... llevamos a los profes para allá, después Casablanca y después exitosamente dos días acá en Valparaíso, así, teniendo 40-50 personas en las salas, tuvimos también ahí al Joel Insunza dando clases, entonces, fue así ... ¡muy, muy bueno! Así que seguimos ... en pandemia seguimos online y ¡nada po!, super feliz de	
--	--	--

	seguir formando cuerpos desde los chiquititos hasta adultos. Eso ... eso es mi historia.	
E.2.2	M: ¡Super! ¿Entonces siempre te ha interesado también en tu trayectoria la formación? ...Como... E: Para mí es esencial ... es esencial, porque de repente cuando tú estás estudiando danza te gusta la interpretación ... te encanta interpretar. Mi maestra Carmen Beuchat: “Usted para eeeh... ser un dueño de la danza tiene que saber interpretar, tiene que saber enseñar y tiene que saber coreografiar. Cuando tengas todo eso vas armando como un artista íntegro de la danza”. Y dentro de eso he interpretado mucho tiempo ... muchos años interpreté, pero mi foco al salir de la universidad, porque salí adulta [aclara], fue la enseñanza ... la pedagogía que me llena al 200%. Soy muy feliz enseñándole a otros cuerpos, porque adquirí desde mi experiencia lo que yo fui aprendiendo y lo que yo fui equivocando ... yo traspaso que no suceda en el otro. Eso.	Formación pedagógica Que hacer pedagógico, vocación y cuerpo. Importancia de la experiencia pedagógica para el quehacer pedagógico
E.2.3	M: Super. ¡Oye Eve!, bueno ya desde el quehacer pedagógico, de... de tu ejercicio como docente,	

	ya sea escolar... en el colegio o fuera del colegio, ¿cómo planificas tus clases? E: ¿Cómo planifico mis clases? Mira, generalmente cuando es taller del colegio trabajo de forma trimestral, ¿ya? Nosotros al coordinador de talleres le entregamos a fin de año nuestra proyección y en el colegio yo hago a la básica ... le hago iniciación al ballet y le hago cierta base ... un poquito de moderno, una base muy simple [aclara] ... y, a veces un poquito de trabajo de suelo. Siempre involucro suelo para que ellos también tengan esa posibilidad. Y en la media hago contemporáneo, contemporáneo [repite] ... siempre fue lo que se me pidió. Entonces, esto va a depender de las técnicas que obviamente podían entregar y las bases po, o sea, trimestralmente qué es lo que voy a proceder a entregarle a ese cuerpo, y además cual es el objetivo final po. ¿Qué es lo que quiero que hagan? Siempre se me pidió a mí, dentro del colegio que trabajara la postura, o sea, ni siquiera el tema que el niño sepa bailar, que el niño sepa ... no sé, que tenga memoria kinética, nada. El concepto en el momento que a mi tomaron del colegio mire: “nosotros queremos que el alumno acá trabaje su postura”. Y dentro, el profesor que estaba a cargo ahí [aclara], que era más contemporáneo en su mirada, es mucho más vanguardista, me dijo yo quiero que tú enseñes contemporáneo. Entonces claro, al	Grupo etario o nivel. Tipo de danza Espacio físicos de clases Tipo de actividades para las clases ¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura? Características físicas del cuerpo El cuerpo como un lugar de cuidado.
--	--	--

	planificar tú te basas en este trimestre, vas basándote en qué le vas a entregar, porque también tienes que hacer un diagnóstico de los cuerpos cuando vas a llegar [tono aclaratorio]. Cuando llegas al inicio del año, obviamente van a venir alumnos que ya se manejan y a veces tienes que hacer una doble metodología, ¿ya? Porque llegas y una dice, ya ¿Quién ingresa este año al taller de danza? Ya, viene Andrea, Juanita, Pedrita, no sé ... y vienen ya 2 años conmigo, o sea ellas ya saben pasar por el suelo ... eh, bajan a suelo, suben en el espiral, no tienen problemas, sin embargo, tengo a 8 más que van recién iniciando, entonces tengo que hacer como un diagnóstico para hacer la planificación trimestral que se hace.	
E.2.4	M: ¿Y eso es siempre, cada vez que se inicia? E: Sí, siempre ... siempre hago un diagnóstico. Yo trabajo mucho en el tema de la observación, soy muy observadora [recalca] y me gusta trabajar en base a cada cuerpo, ¿ya? En la Escuela Movimiento Continuo yo trabajo ballet iniciación y trabajo ballet más básico, no lo vamos a llamar avanzado [aclara], básico. Dentro del ballet de iniciación, o sea, dentro del concepto de movimiento yo trabajo y planifico mensualmente, ¿me entiendes? Y voy trabajando, por ejemplo, durante 3 meses en mi	Quehacer pedagógico Planificación de clases Importancia de la experiencia pedagógica para el quehacer pedagógico. ¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura?

	iniciación, trabajo con la base del ballet desde la postura, desde todo el tema del trabajo del reconocimiento corporal, de la conciencia corporal, ¿ya? Porque si tú no tienes una buena postura para iniciar tu técnica de la danza del ballet, que es una técnica super cuadrada [tono aclaratorio], no vas a tener noción, ¿Dónde está tu pelvis?, ¿Cómo colocas tus hombros? ¿Cómo está tu coxis? ¿Cómo están tus pies en el soporte? ¿Dónde va el peso de tus pies?, que no se te vayan a diferentes arcos, porque después tú trabajas con ese pie, con la punta de pies, con el <i>flex</i> de pie, de hecho yo me tiro hasta de guata al suelo a mirarle la postura de la primera posición a los niños, a los chicos ... a los alumnos grandes que nunca han estudiado danza, porque me han llegado alumnos con los arcos caídos, entonces al llegar con los arcos caídos tú tienes que observar ahí que a lo mejor tiene que hacer un ejercicio especial para que ponga su fuerza en tales y tales lados, para que tenga un soporte base para ... hacia su cuerpo, hacia su eje. Entonces, en el aspecto de iniciación del ballet, trabajo en forma ... eeh ... trabajo como media barra y eso. Con eso solamente trabajo primera, segunda y tercera posición, no trabajo más posiciones [aclara]. Mucho frente a la barra, menos perfil a la barra, menos barra de suelo también al iniciar la clase, barra del suelo, reconocimiento del cuerpo, pasos básicos, y luego como al <i>Demi-plié</i>, <i>Grand-plié</i>, <i>Tendu</i>, <i>Jeté</i> y ahí ya me empiezo a calmar,	Conciencia corporal ¿Qué es lo que perciben los docentes de sus alumnos en términos corporales? Planificación de la clase ¿Qué es lo que perciben los docentes de sus alumnos en términos corporales? Planificación de las clases. Experiencia online Pandemia
--	--	---

	cuando yo veo que viene bien elaborado eso voy como avanzando con un paso en la barra por mes. Porque generalmente me pasa que cuando tengo gente que nunca ha tomado clases de ballet, al tercer mes ya tiene bastante conciencia y lo puedo pasar al otro curso, al ballet básico ... que ya hay una barra más completa, que hay centro ... de hecho empiezo a trabajar casi al final en iniciación al ballet el centro, por el tema del equilibrio [aclara]. Y ya básico, voy trabajando objetivo y contenidos mensuales, ¿ya? Mensuales, ¿por qué?, porque como así, bien particular Montse, quizás me voy a salir a lo que estoy diciendo ... al trabajar online uno reaprende ... Es otra metodología, entonces en este momento como yo trabajaba como un concepto mensual, no sé ... este mes vamos a trabajar piernas, full piernas para que suban ... no sé, este mes que viene precisión, entonces no sé ... trato de abarcar eso, trato de tener una barra de dos semanas igual, una barra completa dos semanas y a la otra semana otra barra, y obviamente eso hacia el centro. Pero le doy atención al concepto de ... ahora estoy trabajando por ejemplo las piernas, altura de piernas y estoy trabajando precisión de pies, eso estoy trabajando en este momento, pero las chicas están de mayo. Ellas han tenido eje, han tenido postura de los <i>en dehors</i>, los <i>passé</i>, piruetas, o sea pirueta en barra, en fin. Entonces en el colegio trimestral mi planificación en movimiento en iniciación eh ... cada 3 meses,	Cuerpo y pandemia: clases online. Planificación de clases Planificación de clases y pandemia
--	---	---

	pero va in crescendo y en el ballet básico voy mensual, porque como estoy ahí con ellas siempre y son más cercanas y son constantes, tú puedes avanzar más rápido con el ballet básico.	
E.2.5	M: Super, y ¿qué actividades planificas?, por ejemplo, enfocándonos más en el colegio. ¿Qué actividades planificas? Como para tener una idea. E: No sé, eeh ... mira, un año en particular ...hablando del contemporáneo [aclara] nunca había trabajado la improvisación. No la había trabajado [repite], entonces vi los cuerpos de las chicas y en el trabajo de calentamiento que yo decía uno arriba, al piso, no sé y juegos para empezar a calentar en esa sala que tú conoces [risas], y empecé a darme cuenta de que las chicas eran muy fácilmente, no ... no se inhibían, eran explosivas, tenían mucha energía. Entonces yo dije, a este grupo les voy a traspasar el trabajo de la improvisación en la danza contemporánea, entonces yo empecé a trabajar con ... cerré las cortinas de esa sala, empecé a bajar la luz y empecé a poner música y a darle ciertas consignas: voy a trabajar en el suelo ... trabajar pelvis en el suelo y la pelvis me va a llevar, en fin y de a poco voy a ver mi empuje de las manos, de los pies y yo le iba indicando ...	Planificación de la clase Espacio físico de la clase ¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura? Conciencia corporal

	y voy a estar en el suelo 16 tiempos y vas a subir en 16 tiempos más ... en fin, y arriba vas a trabajar líneas, no sé ... por ejemplo, en la improvisación tu cuerpo va a entregar y va a trabajar líneas. Y sabes que fue super interesante lo que sucedió, porque no había trabajado en otro año en el colegio eso, entonces también me gusto que sucediera eso; pero tú también me estabas preguntando ¿si yo planificaba según qué actividad tenía?	
E.2.6	M: No, no. Según qué tipo de actividades, por ejemplo, en las niñas eeh ... no sé ... juegos o ... E: Me interesa mucho el tema desde la postura y la ... o sea, siempre mis clases allá son desde el centro ... hay barras, pero las barras son tan pequeñas allá que las trabajo hasta quinto básico. Para el curso de sexto a cuarto medio que es ahora, trabajo directamente el centro, voy por el calentamiento muscular, físico ¿me entiendes? Desde la musculatura en ascenso, de cabeza, hombros, brazos, siempre hay como una constante en el calentamiento y de ahí empiezo a trabajar focos de la sala con ejercicios, para los diferentes focos. No me gusta quedarme siempre para un frente y me voy cambiando ... y dentro de eso, después cuando te das cuenta que su cuerpo esta un poquito más caliente y que trabajas tanto lateralidad,	Tipo de actividades Recursos pedagógicos Espacio físico de la clase

	que trabajas el tema de la coordinación, todo, empiezo a trabajar suelo en ese mismo centro. Siempre trabajo suelo, sobre todo porque hay una búsqueda en que pasen por el suelo sus espaldas y que trabajen relajadas, no que trabajen ... por eso yo les digo háganse amigas del suelo, respiren, bajen la colita ... háganse amigas del suelo, suba por vértebra, baje. Y desde ahí cuando yo ya veo que ya estamos avanzando con el tema del suelo, a bajar y a subir del suelo, paso a fondo a lo que uno le llama las diagonales, ¿ya? Las diagonales y de ahí ya aplico caminatas, porque la postura y la proyección en super importante ... lanzamientos de piernas, saltos eeh ... espacios, amplitud de movimientos, deslizamientos, entonces todo eso ... para mi es esencial que las alumnas en este caso en el taller, yo logre que tanto ... y voy tratando de poner a las que se manejan un poquito más adelante y lo hagan y siempre atrás voy ayudando a las chicas a hacer, siempre [repito]. Me gusta mucho acercarme o me doy el tiempo, por eso la Montse se puede acordar que la Mapi hacía, hacía y yo me ponía al lado a ayudar a corregir. Me gusta mucho dar la base, que otro tome al alumno y vuele ¿ya? En las básicas, esencial: postura, iniciación al ballet, coordinación, uso del espacio, eeh ... y obviamente que la personalidad, ahí sí que hay juegos ... mucho en pareja, en hacer espejos eeh ... y también voy trabajando según lo que el colegio va requiriendo, por ejemplo, en abril	Espacio físico de la clase Conciencia corporal Conciencia corporal Movimientos y desplazamientos en la escuela
--	--	--

	siempre hago algo para el día de la danza, los empiezo a preparar según sus avances. Todo lo que yo trabajo como ejercicio lo aplico en el trabajo coreográfico, ¡siempre! [recalca] ... y te lo voy a decir, porque tuve un tremendo profe que venía del BANCH, un bailarín, pero maravilloso de ballet, que ¿no sé si te toco a ti?, el Iván Antigual. Que se pone en un momento a hacer una coreografía y las chicas me miraban y no podían, o sea y el hacía la coreografía. Entonces salió super eeh ... super frustrado, entonces le digo yo Iván, pero ¿tú le hiciste tu trabajo coreográfico en base a los mismos pasos que le estas enseñando? Y me quedó mirando y me dijo no ... Ya, porque claro uno a veces puede rallarse y le viene la inspiración y todo, pero claro puede haber cosas que a través de la inspiración uno puede enseñar ¿cachái?, pero es una base esencial que tú lo que enseñaste lo puedas aplicar coreográficamente. Entonces el colegio te da esa posibilidad, y es mi estilo también [aclara] que tú según las presentaciones que vayas teniendo, en abril el día del profesor ... o sea de la danza, después viene septiembre, después viene el Santa Cecilia ... tienes tantas presentaciones que después vas preparando el cuerpo a lo que vas a ir dando. ¿Ya? Eso Montse.	Cuerpo presente en la asignatura Tipo de actividades para las clases Cuerpo normado
--	---	--

E.2.7	M: Super, sí si voy comprendiendo. Oye y bueno, trabajas fundamentalmente en sala, ¿cierto? E: Sala y a veces estamos en los patios, porque siempre me preocupo del tipo del piso, del suelo que hay. Eso, los invito a deslizarse, que no produzca daño. Tanto en el colegio hay posibilidad ... en el colegio tenemos una buena sala, hay patios que se pueden trabajar eeeh ... pero son pocas veces las que he trabajado en la calle, pero siempre me preocupo de que dependiendo del suelo que haya, el bailarín se preocupe de una buena zapatilla o que no haya problema después para su ... para no hacerse daño.	Espacio físico de la clase. Recursos pedagógicos Espacio físico de la clase El cuerpo como un lugar de cuidado
E.2.8	M: Y en ese sentido ¿el colegio ha entendido los requerimientos que necesita, por ejemplo, el suelo, una barra? E: Sí, mira yo soy una agradecida del espacio que tengo. Tiene espejos, desde que llegué yo se pusieron barras, se compró linóleo ... ahora fuimos a la segunda compra de linóleo después de varios años de nuevo ... y de a poco se ha ido adaptando ... tenemos un inventario de vestuario, hemos logrado tener algunas cosas de vestuario para el colegio, entonces sí, soy una	Espacio físico de la clase Recursos pedagógicos

	agradecida del colegio donde estoy desde la consideración. No tengo nada que decir.	
E.2.9	M: Ya sí, porque hay colegios donde ya ... arréglatelas en el patio. E: Me tocó una vez reemplazar a una colega en la Escuela U [se asigna "U" para proteger la identidad del colegio y entrevistada], acá en Valparaíso y la sala no era mala fíjate, pero es una escuela pública que a mí ... he tenido la suerte de que ... he podido trabajar en dos colegios particulares: el Colegio A y PF, pero [retomando] este reemplazo me tocó en una escuela pública y fue impresionante, porque tiene que ver que hay otro tipo de niñas y olores y hay otra cosa totalmente diferente, pero fue muy bonita la experiencia ... estuve como dos semanas con ellas, donde me tocó hacer unas cuatro clases y a las niñas chicas les gustó mucho. Entonces la niña después me decía ¿qué les hiciste?, ¿cómo trabajaste con ellas? estuvimos conversando, porque las niñas, en particular las más chiquititas trabajaron super bien, las grandes también [aclara], pero a las pequeñas les gustó el sistema, pero en el colegio somos unos agradecidos de lo que hay.	Espacio físico de la clase Percepción del cuerpo de los alumnos por parte de los docentes
E.2.10	M: Si po, que bueno. Y <i>Ema</i> en el colegio ... bueno, me puedes hablar ya sea en el colegio PF, del A o de la escuela donde hayas hecho reemplazo, de cualquiera de esas vivencias siempre ... ¿te has topado con normativas de	En torno al abuso sexual

	tomado y sin calcetines. En algunas ocasiones, porque en el caso del colegio los resbalones son complejos.	
E.2.11	M: Sí, o sea ahí tú ... bueno está la normativa del colegio y a la vez tú aplicas tú normativa para impartir tu taller. E: Sí, sí [repite]. O sea, de hecho, empiezo a molestar cuando andan con el pelo suelto, pero es maña de vieja ya ... de vieja escuela [entre comillas], trato de que ... o sea yo no pido un tomate como el otro día me criticaron en un video-danza, me dijeron que un tomate no tomate no estaba con malla, o sea ¡estamos en pandemia! Nadie puede salir, o sea ni con suerte son niñas nuevas, ni siquiera se me ocurrió ahí enseñarles cómo usar el tomate ... es que no tienen malla, imagínate. Es como eso, o sea no soy tan cuadrada en ese aspecto, de hecho, en la sala de clases donde trabajan las niñas pequeñas, trabajamos con el ... con la calza y la polera porque se demoran mucho en cambiarse si tuvieran una malla, ballerinas y falditas y zapatillas de ballet ... sí les pido el pelo tomado. M: Sí, porque así ... así no te concentras en tomarte el pelo, que se mete en la cara y todas esas cosas.	Cuerpo normado: apariencia física Pandemia Cuerpo y pandemia: clases online

	E: Sí, pues. Eso.	
E.2.12	M: Oye, y háblame un poco de... es que bueno justo la pregunta que viene tiene que ver con la interacción corporal entre... con los estudiantes, bueno y con los docentes también. Entonces, ¿existe normativa en cuanto a la interacción corporal? Porque, por ejemplo, proximidad, afectividad, ¿existe? E: No, no hay, o sea en el momento, por una situación específica lo hubo ... te estoy hablando hace como cuatro años atrás o más, ¿ya? ¡No, más po! Como unos seis años atrás. Ahí había una normativa que no podías acercarte o el niño no te podía abrazar si te quería saludar, nada. Pero no hay ... el colegio no tiene una normativa que te diga no, usted no puede acercarse al alumno a corregirlo o usted no lo puede saludar de beso, o tiene que tratarlo de profesora de danza. O sea, mis alumnos de media me tratan de Eve, ¿ya? Y los de básica me tratan de tía Eve. Entonces no hay algo que sea tan taxativo que te diga ¡No! No se puede hacer esto ... a ver algo que sí te podría decir, que sí soy la última que cierro la sala de danza ... yo abro, yo cierro, ¿me entiendes? Tengo que tener ese cuidado y esa preocupación, es super importante, por malas experiencias que en otras oportunidades profesoras se han ido en otras	Cambio en la interacción-relación corporal entre profesor-alumno Control y vigilancia en la escuela Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo.

	situaciones y han pasado ... no ha sido bueno, entonces como recomendación eso, el abrir tú la sala, el jamás dejarlos solos y si tienes que acompañar al baño, si es que no tienes asistente, en el caso mío, yo en primero básico y segundo básico tengo asistente cuando doy clases de danza. M: Asistentes ... como de párvulo, ¿Algo así? E: Asistentes de la educación, claro. Entonces ahí, en ese caso la asistente me ayudaba si las niñas ... si teníamos una hora de clase, una hora veinte ... no sé ... dábamos diez minutitos de recreo y en ese recreo iba la niña al baño y todo eso, ¿ya? Ahí también po, según la época en que esté el colegio y las horas, sobre todo, cómo va a ir la niña al baño ... tú la tienes que dejar no más, ella solita se hará sus cosas, tú no te puedes acercar a tocarla ... eso sí que está concreto. Y en los grandes ellos van al baño y vuelven, no hay problema.	Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Quehacer pedagógico En torno al abuso sexual
E.2.13	M: Van solos. Y tú con respecto a eso, ¿cómo te sientes? ¿Con esa forma de interactuar? E: O sea, para mí, mientras más interacción yo tenga, me gusta y mientras sea respetuoso, ¿me	

	entiendes? Una tiene la proximidad hacia su alumno, pero más que nada porque a ti te enseñan a corregir, o sea yo tuve la suerte de que dentro de la formación de la Arcis tuve profes muy buenas y teníamos una clase o varias clases completas en la cual te enseñaban a corregir, por dónde iba el movimiento ... y es increíble que un profesor tiene que tener esa cercanía con el alumno, porque a veces da un toque y la cadera se mueve para tal lado, ¡no, tienes que bajar y cuadrarte en tal parte!, ¡No, tienes el hombro arriba y tienes que cuadrarte! Tienes que poner en el eje tu cabeza o cuando bajas tu mentón para ir a una posición abajo ... ahí del perro ... no sé. Pero es super importante la proximidad que debes tener con tú alumno, siempre que seas respetuoso y que esa indicación sea efectiva, concreta ... porque no puedes jugar con los cuerpos del otro, porque ante cualquier cosa se puede lesionar, por eso siempre hay que ser super ético en eso. M: Pero, por ejemplo, ahora no hay problemas para ... no sé, por ejemplo ¿corregir la cadera de una alumna? E: No, no hay ningún tipo de restricciones con respecto a eso.	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno Interacción y relación corporal entre profesor-alumno Conciencia corporal Cuerpo presente en la asignatura El cuerpo como lugar de cuidado
E.2.14	M: Super, oye y en tu asignatura hay alguna eeh ... entrando por ejemplo a esto de la discusión	

	de género, sobre identidad de género. En tu asignatura ¿se puede hablar sobre el género? ¿Algo que pase con el género? E: Sí, hartoo fíjate eeh ... ha sido bien interesante sobre todo con el proceso en las artes interpretativas con respecto del proceso del alumno, en esta asignatura que va evolucionando desde toda su planificación que tiene, desde primero medio a cuarto medio en su proceso de creación en la parte de actuación ¿ya? Y dentro de esto, o sea, desde que tú partes en primero medio, ellos como que juegan un poquito dentro de la actuación y representan comedias musicales. Ya en segundo medio tú partes el trabajo de los monólogos, por tanto, tú ya tienes que saber aprender a escribir, a representar en forma independiente un monólogo, ¿ya? En una creación ... no basado en ti. A lo mejor es un personaje que eres tú igual, pero tú estás creando. Tú estás diciendo de otra forma las cosas. Y en tercero medio ya estamos con el teatro vanguardista y muchas cosas, entonces, dentro de esto se ha ido creando mucho con el tema del teatro vanguardista y la performance en que han aparecido estos personajes, ¿ya? Por ejemplo, este año en cuarto medio eeeh ... fue super complejo trabajar el tema de que a fin de año los alumnos de cuarto se conforman en compañía, hacen pequeñas obras que muestran todo su proceso	Tipo de actividades Tipo de actividades Tipo de actividades Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género.
--	---	--

	durante los cuatro años o casi de primero básico de artes interpretativas y cómo ha ido aprendiendo las artes escénicas, pero acá en cuarto medio lo interesante y a mí me tocó estar a cargo de una compañía ... mostraron a un hijo que él se sentía mujer, entonces fue abiertamente la conversación y fíjate que yo me tuve que instruir con mis hijas adolescentes para que pueda traspasar la información a ellos y qué tan real puede ser y qué es lo que se siente, porque hay que ser muy real y respetuoso de este ... de estos grupos y cómo nosotros los vamos acercando, vamos representando y vamos compartiendo con ellos. Entonces, ha sido muy bonito el proceso, porque de las seis compañías que hubieron, por lo menos cuatro tenían temas con respecto a esto ... de en este caso a mí me tocó este niño que quería ser mujer y que el papá no lo aceptaba y en otros no recuerdo si era una chica lesbiana o algo así, pero sí es un tema que se viene dando hace varios años en el colegio y se toma con naturalidad, no se está como tapando, ¿ya? Sino que se está tomando con más naturalidad. Y obviamente a través del movimiento con mayor razón ... con mayor razón [repite], o sea amplia eeh ... abrazo y bienvenido y fantástico. Hemos tenido la suerte de tener ahí alumnos maravillosos que han entregado su movimiento ahí ... a nosotros.	La discusión de género e identidad sexual como tema pedagógico. Género y danza
--	--	--

E.2.15	M: ¡Que bueno! Me alegro, y el ... y las ... tu taller o arte interpretativa ¿tiene alguna composición más de mujeres? u ¿hombres y mujeres van por igual? E: Mira una de las cosas que he ido aplicando mucho este año, o sea ... estos últimos años es que hemos tenido la suerte de tener varones, o sea, los dos chicos que se me fueron de cuarto medio ... este año me las he sufrido todas [risas], porque tuvimos la suerte que nos tocó bailar bailes latinoamericanos, en este caso afroperuano, cumbia, porque ese era el concepto que trabajábamos Santa Cecilia ... por el tema de los inmigrantes y, o sea, por lo menos el año pasado ... y resulta que fue muy entretenido porque tuvimos que trabajar las caderas po, entonces trabajar con los chicos las caderas y moviendo y todo eso ... se han hecho trabajos en la cual hombres y mujeres es lo mismo, ¿ya? Entonces eso ha sido super interesante, de hecho, uno de los chicos fue a tomar clases de ballet conmigo afuera, entonces ha sido super interesante y yo hace muchos años ya que de hecho he trabajado varias coreografías hombres con hombres, de mujer con mujer y ... muy bien, muy bien [repite]. Mira, una de las coreografías que fuimos a bailar al municipal, incluso con el colegio fuimos afuera	Género y danza Migración y danza Género y danza Pueblos originarios. La pedagogía y el debate político-social presente

	... tenía que ver con el tema mapuche y fue muy bonito, porque yo les digo que para trabaj ... o sea, este caso yo le digo que el arte habla, yo no puedo danzar si yo no digo algo, yo no bailo por bailar, si yo voy a crear una obra eeh ... si yo quería tener la obra vuelo en altura, yo fui y era caminata en el hielo, en la nieve, fui y caminé en la nieve, porque yo necesitaba traspasar. No es que te decía que mi alumno ... yo trato de que ... no se danza por danzar, siempre tiene que aprender, no sé po, si hay una textura que yo quiero que pisen, hojas, un árbol, y después que necesito que lleven a la escena que están pisando hojas, como que está pisando algo ... entonces todo eso es ... uno no danza por danzar. Puede haber trabajos coreográficos o movimientos porque se quieren hacer no más, como trabajo yo en una obra que se llama <i>Troy Perün</i> y <i>Troy Perün</i> solamente trabaja las articulaciones y el concepto del trabajo es las articulaciones y lo más raro posible, hasta lo que más te de tu rango de movimiento con la articulación, pero ese era el concepto, la articulación [recalca], no había una historia, ¿ya? Eso.	
E.2.16	M: Y bueno, recién nombraste el tema de que habían trabajado en el Colegio, para Santa Cecilia la migración, el proceso de migración eeh	

	... no sé si en el colegio hay gente migrante o gente que pertenece al pueblo mapuche. E: Sí, si hay ... o sea, yo creo que herencia de pueblo mapuche tiene que haber, yo creo que hay en el colegio ... segundos apellidos yo me imagino, pero sí me tocó una alumna eeh, colombiana ... tuve una alumna colombiana entretenidísima, lo pasamos muy bien el año pasado. Entonces hay ... he tenido ... hay varios colombianos, venezolano no sé, pero si hay colombianos ... haitianos también me tocó ... haitianos una chiquita de parvulario con la que trabajé en algún momento, pero sí, sí hay.	Cuerpo migrante
E.2.17	M: ¿Y podría haber una relación al mirar el cuerpo? ¿Hay una diferencia corporal? Por ejemplo, entre la gente migrante o la gente que es de acá de Chile. E: Sí, totalmente, o sea ... pensando en esta alumna que yo tuve, de partida es super extrovertida, ¡muy extrovertida, muy libre! Entonces el trabajar cosas con caderas no le costaba nada, ninguna, nada, nada, nada [repite], lo que si le costaba el trabajo más lineal, más técnico, más digamos la parte más académica, pero sí cuando tú le dabas esa libertad del cuerpo, uff ... flotaba y nosotros al	Diferencia cuerpo-migrante. Migración y danza

	revés, nosotros somos más cuadraditos y es mucho más fácil para nosotros que nos digan levante la mano arriba y la levantan directo hacia arriba, en cambio, la otra hace otro tipo de movimiento. Es diferente, total [entre risas], a mí me ha tocado tocar trabajar joven, bailando con cubanas y es, pero ... nada más. Y es también, por ejemplo, la experiencia de vivir con ... llevamos a una profesora de afrocubano, una cubana, la Rosita y la llevamos a “retirarte”, a una actividad que se hace en el colegio, y la llevamos ... me maté de la risa, porque eran 30 cabros, mujeres y hombres [aclara] ... separó así ... dividió mujeres acá, hombres acá y sabes que eran 30 personas y con suerte dos sacaron los pasos ... sacaron los pasos de estos chilenos [risas], entonces era muy entretenido ... y ella movía las caderas y todo y estábamos con cajón peruano y todo ... y costó hartito el trabajo ... sí hay harta diferencia en la corporalidad, totalmente.	Cuerpo y nacionalidad
E.2.18	M: Oye y esta división que se puede hacer en la danza ... bueno en la vida en general, pero, por ejemplo, en la danza entre hombre y mujer, ¿cómo la vivencias tú en tu quehacer? E: Te digo que yo soy una agradecida y que nos pasa en general en la educación, de tener varones en danza. Lamentablemente ¿Qué te	

	puedo decir? Y es bonito ver la interacción y ¿sabes lo que trabajo mucho yo? Lo otro, lo al revés, he trabajado últimamente. En que la mujer sostiene al hombre, me ha tocado hacer trabajos coreográficos en algunas partes y he dado vuelta eso, porque a mí me tocó trabajar mucho en la Universidad Arcis ser soporte, soy muy buen soporte, entonces tomaba muchos cuerpos y en eso me tocó hartó trabajar con un compañero mío, que tengo en España y es un importante profe ahora en España. Entonces eso lo llevo y es grato chochear para mí cuando tengo varones, pero, sin embargo, soy una super agradecida de que haya muchas chicas tomando clases y trabajando por cada cuerpo que tengan. Me encantan las alumnas cuando son más macizas, me encanta las alumnas cuando dicen no puedo, me encanta esa persona que no cree que puede y yo busco algo para que ella se enganche y crea, me encanta porque sí ... me gusta mucho. Y te hablo porque a mí me toco a veces que no me sacaban por alta [risas] o no me ponían porque no me salía tal cosa, entonces ese profesor no buscaba algo para que a lo mejor yo pudiera destacar ... o no me conocía bien, entonces lo que yo discutía con mi compañera Mapi, que ella decía que todos los bailarines deben tener la pata acá ... ¡No po Mapi! Cada bailarín es un cuerpo diferente, por tanto, cada cuerpo ... a lo mejor este te va a hacer dos piruetas, pero la de allá no te va a alcanzar a hacer la pirueta, pero te va a alcanzar	Género y danza Diferencia cuerpo género en la escuela ¿Qué es lo que perciben los docentes de sus alumnos en términos corporales? Caracterización física del cuerpo por parte de los docentes. Cánones de ser cuerpo
--	--	---

	a hacer un <i>passe-relevé</i> en eje perfecto, entonces yo tengo que trabajar en base a cada cuerpo que tenga. Entonces he tenido la suerte que como te digo ... como inicio de año tú haces el diagnóstico y te llegan diferentes cuerpos y tú te vas dando cuenta y como buen profe tú tienes que tener la observación y evitar, evitar [repite] ser el profe barrero [risas], intentar por lo menos, porque eso uno lo vivió ... de repente a uno le da también con un alumno, pero eso.	
E.2.19	M: Oye y una pregunta, así como más de lleno, ¿qué rol le asignarías tú al cuerpo en la escuela? Ya que llevas harto tiempo trabajando en escuelas o colegios. E: Yo creo que en estos tiempos y dentro desde mi paso por el parvulario, creo que es esencial, porque tú a través del cuerpo ... desde la enseñanza primaria, tú puedes detectar ciertas cosas que le pueden suceder tanto corporalmente hasta eeh ... emocionalmente en el niño. Por ejemplo, me tocó mucho tiempo trabajar con parvularios del colegio, en la cual yo trabajaba ... me gustaba trabajar los empujes, el suelo, el empujarse desde la pared o empujarse ellos mismos en el suelo y era entretenido con los niños chicos, o quien gana es como en las clases de ballet cuando hago un ... cuando trabajo un ratito de recreo le digo ya, vamos a la batalla de empuje, entonces se empujan y	Grupo etario o nivel Cuerpo como medio de expresión-comunicación Tipo de actividades Cuerpo y síntomas Cuerpo normado

	además tiran las puntas, entonces había una competencia al empujarse de la pared de cual llegaba más lejos, ¿me entiendes? Entonces en esos momentos descubrí varios alumnos sin que supiera que tuvieras un síndrome o alguna cosa que no podían hacerlo o que el cuerpo era más tieso o que caminaban de diferente forma, entonces la lectura que te da el cuerpo para una enseñanza, para ver algún tipo de TDA o alguna cosa, también te enseña y también lo favorable del cuerpo, tanto del cuerpo como de cualquier actividad artística es que estos niños con cualquier tipo de desconcentración, hiperactivos ... estas actividades los centran y le ponen una atención especial. Entonces tú te vas a dar cuenta que tú tienes ... tengo la posibilidad yo de tener alumnos en aula por un ramo que son super inquietos y tienes al mismo alumno en sala de danza y es un arte, es un talento y eso se da mucho. Entonces el cuerpo es esencial porque dentro de la observación desde cómo camina el niño, desde cómo se sienta, desde cómo hasta como se coloca con los hombros, no sé ... su postura, su postura, o sea si tú ves que un niño está así [se encorva] siempre opacado, en fin, hay mucha observación del profesor de danza, o sea creo que tenemos una labor super importante, valiosa y sí yo considero que es preponderante el tema del cuerpo en el aula y a través de nosotros desde la observación.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo Cuerpo como medio de expresión comunicación Cuerpo presente en la asignatura El cuerpo se observa. Se percibe desde la vista
--	--	--

E.2.20	M: ¿Y crees que ya es importante en la escuela o va camino a...? E: Mira, va a depender de cada establecimiento, siento que estamos a años luz todavía que las ramas del arte se les tome la seriedad que debiera tener. Desde ya que hay un currículum que no está actualizado desde el tema de las artes escénicas desde no sé cuántos años, todavía no hay personas idóneas que preparen eso ... no va a estar inserto como debiera estar, porque más encima no tienes profesores de danza en los colegios. Tienes al profesor de educación física hasta el profesor de teatro, ¿me entiendes? Entonces primero, desde la instauración de que el profesional idóneo para el taller que corresponda o para la clase que corresponde ... si es teatro, profesor de teatro, sí es taller de danza, profesora de danza, ¿cachái? Entonces, primero partiendo por eso, desde ahí dependiendo del establecimiento yo creo que es la importancia que le da el escuchar al profesional de la danza, porque en el caso particular, porque nosotros somos un caso particular en el colegio donde estoy yo [aclara], tengo la posibilidad de hablar en un consejo de curso que el alumno, no sé ... la Juanita Pérez, una alumna distraída, una alumna que no se concentra, en cambio, yo puedo decir que la Juanita Pérez es una alumna que tiene buena	El cuerpo es relativo a ciertas asignaturas El cuerpo es relativo a ciertas asignaturas. Cuerpo normado ¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura? Quehacer pedagógico Importancia del cuerpo en la escuela
--------	--	---

	postura, buena disposición en la sala, que ocupa bien el espacio, que improvisa, que ella prioriza sus emociones, ¿me entiendes? Entonces yo ahí puedo ayudar a través del cuerpo de conversar con mi colega y decirle qué necesitamos ver con ella, si ella no funciona en esta asignatura cómo la podemos ayudar. Entonces tenemos el favor de los profes de artes en general, que somos un poco más cercanos y el alumno se acerca más a ti, conversa más contigo, te cuenta algo o tú le preguntas cómo está ... es diferente, logramos detectar ciertas cosas, entonces siento que el cuerpo en este momento como tú dices, no es de importancia, en este momento [repite], que puede ir en camino hacia una educación en Chile, puede ser, aunque ahora en este momento con todo lo que ha pasado, está la preocupación por un tema emocional, el tema por todo lo que pasa con lo de la pandemia ... entonces al sentir le van a dar atención. Ahora, que agreguen más actividades corporales al momento que se vuelva, que se den cuenta de que son necesarias como la danza, el teatro, yoga, malabarismo, en fin puede que se piense un poquito más, puede que llame más la atención.	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno Cuerpo y pandemia: clases online
--	--	--

E.2.21	M: Y ya que nombraste el tema de la pandemia, ¿de qué manera ha afectado la pandemia a tu quehacer pedagógico como pedagoga de danza? E: Bueno hay que pensar que ... pensando en el taller del colegio, de danza. De partida teniendo 15 alumnos inscritos, al llegar al momento, partiste el año en abril con danza y habían 5 y con suerte de esos 5, 3 prendían la cámara. O sea, la pandemia ha afectado en que una, las personas no quieren prender la cámara, según su estado emocional, es diferente verse, no hay espacio para moverse y claro, como el profesor si no te da la indicación correcta, la persona no sabe bien cómo manejarse. Entonces la pandemia ha afectado completamente a lo que es los talleres, en el caso de nosotros de movimiento, pero en forma afuera, particularmente ha sido diferente, porque ha habido una apertura, porque tú en medio de la pandemia has podido conectarte con otros países y tomar clases, tener otros profesores, tener alumnos de otros lugares, en este momento tengo alumnas de La Serena, de Antofagasta tomando clases conmigo que no se ha dado en otra oportunidad. La pandemia realmente te ha reinventado cómo vas entregando tú clase, cómo corriges dentro de la	Cuerpo y pandemia: clases online Importancia del cuerpo presencial No se puede leer el cuerpo de los estudiantes, en contexto online
--------	---	---

	pantalla, entonces también hay que irse adaptando.	
E.2.22	M: ¿Arte interpretativa se sigue dando ahora en pandemia o no? E: Sí, si se dio. Nos reinventamos completamente, pero completamente. Por ejemplo, yo tenía la planificación de séptimo que era con movimiento, movimiento y actuación, pero el concepto y objetivo era expresión oral. Entonces, trabaje la expresión oral a través de trabalenguas, a través del rap, entonces ellos crean su escrito y de ahí lo rapean, se graban, se mueven y trabajan toda la modulación, la dicción, la memoria ... sí completamente. Es un desafío, pero se puede totalmente.	Planificación de clases y pandemia
E.2.23	M: ¿Y la interacción con los estudiantes en pandemia? E: Es compleja, es compleja [repite], porque todo el tiempo que, no sé ... si tú estás en una clase y hay 25 alumnos con suerte uno prende la cámara o dos prenden la cámara, entonces tú tienes que preguntar, ¿está ahí? ¿Juanito me contesta? Todas las 42 frases que grabamos por el asunto de pandemia en algún momento es	Cuerpo y pandemia: clases online

	real, es complejo ... hay alumnos muy respetuosos que sí están, pero yo diría que del 100%, está contigo el 60%. Esa es la realidad, pero se puede , o sea, nosotros alumnos de primero a cuarto medio hemos tenido trabajos impresionantes de composición de tema de textos dramáticos, de hecho hemos enseñado a usar formas de grabación de la cámara, forma de audición, entonces nos han presentado unas obras en video espectaculares ... unos monólogos, efectos de sombra con vela, vestuario, maquillaje, o sea hasta los niñitos de quinto básico los trabajamos con pantomima y a los niños les enseñamos a maquillarse ... hacen de mimo, hacen las acciones cotidianas, entonces le mandamos cápsulas.	La NO-presencia del cuerpo online
E.2.24	M: ¡Que entretenido! ¿Y el cuerpo en la pandemia en educación, que sucederá? E: El cuerpo en la pandemia ... es que tiene extremos. El cuerpo en pandemia es bien extremo, si tú te fijas en general la gente dice que en pandemia se las ha engordado todas y otra gente que se las ha adelgazado todas. Han sido muy extremos, entonces el cuerpo en pandemia en este caso los alumnos ... los que han estado, han estado fijate. Han estado ahí, yo me quedé con 3 alumnas en el taller y han estado y terminaron las 3, hicimos coreografías,	Cuerpo y pandemia: Clases online

	se grabaron, avanzaron, trabajaron, hubo objetivos, se cumplieron, fue a concho. Pero no puedes hablar de un 100% que estuvieron, porque con el resto no pasó nada, no se atrevieron y lo otro que también el colegio como es academicista llenó de cosas a los alumnos, entonces a veces no había tiempo para poder estar en un taller o coincidía con el preuniversitario del chico que estaba tomando online en otro lado, porque estaba el computador que lo tenía que ocupar el hermano, en fin, una serie de cosas.	Jerarquización de actividades escolares.
E.2.25	M: ¿Y esto academicista va dejando de lado el cuerpo igual o no? E: Totalmente, tienen que tomar una opción y en este momento obviamente es voy a salir de cuarto, o sea, entonces dejo de lado esto y sigo en las otras cosas. Nosotros estamos haciendo talleres, pero en otros colegios ni siquiera han hecho talleres, no se ha hecho nada o nada de, por ejemplo, educación física, o sea acá los profes se reinventaron completamente, clases de educación física, entonces yo creo que en pandemia se respeta el cuerpo, pero el cuerpo también se permite tanto que descansa, tanto que avance, equilibrar, nada más. Eso siento.	Jerarquización de actividades escolares. El cuerpo en un “segundo plano” en la escuela.
E.2.26	M: Super, oye y ¿algún comentario final que quisieras agregar? Sabiendo ya mi tema de investigación. Algo final que se te quede por ahí.	

	E: Yo creo que es lo que te decía delante, yo creo que primero, el estudiar cualquier arte que sea siempre por vocación, sobre todo cuando uno trabaja y estudia pedagogía tiene que ser por vocación, porque tu marcas, marcas al otro con lo que tú puedas decir, éticamente a tu alumno tú lo vas a marcar, entonces el profesor tiene una labor super importante Montse, en sus hombros de formar, de encantar, o sea el niño se va a dar cuenta a tu lado que o va a seguir en la danza o simplemente va a acompañarlo por la vida, pero no va a ser su guía, ¿cachái? Como recomendación obviamente es ser un buen partner, compañero de pega con tus otros colegas, ser éticamente profesional, muy profesional [recalca], cuidar a tu alumno, valorarlo y tomar en cuenta mucho la observación de los cuerpos. A veces no es necesario una gran técnica o un gran virtuosismo, quizás un gran gesto va a dejar algo, entonces, por eso para mí es super importante el observar alumnos que no son cuerpos generalmente dancísticos, entonces ... los voy buscando y se va encontrando ... el valorar, el ser empático con el alumno es super importante, ponerte en el lugar de él ... si te dice <i>profe, sabe que me duele aquí</i>, no seguir insistiendo, ver lo que le está pasando o <i>profe siento la pierna acá</i>, pero tu ir e indicar cómo tiene que hacerlo ... eso, o sea yo siento un	Quehacer pedagógico, vocación y cuerpo. Quehacer pedagógico Caracterización física del cuerpo por parte de los docentes. cánones de ser cuerpo Imitación Kinética El cuerpo se observa. Se percibe desde la vista. Interacción relación corporal profesor-alumno
--	---	---

	orgullo inmenso por lo que estás haciendo tú ... yo ayer lo hablé [risas], ayer lo hablé. E: Eso po, decirte lo del tema empático con el alumno ... siempre ponerte en el lugar de él. Y la observación, yo no trabajo como todos tienen que ser igual, yo creo que uno puede tener la capacidad de que su alumno a través de la observación le vaya sacando lo mejor y a veces tiene que tener como profesora la capacidad de doble metodología en una misma sala de clases y se puede, entonces eso se va dando con la experiencia, porque yo lo logré hacer. He estado con un nivel de ballet de iniciación y llegué con dos o tres filas que eran cabros que todos habían tomado ballet y trataba de calzar la música y hacía ejercicios y se puede, la experiencia te lo va dando. Eso, eso Montse.	
--	--	--

Entrevista 3

Nombre entrevistado: "Tomas"

Ocupación: Profesor historia

Fecha: 3 diciembre 2020

Tiempo duración: 50:11

Identificadores: "T", Tomás; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.3.1	M: Partir primero con: a qué te dedicas, como te llamas, donde trabajas, un poco de tu historia como docente. T: Bien. Mi nombre es <i>Teo</i> [se omite nombre completo por privacidad], tengo 34 años y trabajo de profesor de historia y ciencias sociales en el Colegio SF [se ocupan estas siglas para privacidad] en Puerto Aysén desde el 2020. M: Super. ¿Y antes? T: Antes trabaje en Quellón, siempre como profe de historia. El 2019 y anteriormente en Villa Alemana en un dos por uno y anteriormente también trabaje en Colegio RD [se omite nombre] en Cerro Castillo en Viña [Viña del Mar]. Siempre de profe de historia,	Asignatura Labor Lugar geográfico Lugar geográfico Asignatura

	pero también trabaje de orientador. Pero la verdad no soy orientador y nunca más... [ríe].	Labor
E.3.2	M: ¿Y cuál ha sido tu labor en estos colegios? T: Siempre como profe de historia, pero en el RD también fui orientador. Fue interesante, pero, no lo repetiría si es que me preguntas eso. Y bueno, en general, siempre desde la media más que nada. Y bueno, este año también estoy haciendo clases a séptimo y octavo, que es novedoso también para mí porque le he hecho siempre a la media. Y hice un reemplazo también una vez en cuarto básico, y es también, otra cosa. Mucho más intenso. Eso. M: Ya, bacán. Entonces, generalmente trabajas con media T: Si.	Asignatura Labor Grupo etario o nivel
E.3.3	M: Ya. Bueno, ¿dentro de tu que hacer pedagógico, como planificas tus clases?	

	T: Una pregunta, las preguntas se refieren a este año en especial o en mi practica general. M: Lo que a ti te venga a la mente. Lo que pasa, es que... T: O sea no el contexto COVID de ahora. M: No, no, no. Mira, se me olvido mencionar que yo estoy investigando desde el saber pedagógico, y entonces necesito que... ese es mi concepto para investigar, saber pedagógico, entonces necesito que hables sobre lo que a ti se te venga a la mente sobre toda tu trayectoria como docente, como lo más relevante. En ese sentido, no te compliques en ir hacia atrás o adelante. Es hablando en general. T: Ya bacán. Entonces ¿cómo planifico mis clases en general? Em... Bueno, hay... depende del colegio en todo caso, en este colegio se trabaja en un formato distinto, que se llama MECE, donde se trabaja, mente, cuerpo... mente, emoción, cuerpo y espíritu. Entonces cada clase tiene que integrarse con estos elementos digamos. Bueno, creo que tú vas por el tema kinestésico, sobre todo, por el tema corporal. Pero claro, en una línea más tradicional, siempre hay un formato que puede ser anual, semestral, mensual y según eso uno	Enfoque educacional de establecimiento. Asignatura El cuerpo es relativo a ciertas asignaturas Planificación de clases
--	---	--

	va planificando lo que hace. Uno va siguiendo esa planificación digamos.	
E.3.4	M: ¿Y me puedes contar más de esto, cuerpo, emoción, cuerpo, espíritu? T: No soy pa' na' experto, me ha costado más que... Eh... porque es nuevo, y en este contexto... Bueno, se supone que es un tema neuropsico... neuropsico... bueno, como te digo, no soy muy experto, pero ¿neuro psicosocial? Pero cada clase tiene que partir con emoción, que es motivar a los muchachos, o sea perdón, mente, con respecto al tema que vas a ver. Luego emoción, que es la materia en sí. Cuerpo que vendría siendo que los chicos trabajen en alguna actividad y espíritu que es lo que trasciende a la clase. Entonces toda clase debe llevar esos cuatro elementos. Igual, idealmente llevado a un plano cristiano. Pero se supone que es integrativo. M: ¿Es católico o...? T: No, bueno si, pero, lo que pasa es que hay referentes simbólicos, dependiendo del mes, como Bonifacia... No sé, ellos tienen sus referentes, sus santos, y uno tiene que intencionar la clase según estos referentes y a	Planificación de clases y pandemia Enfoque educativo del establecimiento. El cuerpo como lugar de cuidado Planificación de la clase Religión en la educación

	partir de lo que te dije recién. Pero, por lo tanto, no es un colegio academicista, no se preocupa tanto de los resultados, o de sacar puntaje SIMCE o PSU. Sino que es como algo más integral, entonces es algo mucho más bacán. Se intenciona mucho como lo artístico, hacer trabajo, hacer investigaciones, entonces esta super bien en ese sentido este colegio. M: Buena. Esta buena la propuesta. No la había escuchado nunca. T: Si, si, si, no sé si cachái a Massardo. Lo típico de la Blue. M: ¿El que trabajaba en la U.? ¿El que murió? T: No, no, no, es un... Ah, no creo que sea él. Debe ser alcance de nombre. Esta lo típico de Blue que es, bueno, no sé, lo mismo pero distinto. Bueno, no sé. Vamos con la siguiente [ríe].	Religión en la educación Valores y formas de ser del cuerpo Apreciación del enfoque educativo.
E.3.5	M: Si, tranqui. ¿y qué tipo de actividades planificas para tus clases? Bueno, según tu asignatura igual. T: Bueno, depende del curso igual. Bueno, este año partió un nuevo currículum para tercero y cuarto medio. Em... ya no se llama historia, se llama educación ciudadana. Entonces es como formación cívica, sobre todo. Para tercero y cuarto ya se llama Educación Ciudadana, educación cívica. Es super interesante. Y también hay otro optativo que cada colegio	Asignatura Planificación de la clase

	escoge el tema que le interese. En este colegio fue Comprensión Histórica del Presente, que es super interesante. Suena como contradictorio, Comprensión- Histórica- del -Presente, pero digamos es la historia reciente. Y ha sido super choro, porque el programa es super pobre, pero por lo mismo te da el espacio para que uno pueda intervenirlo como mejor quieras. Y la pregunta ¿Cuál fue perdón?	
E.3.6	M: ¿Cuáles son las actividades que realizas, lecturas...? T: Si, sí, siempre se fomenta mucho... la asignatura ya hace rato que está enfocada en trabajar el espíritu crítico, entonces ya no consiste historia en digamos, contenidos, fechas y nombres. Eso ya se abandonó hace rato. Entonces la idea es que los chicos contrasten diferentes fuentes, por ejemplo, entonces es fomentar eso, el espíritu crítico. Fuentes documentales de cualquier tipo, fuentes primarias, secundarias, videos, etcétera. Entonces la idea es eso más que nada. M: ¿Y los chiquillos que son de séptimo a octavo?	Asignatura Planificación de clases

	T: También. Ahí hay que ser un poco más pauteado todo, pero también está el objetivo digamos que ellos vayan formándose una opinión crítica siempre y haciendo un nexo con el presente. Relacionarlo con el entendimiento del presente a partir de lo que les sucede. Por ejemplo, en séptimo estamos hablando de las primeras civilizaciones y todas esas cosas. El legado de la civilización griega, esa es como la materia de séptimo. Ya en octavo estamos con la materia de la edad moderna, por lo tanto, siempre se puede hacer un nexo con lo que es el presente. Y siempre hay que hacerlo en verdad. Entonces ahí uno va jugando digamos con los tiempos.	Planificación de clases Grupo etario
E.3.7	M: Buena. Y dentro de todo tu recorrido como profe, ¿has hecho actividades que involucren el cuerpo, actividades físicas dentro de la sala, fuera de la sala, con tus estudiantes? T: Bueno sí. Por ejemplo, el año pasado, se le daba mucho énfasis al tema del We Tripantu, el año nuevo mapuche. Y se hacían muchas actividades, que al final eran evaluadas que, por ejemplo, en grupos, los chicos investigaban acerca de los deportes de los pueblos originarios. Entonces, eran como unas olimpiadas de los pueblos autóctonos. Entonces ahí los chicos... había como un rugby mapuche, no me acuerdo como se llamaba,	Planificación de la clase Tipo de actividades Cuerpo presente en la asignatura

	pero los chicos jugaban y lo organizaban. Entonces era super choro.	
E.3.8	M: ¿Y eso iba ligado a tu asignatura? T: Claro. Yo estaba a cargo de organizar eso. Haber... con el cuerpo. Bueno, no sé, también este sistema de ahora, que yo no lo he hecho porque no se ha podido, se supone que hay un momento <i>kairico</i>, que es una palabra griega, que es romper la clase a la mitad digamos, ya sea para meditar o... Bueno, el quiebre que es necesario para que los chicos no se pudran digamos, durante los noventa minutos. Pero yo siempre lo hago de otras formas. No solo acá. Pero como mis clases son generalmente expositivas, no puedes estar hablando noventa minutos con los cabros porque se te funden. Entonces siempre hay que generar quiebres, y esos quiebres pueden ser meditar, pararse, correr, ordenar la sala. Entonces hay un poco más de movimiento. Ir al baño “vayan al baño cinco minutos, mójense la cara” y haces juegos de repente: “hagan esto, después esto” [mueve las manos], y no sé, ese tipo de tonteras. Como para tener ágil también la... M: Y eso con el fin de seguir con tu clase... T: Si. Son quiebres necesarios que hay que hacer para que los cabros no se te fundan. Bueno, no sé, la atención se supone que dura en un cerebro maduro 45 minutos. Digamos, plenamente. Entonces hay que hacer	Planificación y pandemia Cuerpo y pandemia: clases online Enfoque educativo del establecimiento Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. El cuerpo en la hora de clases Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. El uso del cuerpo, como recurso pedagógico. Imitación kinética

	constantemente un quiebre, y ese quiebre digamos, son útiles los temas de movimiento. No sé.	Cuerpo y aprendizaje
E.3.9	M: Oye y ¿siempre ha aplicado estos quiebres o a medida que has ido teniendo experiencia lo empezaste a aplicar? T: Si, seguro. A medida que uno va cachando el tema de los tiempos. Eso se entiende rápido igual. Entonces como que rápidamente fui adquiriendo esa, esa digamos, habilidad para que los muchachos se mantengan despiertos. Y es muy necesario. Entonces rápidamente uno va integrando esos elementos.	El cuerpo como recurso pedagógico
E.3.10	M: Me mencionaste que ha sido distinto ahora en pandemia esos quiebres ¿o no? T: Si. Es que de partida las clases duran cuarenta y cinco minutos. Y obviamente, por ejemplo, no les puedo decir “ya muchachos...” o sea, puedo, no lo hice, “ya chicos ahora hagamos un break, meditemos o...”. Bueno, lo que si hacia eran estos juegos [levanta las manos y mueve los dedos] “hagan esto con la mano izquierda y hagan lo contrario”. Eso juegos. Que nunca domine yo en todo caso. Los hacia la asistente, porque había una asistente que me ayudaba con esas clases. Pero no, no lo hice mucho este año. Pero por lo que te digo, las clases eran mucho más cortas.	Cuerpo y pandemia: clases online Imitación Kinética

	M: ¿Por la duración? T: Si. Por la duración. Pero en todo caso debería haberlo hecho. Pero no sé, siento que los cabros se entretuvieron con las clases. Bueno, lo que pasa es que en este formato yo explote sobre todo lo audiovisual ¿verdad? Entonces, power point, videos, canciones. Todos los TICS digamos, estaba, la opción... El Meet, por ejemplo, que son paginas donde los chiquillos pueden escribir y te sale en la pantalla, y lluvia de ideas y esas cosas.	Clases virtual: se ocupan los sentidos de la vista y el oído.
E.3.11	M: Oye y en ese sentido, ¿si tuvieras que asignarle a una parte del cuerpo tu asignatura? T: No sé si entiendo la pregunta, perdón. M: No la quiero inducir, pero, por ejemplo, mi... si yo enseño como profe de danza, el aprendizaje de mi disciplina, asignatura, involucra todo el cuerpo, por ejemplo. T: Tendría que ser la cabeza, por ejemplo. El cerebro. La cabeza yo creo. Es lo que más puedo relacionar porque, es una asignatura de análisis. Entonces el dedo chico de la pata no tiene mucho que ver.	Asignatura Cuerpo y aprendizaje} ¿a quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura?

E.3.12	M: Si. Ahora vamos a pasar a otra parte. Sobre la normativa escolar y convivencia. ¿Cuáles son las principales normas que te has topado en los colegios que has trabajado en la escuela, que te gustaría nombrarme? Normas de... Bueno, igual teniendo presente esto del cuerpo, pero, que se te ocurran. T: ¿Pero normas por ejemplo de qué? Porque hay normas de todo. M: Por eso. Las que se te vengan a la cabeza. Por ejemplo, tienen que venir con uniforme, o tienen que formarse antes de entrar a la sala. O ... T: Eh... ya. El manual del reglamento o cosas así... Me ha tocado un poco de todo. Por ejemplo, en el dos por uno casi no existían reglas. Entonces los chicos iban cuando querían como querían. Entonces era bastante neutro o nulo el tema ese en particular. Pero, por otro lado, por ejemplo, en el colegio del año pasado, y en general los colegios, hay una regulación digamos, puede ser más estricta o menos estricta, pero, esta como pauteado eso de... Aunque ha ido cambiando igual. Por ejemplo, el año pasado por ejemplo yo tenía un alumno que era... no se si es correcto decirlo,	Control y vigilancia en la escuela.
--------	--	--

	pero era gay digamos, entonces tenía el pelo largo, muy largo. Y actualmente existen están como... estos espacios para que los chicos puedan apelar a tener una imagen, independiente del reglamento que pide el colegio. Entonces este chico pudo llegar con el pelo largo, ocupar aritos, digamos por su identidad sexual. Sin ningún problema. Pero creo que antes eso no pasaba. En mi época, por ejemplo, yo creo que era bastante imposible. Pero, también depende del colegio. Pero en general cada vez es menos estricto eso. Pero, por ejemplo, no sé el año pasado el colegio, se prohibía de manera radical que los chicos llevaran el celular al colegio. Es un tema ahí. Un tema muy poderoso. Y funcionaba bastante bien en el colegio el año pasado. En este año no sé. Porque sé muy poco en realidad de este colegio. Por el formato, el contexto. En el RD, por ejemplo, se construyó el manual de convivencia triestamental, que fue bastante buena, digamos, por un lado, los estudiantes, los apoderados y los docentes. Entonces, hay un poco de todo.	Cuerpo normado: apariencia. Cuerpo normado: apariencia. Cambio en la normativa de la apariencia. Pandemia Participación triestamental del reglamento
E.3.13	M: Y con respecto a... Disculpa, no sé qué hice, se me achicó todo. Con respecto a normas de	

	cuerpo, por ejemplo, dentro de mi investigación me tope con manuales de... con reglamentos de escuela donde hablaban explícitamente sobre no abrazar a los estudiantes... ese tipo de cosas. T: Si, sí. Bueno, yo he tenido conflictos con eso la verdad. Eh... En [se omite lugar] me denunciaron. Una chica me denunció... Uy, bueno, quizás no debería decir estas cosas. Porque le presté una chaqueta... Bueno, no me debería traer ningún conflicto, pero, la experiencia en verdad. Le preste una chaqueta a una chica en invierno, y la apoderada se quejó, hubo una denuncia y entonces, a partir de esa experiencia, la verdad he mantenido una actitud que creo que ya no queda otra con los profesores. De distancia radical con los chicos. Porque ahora están muy empoderados los muchachos. Entonces hay que tener mucho cuidado. Te puede quedar la embarrada por cualquier estupidez como la que te estoy contando. Entonces es una locura. Así que nica' abrazo, o sea hay que mantener una distancia bien latente y fría, lamentablemente. Muy lamentablemente, yo lo lamento un montón, pero... M: ¿Pero entonces hubo un cambio en eso que te paso?	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno. Cambio en la interacción-relación corporal entre profesor-alumno. En torno al abuso sexual. El cuerpo, lugar de conflicto en la interacción. Percepción del cambio en la interacción.
--	---	---

	T: ¿Conmigo? Si. Si. Lo pase bastante mal	
E.3.14	M: ¿Por qué? ¿Antes cómo te describirías? T: Cercano. De piel digamos. Bueno, manteniendo digamos la compostura, pero tampoco era que me echara al montón con los cabros. Pero si un chiquillo quería abrazarme, yo no tenía ningún conflicto en recibir el abrazo. Cosas así. Entonces ahora no. Soy mucho un poco más palco, a partir de esa experiencia.	Cambio en la interacción profe-alumno.
E.3.15	M: ¿Y con tus colegas, existe reglas de interacción, cercanía? T: Depende del colegio. Pero se supone que, por ejemplo, en Viña, los profesores no podían tener relaciones... digamos... pero era una estupidez. Y ya es una estupidez obviamente. Pero claro, es ridículo, no le veo ningún conflicto a que, si hay dos personas solteras y se atraen, no creo que... Ya, si, igual entiendo el por qué, si puede generar conflicto. Porque son colegas, pero se supone que no debería pasar. Pero si pasa, pasa. Que le vas a hacer. Entonces que haya una normativa, o sea uno se las salta de todas formas. Uno no puede andar	Límites en la interacción y relación corporal entre profesores Percepción de la normativa de interacción

	escogiendo quien te gusta o no, o quien no te gusta.	
E.3.16	M: Claro. ¿Y tú crees ahí, que afecta tu quehacer? T: Yo he visto cagadas más o menos. Conmigo no, pero, he visto profesores que empezaron a pinchar y terminaron y como que quedó la grande digamos. Parte de los profes se fueron con ella, los otros con él, entonces... ¿cachái? En el ambiente. Entonces igual entiendo porque esta esa normativa. Yo creo que debe estar en todas partes esa normativa. Hasta en las oficinas, ¿cachái? Pero insisto. Las cosas suceden así y van a seguir sucediendo. Claro.	Percepción de la normativa de interacción.
E.3.17	M: Igual delante me tocaste el tema de un chico que era homosexual. Pero en esa misma discusión... Bueno, voy a juntar en un mismo saco la discusión de género, identidad de género, identidad sexual, y ¿has tenido relación con esas “temáticas” en tu quehacer laboral? T: Si. Bueno, es que el tema claro de género, está muy en boga. Sobre todo, ahora con las chicas de media, entonces es un tema que uno no puede pasar por alto. Sobre todo, en lo que es actualmente educación cívica... Por lo tanto, es un tema que se toca mucho, que se trabaja mucho y yo creo que está bien. Es competente	La pedagogía y el debate político social presente

	que se haga. Los cabros lo piden que sea un tema en la asignatura, así que, se trabaja igual harto. Yo nunca he tenido conflictos... Los cabros vienen ahora muy distintos. Es heavy igual como vienen las generaciones ahora. Hay una tolerancia mucho más amplia frente a esos temas. Y eso es super positivo. Super positivo. Mega. Mega positivo. ¿Cómo no? Bueno, ¿alguien puede pensar que no es positivo? M: Hay gente... T: Bueno. Obvio que sí. Hay gente que es distinta. Pero no. Esta mucho más inserto en la educación los temas de derecho de género, de las identidades de género, etc. Y bueno, en general, no sé si has visto ahora... ¿No te molesta que fume? M: No. T: El tema del video de la Defensoría de la Niñez, creo que se llama. Pero ¿viste la polémica? ¿te enteraste de la polémica? M: No. De verdad he estado super desconectada. T: Ahora me hice Twitter y estoy así super al día. Eh... Na po. Hay una institución que es la Defensoría de la Niñez, que hizo un video que no sé cómo se llama, pero es como un rap que	La discusión de género e identidad como tema pedagógico.
--	---	---

	habla del torniquete, de la libertad, de la participación. Bacán el tema, bacán. ¡Y saltaron todos! Que cómo puede ser que la Defensoría de la Niñez provoque esta... eh... Esta motivación a que los chiquillos no respeten las leyes... Claro. Quedó la cagá. Entonces saltó toda la gente retrógrada digamos, diciendo que la despidan, etc. Em... pero como te decía, las nuevas generaciones, los jóvenes hace un buen rato vienen con otra mentalidad. Muy distinta a la que yo tenía en ese entonces. Bueno. A raíz de todo lo que ha sucedido igual.	Percepción de un cambio generacional en el discurso, en relación a la tolerancia.
E.3.18	M: Y en ese sentido ¿has tenido que configurar tu actuar? ¿Tu forma de hacer las clases? T: Si. Ha sido un problema en realidad. Ha sido un problema porque cuesta mantenerse neutral frente a esa situación. Entonces, ¿Cuál es la palabra? Estoy buscando la palabra... Bueno, no sé. Al final lo que quiero decir es que uno trata de ser neutro digamos, y como que no... Cuesta mucho, cuesta mucho no mostrar tu	

	forma de pensar po. Pero sí. Lo intento todo el rato. Entonces siempre hay que tratar de mostrar todas las posiciones. Pero aun así... ¿Cuál es la palabra que estoy buscando? ¿Ayúdame? M: No sé. T: Así como... ¿Se entiende lo que quiero decir? M: Si. Todo el rato. T: Entonces, en general en la clase, tengo que tratar de tener más cuidado. La forma en como expresarme con ciertas ideas.	La discusión de género e identidad sexual como tema pedagógico. El debate actual en la sala de clases
E.3.19	M: Claro. Oye y ¿te ha tocado trabajar con niños migrantes? T: Si. Pero acá en el sur no hay mucho. Tengo acá por ejemplo un par de venezolanos. Hay uno de Puerto Rico. Es super interesante. Son distintos, son diferentes.	Estudiante migrante es diferente
E.3.20	M: ¿Es notorio en la clase?	

	T: Si. Es notorio. En todo sentido. Desde cómo se mueven, en como hablan, el timbre de la voz, el acento obviamente. Pero sabes que, en general, los chicos que he tenido son super estudiosos y son super buenos estudiantes. No me ha tocado un chico, colombiano, venezolano, que sea porro ni mucho menos. En mi experiencia, hasta el momento.	Cuerpo migrante Diferencia cuerpo-migrante
E.3.21	M: ¿Y tú crees que exista una diferencia conductual por ejemplo entre los chicos migrantes y los chilenos? T: ¿De parte del chileno hacia el migrante? M: Si. T: Yo no he visto. No he visto por ejemplo discriminación. La verdad es que no. Por suerte. No ha sido un tema. Jamás ha sido un tema: “que el negrito” o cosas así, jamás.	La discriminación no es tema. El color de piel como marca de discriminación
E.3.22	M: Super. Y bueno, igual tu trabajas historia. Para ellos igual historia... porque historia, es historia de Chile muchas veces ¿o no? ¿Cómo es eso?	

	T: Son bien mateos en general. Saben más que los chilenos cachái. Como que se meten al tiro. Entonces para nada. Y ayudan porque yo ocupo su experiencia entonces, para hablar de Colombia, o Venezuela, entonces se integran. Y los chicos hablan de sus propios países, su propia historia. Entonces es bacán. Es super choro	Abordar la experiencia migrante en el quehacer pedagógico
E.3.23	M: Y, cuando hiciste ese juego, no sé cómo se llama, del “rugby mapuche”, ¿había niños migrantes ahí? T: Si, sí. Si había. Pero es que los chicos. Bueno. No me ha tocado por ejemplo un chico migrante que haya llegado el año que yo llegue. Como... sino que ya llevaban un tiempo. Entonces ya se estaban empapando un poco de la nacionalidad chilena digamos. Entonces estos chicos ya estaban totalmente integrados. Tenían acento, saben que son migrantes y todo, pero rápidamente... es que sobre todo los jóvenes se integran muy fácilmente a... M: Es que son más chicos, más esponjita. T: Si. Exacto.	Cuerpo y nacionalidad
E.3.24	M: Y a propósito de lo que dijiste, ¿de qué manera se podría fomentar o se fomenta esta nacionalidad en la escuela? T: ¿de qué manera se integra a los chicos? M: Si.	

	T: Si, bueno, en los colegios que yo he estado no existe como una política de migración. Se da naturalmente. Pero si me preguntas a mí en un contexto, como podemos, ya sea, hacer política de integración... No sé. Yo creo que tiene que ver con convivencia, con el departamento de convivencia, que ellos pueden ver mejor esa parte. Pero, por ejemplo. En mi clase, si yo tuviera que trabajar el tema de integración en mi clase, em.... yo creo que tal cual como lo hago. O sea, yo ocupo a los muchachos tal cual su propia historia, para que los demás chicos lo conozcan y sepan que es distinto. Que viene de otro contexto. Pero que somos igual... La idea es ir aplanando un poco el terreno con el tema de las nacionalidades y esa distinción que es un poco ridícula la verdad. Si no que hacerlo más integrativo, en todo ámbito. Que una frontera por ejemplo no te haga tan distinto. Si no que... eso. Que los chicos... Viendo eso como materia, de la construcción del Estado-Nación, es un invento, que es una construcción histórico, político, espacial. ¿Cachái? Entonces ahí vas metiendo elementos de la materia, entonces sirve. Sirve.	Migración y aprendizaje Invención del Estado-Nación
E.3.25	M: Bacán. Vamos a pasar a otro punto. Bueno, así de lleno ¿Qué rol le asignarías tu al cuerpo en la escuela?	

	T: Em... ¿Qué rol? M: Que espacio ocupa, que rol ocupa. T: O sea. Yo creo que cada vez más hay que entender que esto de estar con un profesor parado y los chicos sentados, hay que intentar modificar ese formato tan tradicional y quieto digamos. Es bueno por ejemplo... El año pasado allá en Quellón, hay pocos días de sol, entonces cuando había sol, íbamos al plato a hacer la clase. Entonces aprovechábamos el patio, que había sol, vitaminas... Entonces estaban esos espacios. El colegio te daba esos espacios. No sé si sea así acá. Ojalá. Pero digamos. Romper un poco ese esquema, donde los chicos están sentados noventa minutos. Que yo creo que no es lo ideal. Entonces, el rol, digamos, el movimiento yo creo que hay que potenciarlo un poco más. No solamente en educación física o en el recreo. Si no más bien en la misma clase. Eh... Por eso yo hago esos quiebres, que los chicos de repente ya, a la media hora, se paren, jueguen. De ahí uno ve cual juego, o cual actividad. Pero sacarlos de la silla. Entonces, tiene que ser un rol bastante... ir haciéndolo progresivo. No sé. Eso.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo Espacios físicos de la clase. Lugar geográfico Movimientos y desplazamientos del cuerpo. Cambiar el formato de clases Tipo de actividades Apreciación del enfoque educativo El uso del cuerpo, como recurso pedagógico. Cuerpo y aprendizaje
--	--	---

E.3.26	M: Y... igual has mencionado, o sea, más arriba... ¿Qué papel juega el cuerpo en el trabajo con tus estudiantes? T: ¿Qué papel juega el cuerpo? M: Todo esto no es que tu tengas una respuesta ya formulada. Sino que es para que lo reflexiones acá. T: Ya. Eh... Bueno, no sé. Ahora está muy de moda esto de estar potenciando las habilidades de cada chico. Hay un decreto que según yo es el número... pero que se supone que hay un chico que es visual, uno auditivo, otro kinestésico y el otro, se me olvido el cuarto. Que se supone que cada muchacho aprende de forma distinta. Aprende de manera distinta. Entonces, el auditivo, por ejemplo, va a tener un mejor entendimiento de la materia que se da por ejemplo a través de canciones... El kinestésico es el intranquilo, digamos, que es ese pelusón que está por ahí dando vuelta, tiene que recibir otro tipo de educación, otro tipo de estímulos para que tenga mejor comprensión de la materia, y así... el visual eh... Cosa que es cierta ¿verdad? Porque no todos tienen la misma manera... no todos aprenden de la misma manera. Entonces el colegio siempre se ha basado en este formato tradicional digamos, que...Bueno, pero aquí se está intentando cambiar eso. Entonces claro. En la planificación de cada clase, uno tiene que tener en cuenta digamos, esas habilidades de cada chico. De partida, conocer a los cabros.	Cuerpo y aprendizaje. Estilos de aprendizaje Los kinestésico asociado al “intranquilo”
--------	---	--

	Conocer cuáles son esas habilidades. Y a partir de eso uno puede ir generando las clases a partir de eso. Integrar todo igual. Que no sea estática.	Percepción del colegio tradicional. Noción de que hay que aceptar/integrar las diferencias.
E.3.27	M: Ya. Si. Te entiendo. Y esto de conocer a los chicos en pandemia... T: ¡Ha sido terrible! Ha sido un desastre, de partida porque los chicos son súper reservados entonces, casi nadie prende la cámara. Les da vergüenza, saber que están en la pieza, o que probablemente estén echados viendo tele. Entonces nadie prende la cámara. Muy pocos. Por lo tanto, no sé. Me voy a dar una vuelta y: “¡buena profe, como está!”, y yo no tengo idea quien chucha es. Pero ahí, es... no sé. De repente resaltan algunos. Pero ha sido difícil igual. Porque obviamente el profe tiene que conocerlos. Como reaccionan, como se mueven, como participan. Y ahora no se puede hacer eso. O es mucho más restringido, mucho más limitante. Un poco fome. Pero bueno, es lo que toca.	Cuerpo y pandemia: clases online No se puede leer el cuerpo de los estudiantes en contexto online La NO presencia del cuerpo online Forma de ser cuerpo para estar en clases. Importancia de conocer el cuerpo-movimiento-actitud de los alumnos.
E.3.28	M: El otro día entrevistaste a un chico, que también, era primer año que estaba trabajando, y entonces mandaba videos, las clases no eran en vivo, eran por video. Por capsulas. Claro, las famosas capsulas. Y los vio como una o dos veces por semestre por Zoom con cámara apagada. Entonces eso si fue terrible, porque ni	

	si quiera recibía respuestas como un feedback Entonces, solo veía los trabajos, las guías... T: Es difícil este año. En ese sentido es super fome. Porque una de las cosas más ricas es conocer a los muchachos, conocer como son e involucrarse con ellos. Y este año no se ha podido.	Importancia de conocer el cuerpo-movimiento-actitud de los alumnos.
E.3.29	M: ¿y crees que si tuvieran la cámara prendida los podrías conocer? T: Si po. O sea, más. Porque no se cuanto más. Pero obviamente... Viéndole las caras, sabiendo que están pescándome. Que no están haciendo lo que... Y de repente yo les digo: “ya, terminó la clase muchachos”. Y se salen siete. Y los trece no se salen. Entonces cachái que esos trece están haciendo cualquier wea. Porque no te están pescando. Entonces es super fome.	Importancia del cuerpo presencial Cuerpo y pandemia: clases online Experiencia online.
E.3.30	M: Volvamos. ¿Qué te pasa con el cuerpo, en pandemia? ¿Te pasa algo con la corporalidad, con el concepto corporalidad? T: ¿Relacionándolo con las clases o en general? Relacionándolo con el tema zoom, con el tema de corporalidad. Bueno no sé, por ejemplo, yo en una normalidad soy bien payaso. Como que me da lo mismo pararme encima de la mesa, me muevo hartito, ocupo hartito... soy bien	Cuerpo como medio de expresión-

	expresivo. Y ahora igual he tratado de hacerlo. Bueno. Naturalmente gesticulo mucho entonces... Creo que es necesario igual. Como que sale así, me sirve así, me siento bien así. Eh... en un contexto más personal estoy pésimo. Las rodillas son un desastre. Mis rodillas son un desastre. Estoy preocupado. Si igual hago ejercicio en las mañanas y todo. Pero me falta jugar a la pelota. Yo soy futbolero. Ando en bici, pero, aun así, siento esta monotonía... Mis articulaciones. O será la edad... no sé qué pasa. Pero, estoy oxidado, oxidado. Super oxidado. Eso a nivel personal.	comunicación, en pandemia. Importancia del gesto en la comunicación-interacción. Malestar del cuerpo en pandemia
E.3.31	M: ¿y eso afecta tu labor como docente? T: No. O sea, el próximo año si volvemos, voy a responderte mejor, pero por zoom no.	
E.3.32	M: Por último. Bueno, hay una pregunta. Pero no la veo en el caso en nuestra conversación. Aunque igual la tocaste. Quería saber si ¿tú crees que las reglas del uniforme o del aspecto físico influyen en los procesos de aprendizaje? T: Es que depende del contexto. Igual obviamente tiene un por qué el tema del uniforme. Em... Se supone que es como, para... ¿cuál es el tema del uniforme? Como para que haya una regulación estética. Que no haya	

	tantas diferencias. Que no sea un tema distractorio. Y si po, está bien, si, por ejemplo, nos sacan a todos de la cabeza el tema de cómo te vas a ver, no es tema. Y por lo tanto te podi concentrar en más cosas. Pero claro. Si piensas “ya, quiero ir con la faldita, con esta polera o con este chaleco”, es una distracción al final. Y se van generando... No sé si sea bueno. Pero claro, por otro lado, también el tema te da identidad, etc. Es complejo igual. Es para debatir. No te podría decir si es bueno o malo. Depende del contexto de repente. Ya. La situación y todo.	Cuerpo normado: apariencia Identidad y apariencia
E.3.33	M: ¿Y se te queda algo que quieras recalcar o algo que te resuene? ¡Ah sí!, algo que te quería preguntar, ¿Por qué al principio me dijiste que esto tenía que ver más con lo kinético? T: Kinestésico. Por el tema del movimiento. Que me imagino que es a donde tu... mayormente quieres enfocar esto me imagino, supongo. Y como que es un tema eso ahora en	

	la educación. Eh... De que los chicos, hay muchos muchachos que necesitan esta... que tienen esta energía y hay que fomentar eso y saber llevarlo de alguna manera positiva. Porque, por lo general, a ese chico que necesita moverse etc. Se le reprime: “¡este cabro de porquería que se mueve, quédate tranquilo! Entonces, ¿cachái? Entonces ya no tiene que ser así. Hay que buscar otras formas de desenvolverse de manera plena digamos, y no sé. Sacarle provecho a eso de repente.	Kinestésico como tema en la educación El cuerpo-movimiento reprimido
--	--	--

Entrevista 4

Nombre entrevistado: "Leonor"

Ocupación: Profesora Religión

Fecha: lunes 30 de noviembre 2020

Tiempo duración: 39:22

Identificadores: "L", Leonor; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.4.1	M: Muchas gracias. Bueno, esta investigación se enmarca en un proyecto de tesis para la Licenciatura en educación y Pedagogía en Danza. Y la tesis se trata sobre el discurso que tienen los profesores acerca del cuerpo. De la palabra cuerpo. Entonces vamos a partir por las cosas más sencillas. ¿A qué se dedica usted, a que se dedicó, como llego a ser profesora...? L: Mi nombre. Bueno, mi nombre es <i>Leonor</i> [se omite nombre completo por privacidad]. Soy hija de profesores y yo creo que ese mismo lazo que hubo, la unión con mis padres y todo, el saber, el verlos, me llevo también a querer trabajar en los mismo. Trabajar como profesora. Ha sido una forma de aporte hacia los niños también. Porque encuentro que es muy bonita la misión... muy bonita pero muy ingrata. Es educar, es tratar de sacar adelante niños. Esforzándose uno, en el sentido de que los niños comprenden que todo lo	

	que uno les dice, les enseña, es para un mejor futuro de ellos. Pero muchas veces el medio los absorbe tanto... Cuesta. Cuesta su poco. Pero me he llevado grandes alegrías a través del tiempo y de los años, de encontrarme con exalumnos. Y exalumnos que son colegas. En mi escuela, a pesar de que es una escuela de una población un poquito conflictiva, eh... tenemos niños que son ingenieros, abogados, hay arquitectos, profesores. Y también el trabajo, trabajo en supermercados, de cajeros y cosas así que es bonito porque es una tremenda responsabilidad. Y muy agradecidos... Siempre cuando vas: “¡hola, tía! ¿Cómo está? Aquí estoy”. Así que en eso están. M: ¿Usted trabajo siempre en Ovalle? L: En Ovalle. No, en la comuna de Ovalle, alrededor, en Tabali, Sotaquí y ya en el año 90’ me moví a Ovalle y ya no me moví hasta el 2017 que jubilé.	Quehacer pedagógico, vocación. Contexto laboral Lugar geográfico
E.4.2	M: Ya. Y durante toda su trayectoria. ¿Qué asignaturas impartía?	

	L: Si, no hay problema. De principio todo. Porque profesor básico tiene que trabajar todas las asignaturas sobre todo de primero a cuarto [básico], que era en lo que trabajábamos más. Y después por ahí un poco de historia. Y pasaron los años y al estar en Ovalle, más fijo, ya en la ciudad, estuve trabajando en religión. Como los últimos once años. Fui inspectora general de mi linda Escuela AO. M: Ahí trabajo de profesora de religión y de inspectora. L: Si.	Asignatura Labor
E.4.3	M: Y de profesora de religión, ¿es de alguna religión en específico? L: católica. Religión católica. Y como la religión católica en esos tiempos... los profesores que salían de la universidad con el título, igual tenían que estar todos los meses trabajando, yendo a cursos y esos cursos tenía que hacerlos yo igual, aunque tuviera ya mi título de profesora de educación general básica. Y con el permiso del arzobispado que corresponde. Dirección provincial, pero, vienen del Arzobispado a autorizarte.	Religión en la educación.
E.4.4	M: ¿Y el colegio era católico o laico? L: De todo. De todo un poco. Usted sabe que las escuelas... es una escuela básica, escuela pública,	Religión en la educación

	municipal. Así que ahí no se puede distinguir por religión. Teníamos de todo.	
E.4.5	M: Pero ahí todos los niños entraban a religión ¿o no? L: Claro. Porque... en el fondo hija, más que la misma religión... Bueno uno siempre veía más las fechas más importantes que tenía la religión, como Semana Santa, ahora esto de Navidad. Todas estas cosas así. Pero más que todo, yo me avoque a lo valórico. A los valores. Dentro de la religión, a los valores que se pueden dar. Que nos permite... Religión nos permite eso. Trabajar con los valores. Y los valores no solamente de la religión, sino que es algo fundamental para la vida de cada persona. Porque una persona sin valores, ¿Qué puede ser? Los valores son los que nos guían.	Asignatura y valores
E.4.6	M: Y bueno, ahora ya entrando como a lo que usted hacía. Vamos a tocar estos dos momentos. Ya sea de profesora básica, o profesora general, o como inspectora, los dos momentos. ¿Cómo eran sus clases, como entraba, si podía describirme todo...?	

	L: Saludando. Ya, mira, uno entra ... Al tocar la campana, para ingresar a la hora de clase, uno en primer lugar, en esos tiempos todavía se hace y los obedecían los niñitos en formarse afuera. Ya... al lado de la puerta, formarse, hacerlos pasar en fila. Los niños, las niñas [diferenciando], pero hacerlos pasar. Y al entrar ellos esperaban de pie y los saludaba. El buenos días y buenas tardes. Y tomen asiento cuando era otra asignatura. Y cuando era religión, bueno, persignarnos y ... Hacer peticiones. Peticiones que se les encargaba a ellos mismos que trajeran, que podía ser por la familia, por la salud, por ellos, por todo. Y en general después rezábamos, hacíamos la oración por el curso, por la escuela. Hasta dar inicio de lo que íbamos a trabajar. Podía ser por láminas, o sino por video. Trabaje mucho con video. M: Ah ya. Y ahí lo proyectaba. L: Claro, proyectando. Y luego trabajar que es lo que pasaba con el video... y bueno, lo de siempre. M: ¿y para finalizar? L: Para finalizar conversar con ellos si les agradó o no les agradó, que les gustaría para la próxima clase... todo así más o menos. Porque religión es una... como hablábamos recién, es algo relativo	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela El gesto
--	---	---

	para los niños. Porque hay niños que tienen la fe católica, como evangélica y todo y uno tiene que ser más imparcial. Porque en el fondo todo es lo mismo. Para mí, la religión es la misma. M: Distintas formas de hacerla. L: Distintas formas de hacerla, de creerla y todo. Porque igual que la Virgen. La Virgen María es una sola que la conocemos como Fátima, como la Virgen nuestra de la Candelaria, todo, pero es la misma virgen. Y la religión lo mismo. Tiene una misma base, que después, en el Nuevo Testamento ya... Formaron nuevas ideas, pero es lo mismo. Si lo que interesa es lo principal. Y de ahí aprovechamos y ver valores.	Religión y educación: los valores católicos como universales.
E.4.7	M: Claro. Y hablando ahí mismo de los valores ¿qué valores usted rescataría que eran importantes para enseñar? L: Primero el amor. El amor entre las personas. Entre... el amor no sexual, sino que el amor que tenemos que tener. El respeto. El amor nos lleva al respeto. Y así a muchas cosas, muchas áreas. Y ese es el tema que más tocábamos y la sinceridad. La honradez. Y bueno, todo lo que sabemos. Que al menos lo mínimo debiéramos conocer. Bueno yo creo que muchos... yo creo que, de cuarenta a	El respeto como valor educativo

	cuarenta y cinco niños, diez que hayan entendido eso ya es una gran cosa. Pero gracias a Dios, como digo, me he encontrado con niños que todavía están agradecidos. Así habrá que unos no tanto, pero... En la viña hay de todo.	
E.4.8	M: Es que son muchos [risa]. Y en esto de los valores, ¿hay algún valor que se haya relacionado con el cuerpo, ya sea del cuidado personal, o el cuidado con el otro? L: El autoestima. El autoestima... no es solamente quererse... o sea es aprender a quererse, pero también a cuidarse. Y a cuidarse ellos como persona en la forma de pensar de todo. Y de su cuerpo. Que tienen que quererse, y quererse enteritos. Con cuerpo, pensamiento, con todos. Quererse ellos y saber que son personas. Que es una persona importante para la familia para la escuela para la sociedad para todos. Son personitas que tienen que salir adelante, para llevar una vida mejor. U a lo mejor, suponiendo que la familia este bien, seguir y ser mejor aún. Yo les daba el ejemplo de... bueno, generalmente uno comete el error de dar el ejemplo y decía... Si yo soy profesora, me gustaría para mis hijos que fueran algo más todavía. Cuiden la educación, cuídense. Hay que educarse. Y como digo, el cuidado de cada uno. Y ahí hay que hablar tanto	Autoestima y cuidado El cuerpo como un lugar de cuidado. El cuerpo como un todo

	del cuidado corporal, en base también al lavado, al cuidado, al cepillo de dientes, la ducha. Toda la higiene. Todo lo que es higiene. Y que también ellos tienen... Nadie los puede tocar, nadie les puede decir nada. Porque tienen que ser respetados. Ni si quiera un familiar ni nadie. M: Ese tema ahora es muy delicado. L: Es un tema muy delicado, super delicado hija.	Higiene y cuidado Cuidado y abuso
E.4.9	M: Si. ¿Y en ese mismo sentido...? Bueno, una pregunta que tengo acá, es sobre si en las escuelas donde trabajo usted, había normas de convivencia, por ejemplo, con respecto al cuerpo, sobre todo, o alguna que a usted le vengán a la cabeza, más importante... L: Si. Claro. Todas las escuelas tenemos que tener normas de convivencia pues hija. El cuidado, el respeto, como dirigirse entre ellos. Como hacia los demás, el respeto a sí mismo y empezando por uno para poder respetar a los demás. Y... Haciendo trabajos con ellos. Haciendo trabajos grupales y todo. De repente iba la psicóloga a trabajar con ellos. A hacerles actividades. También eso se tomó mucho en educación física. También en educación física y ahí se les hacía más hincapié en el cuidado del cuerpo de ellos. ¿ya? Claro.	Respeto como margen de interacción.

		El cuerpo es relativo a ciertas asignaturas
E.4.10	M: y bueno, de esta forma... Bueno, lo menciono igual antes, sobre que hoy en día es muy delicado tocar a otra persona y todo. Como docente, ¿a usted le alcanzo a complicar en algún sentido esto? Por ejemplo, hay profesores que me ha dicho que los estudiantes los abrazaban, y todo, y ahora les prohibieron. L: En ese tiempo uno todavía podía decidir si las niñas se despedían de uno o niñas o niños con un beso o un abrazo, o una cosa así. Pero no estaba tan fuerte esto, de verlo con otros pensamientos, con otros ojos. ¿ya? Eran como más normal. Era como despedirse de un hijo, o una hija. Porque para... para nosotros, nuestros niños, eran niños nuestros, y la peleábamos. En el caso del curso, cuando teníamos cursos y era profesora jefa... Yo tengo una amiga, y era profesora jefa también. Y justo nos tocaban los paralelos. Y a los cursos paralelos. Y nosotros echábamos competencia con los niños, para las clases, para las notas. Para todo, todo, todo echábamos competencia, pero una competencia sana. Nadie nos podía decir nada de mis niños y nadie de los niños de ella. Porque uno como profesora toma a los niños como	Percepción del cambio en la interacción. Formas de interacción corporal

	de uno. No los ve con otros ojos, de hacer alguna maldad o no. Al contrario. Tratar de abrirles los ojos en ese sentido, pero sanamente. Para que ellos tengan cuidado en un futuro. Que no confíen mucho, que no se confíen en ciertas personas. Que no los respetan, que ellos tienen que ser respetados. M: Si. Es importante enseñar eso. L: Claro.	
E.4.11	M: Bueno, y antes se me olvido preguntarle. Como inspectora, ¿Cuáles eran sus tareas? Como era su día a día. L: Tirar la oreja a todos [ríe]. No. Como inspectora era ver los casos que sucedían en la sala, en el patio, en la sala de repente me los llevaba porque el cuco, en el fondo uno pasa a ser el cuco. Ve los casos de los profesores, si alguno... había algún malestar con ellos. O de ellos podían tener alguna consulta, alguna aprensión de algo, de algo... Aparte de llevar todo lo que era documentación. Llevar documentación no es tarea fácil. Así que todo esto de convivencia tiene que pasar por manos de la inspectora. Este... Esto... Ay. Todo el papeleo, del Ministerio de Educación... Si es mucho, mucho lo que tiene que pasar por manos	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo

	del inspector. Y el cargo de inspector en general. Pero tratar de salir adelante no más. Es que ya estábamos en el paso también, en que uno no puede ser muy cortante, porque también hiere los sentimientos. Si hay que tener tanto cuidado, que hay que andar así [gesticula las manos como pinzas]. Tratando de llevar, de escuchar los problemas. Porque lo que más se quejan los profesores es que nadie los escucha. Sobre todo, la dirección, todos los que son los orientadores, inspectora, director, evaluadora, la UTP... Todo siempre se quejan. Siempre se quejan de que nadie los escucha. Así que ahí hay que escuchar y tratar de guiar suavemente por... una forma de que se puede hacer más expedito lo que ellos necesitan o requieran.	
E.4.12	M: Claro. Y ¿Qué por ejemplo vigilaba de sus estudiantes? L: Conducta. Conducta en la sala, en el patio. Conducta entre ellos... Con los profesores, con las profesoras... Bueno, con los estudiantes con los profesores, el respeto que tienen que tener. Y los profesores con los estudiantes el respeto que tienen que tener al niño, a los alumnos. Pero entre	Conducta

	ellos el respeto que tiene que existir entre sus pares. Quererse y respetarse.	
E.4.13	M: Claro. ¿Y cómo sería un niño que se porta bien? L: Eh... para mí, el niño ideal más bien dicho, sería el niño que trabaja, el que hace las actividades, el que consulta. El que pregunta. El que quiere salir al pizarrón. Ese sería el niño ideal. Porque hoy en día los niños no salen. Se quedan ahí no más sentaditos. Para mí el niño ideal es ese, el que trabaja. Consulta. Que se para donde el amigo a pedir un lápiz o una goma es lo normal, son niños. Es normal. Pero eso... y que respeten a sus compañeros, que no esté ahí molestándolo. Porque hay muchos... Que empiezan con la goma, el lápiz, le hace un rayón al de al lado, o le tira la chaqueta... Bueno, no falta, niños inquietos como en todos lados. M: Si. Esto de los niños inquietos. Hay niños que son más movidos que otros... L: Si. Hay niñitos que son mucho más inquietos. Es que hay una diferencia entre la inquietud de unos, y la insolencia de otros. Porque son niños que se paran y son inquietos, pero van a pelear. Van a molestar. En cambio, el niño inquieto normal, no	Conducta El cuerpo en la sala de clases

	es tanto, uno dice... el niño inquieto es el más despierto. Es el más pendiente de todos. Así que eso. Tratar de que estén bien no más, tratar de que les interés la clase. Porque si una clase es muy monótona, el niño de por sí... uno ya se duerme y con mayor razón los niños [ríe]. Así que... tiene que ser así.	El niño inquieto El cuerpo en la hora de clase
E.4.14	M: Y de estas formas sus clases. ¿de qué manera hacía que las normas se cumplieran, las normas tuyas? L: Mis normas, de qué manera... a ver. Generalmente siempre eran 2, 4, entre 4 y 5 filas de alumnos. Porque eran salas grandes. El más desordenado era el jefe de fila. Pero uno, después conversando, generalizando, antes de... y después de... pero al rato, uno les conversa de que la persona que es jefe de fila es mucha responsabilidad. Porque uno piensa que, cree que lo va a hacer súper bien. Va a ayudar. Tiene que estar pendiente de su fila, de que los niñitos no se paren a pelear. Que trabajen. Y el jefe de fila es el más inteligente de todos. Aunque todos son inteligentes, pero, él es muy habiloso porque él va	Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela. Espacios físicos de clases. Control y vigilancia en la escuela Composición espacial de la sala

	a poder ayudar también. Y se creían el cuento. Así era una de las formas. Que fueran jefes.	
E.4.15	M: ¿Y el más desordenado era el más inquieto también? L: El más inquieto también. El más desordenado, el más inquieto. Pero el más desordenado hay que tener mucho ojo ahí, porque muchas veces no es desordenado porque lo quiere, sino porque viene con una carga de atrás, de la casa. Viene con problemas de la casa, y no sabe más, y en la escuela se explaya.	El niño inquieto El cuerpo-movimiento reprimido
E.4.16	M: Y, bueno, ahora viene una pregunta que puede ser un poco más incómoda, dependiendo de su perspectiva... Tiene que ver con la discusión de género, que sobre todo los últimos años está mucho más en boga. Sobre lo femenino, lo masculino, personas que son transexuales, o... L: No alcance, menos mal hija. Pero si tuve el caso de un alumno. En mi curso, cuando yo era profesora jefa de séptimo año. Y ese niño, no sé, sus maneras... siempre me llamo la atención. Siempre me llamo la atención. Y tratábamos de... Era negativo en todo. Siempre negativo, nunca a lo que uno le dijera. Muchas veces peleando con las niñas, con los niños. De palabra, nunca con los golpes, sino que de palabra. Llame a la mamá. Con	¿Qué es lo que perciben los docentes de sus alumnos en términos corporales?

	la mamá conversaba que es lo que pasaba. Que estaba sucediendo. Y hablar directo con el apoderado. Y un día ella me contó, que había sabido y todo. M: ¿Y el niño era homosexual? L: Claro. Era homosexual. M: ¿Niño de que edad más o menos estamos hablando? L: Niño de 12, 13 años. Comenzando la adolescencia. Son más difícil. Se les complica la vida con la adolescencia, imagínese con esta carga. Hoy en día no creo que sea tanto. Porque ya es una cosa que se habla mucho, ya es más abierto. Pero en esos años no. Y ahí estuve conversando con la señora su buen rato, llorando... Llorábamos casi, porque yo soy muy llorona. Super llorona. Así que ahí estuvimos conversando y después a fin de año me dio las gracias. La señora cuando hablo conmigo, estaba muy desesperada porque no sabía qué hacer. El marido se había ido por lo mismo. Ah y después tuve otro caso... El marido se había ido. Pero a este niño lo traía yo de chico. Y porque no lo aceptaba, y no sabía qué hacer. "Pero señora, si es su niño. Sea como sea es su hijo y usted lo tiene que aceptar como es, quererlo y todo. Y dígame que lo quiere, que lo	Movimientos corporales y características físicas asociadas a una identidad sexual.
--	--	---

	ama". Y bueno, hablamos muchas cosas finalmente y a fin de año, la señora se acercó a mí y me dio las gracias. El niño salió de octavo digamos. Me dio las gracias...	
E.4.17	M: ¿Y usted cree que haya afectado su aprendizaje? L: De cierta manera, sí. Porque en el sentido hija de que... obvio que no va a poder tener los mismos resultados, aprender igual, si va a estar siendo molestado por los niños, o en su casa por cualquier familiar o cualquier persona, o fuera de la escuela ¿ya? Va con esa carga. Y como decirle a la mamá, como saber... No es como hoy en día. Hoy en día se sabe y se apoya. Si los niños son hijos. Son hijos y uno como mama a sus niños los va a amar igual. Como dicen... ah, no, estamos grabando verdad [ríe]. Es cosa de hablar con los niños. ¿Sabe que me ayudó mucho? Compré dos tomos de unos libros grandes que venían con eh... lecturas. Lecturas de los valores. Dentro de las lecturas venían como cuentos, y ahí yo trataba de ubicar lo más allegadito a ellos, que no se note mucho tampoco, y así lo hacíamos. Y ahí sacábamos los valores, que les había gustado, y que aprendimos de eso. Y de apoco... al menos el niño pudo ir sacando el octavo. Pero nos tocó... igual que el otro caso que yo le digo. De un niño de octavo también. Pero era un niño que venía de otra	Identidad sexual influye en el aprendizaje, pero por las burlas que provoca Asignatura y valores

	escuela. También por lo mismo. La mamá... el marido se fue. La dejo a ella con los dos niños, y resulta que los dos niños eran igual, los dos hijos... Así que tenía una serie problema, porque creo que peleaban con otros de la población, así que ahí también dándole apoyo a la mamá y a los niños. Enviándolos al psicólogo, porque siempre en la escuela teníamos psicóloga, asistente social apoyados por ellos. ¿Ya? Que es la única forma que nosotros podemos hacerlo. Porque también hija, un profesor no se puede meter mucho, directamente. Tiene que dejar en manos de profesionales.	
E.4.18	M: Bueno, ahora es así, porque me imagino que mucho antes, incluso antes de que usted trabajara, los echaban de las escuelas no más. L: ¿A los niños? Miré, no vi nunca a un niño que, en todos los años... Yo trabajé cuarenta y un años. Hasta que mi guagua se recibió. Hasta ahí llegue yo. Y resulta que en esos tiempos nunca vi, o nunca supe de terminar la matricula a un alumno por tener otra forma sexual. Así que ahí tratando de apoyar.	

E.4.19	M: Ya. ¿Y esto de los hombres-mujeres, había diferencia entre sus alumnos hombres, sus alumnas mujeres? L: No. En mis clases hacíamos todos lo mismo. Y en mis clases trabajábamos en grupos mixtos. En grupos mixtos. No había problema. Incluso cuando estuvo tan de moda el aborto y todo, yo en religión lo tuve que tocar, y lo tocamos como algo que... era una vida. Una vida, y cosas y cada niño... “ya, formen tantos grupos, ustedes busquen con quienes van a trabajar, grupos mixtos. Y después lo vamos a trabajar, y vamos a trabajar sobre esto”. Y después lo exponían, algunos llevaban hasta las guaguas, las muñecas las niñas y todo. Pero era cosa de que todos los grupos que hacíamos distintos temas, eran grupos mixtos.	Diferenciación por género Valores y formas de ser cuerpo.
E.4.20	M: ¿Y en general se portaban igual hombres y mujeres, indistintamente? L: Es mejor trabajar con hombres y mujeres en grupo. Con hombres y mujeres. Porque las niñas aprietan de repente un poco más a los niños: “ya po, trabaja, no molestes tanto”. O al revés. Porque	Diferenciación por género. Diferencia del cuerpo/género y

	el niño es más conversador. Pero no. No había problema.	percepción del aprendizaje
E.4.21	M: Bueno, y ahora que toco lo del aborto, ¿hubo alguna niña embarazada? L: Si. En las escuelas básicas igual hija. En los últimos años, teníamos una niñita, que en sexto o séptimo año tuvo su guagüita. Tuvo su guagua una lola chica. Pero ahí se le atajó, se le apoyo, se le... Le daban las facilidades que requerían. Si tenía que llevarla a control. Si tenía que amamantarla, la llevaba la familia, o si no ella iba. Con todas las facilidades porque, que sacamos en la escuela si en la casa la condenan y en la escuela igual. No se puede. Tiene que tener algún apoyo. O sea, no celebrar la gracia. Si no es ninguna gracia. No es una muñeca que tú tienes hoy día, y después dices “ya me cansé, la voy a dejar al lado”. No. “o la voy a dejar con mi mamá”. No po, es toda una vida. O sea, siempre tratando de enseñarle, pero dándole también apoyo. M: Podían ir a clases igual y todo...	Embarazo, cuerpo, escuela

	L: Si. Y se graduó igual. Salió de octavo igual y se graduó junto a sus compañeros. M: ¿Y los demás compañeros ningún problema? L: No, al contrario. Todos la apoyaron. Y en todas las escuelas siempre sale una o dos niñas ... es muy difícil que un año completo, no haya alguien embarazada.	
E.4.22	M: Si. Es verdad. Bueno. Estas son las ultimas preguntas. ¿Qué rol le asignaría usted al cuerpo en la escuela? ¿o en lo que fue para usted su trabajo? L: Yo creo que es una de las cosas principales. Porque acuérdesse que cuerpo sano, mente sana. ¿ya? Y hay que protegerse, y hay que cuidarse. Y ahí tenemos que empezar. Porque el niño que le ha sucedido alguna cosa, que se da también en las escuelas... Se da que en el baño los varones ya... no falta el tontito que va a mirar o va a tocar. Cosas así. ¿ya? El niño se menoscaba. Se viene abajo. Así que una de las cosas principales es el cuerpo humano, cuidarse, protegerse, no dejar que lo invadan porque no lo pueden invadir. Sea quien sea no lo pueden invadir. Cada persona es dueña de su cuerpo. Y, sobre todo, en la básica, cuando uno recién está enseñando. O sea, los niños están recién empezando a conocer, a aprender. A saber.	Cuerpo como lugar de cuidado. Salud y cuerpo Cuidado y abuso

	Muchas veces en las casas no les hablan de eso. Como le digo, en el medio mío, de mi escuela, es un medio bajo. Es la población [se omite nombre]Eh... Tiene uno que enseñarle al niño, enseñarle a defender y, no obvio que le va a decir “¡no, oye, tú no tienes por qué!”. No. Suavemente hay que ir el bichito metiéndolo en la cabeza. El cuerpo es suyo. Cuídese. Nadie lo puede tocar. Nadie... Y después cambiar el tema, hablar de otra cosa. Pero el cuerpo es muy principal. El cuerpo es lo principal. Y otra cosa, que el cuerpo te dice todo. Uno le ve la cara a una persona, va de espalda, pero uno le ve la forma de caminar, los brazos y le está diciendo como está esa persona. Si está con un ánimo bajoneado, o está de buen ánimo. No necesariamente ver la cara. Sino ...	El cuerpo como medio de comunicación-relación Importancia de conocer el cuerpo-movimiento-actitud de los alumnos.
E.4.23	M: ¿Y usted cree que hoy en día se le da importancia al cuerpo? L: A veces. A veces si y a veces se relaja un poco. Pero el cuerpo es una cosa que deberían darle más importancia uno.	El cuerpo debiese tener mayor importancia en la escuela

Entrevista 5

Nombre entrevistado: Catalina

Ocupación: Profesora General Básica

Fecha: viernes 11 de diciembre 2020

Tiempo duración:

Identificadores: "C", Catalina; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.5.1	M: Esta entrevista está enmarcada dentro de mi proyecto de investigación para tesis, bueno dentro de lo que es la Licenciatura en Educación y Pedagogía en Danza y desde allí yo me pregunto, cual es el discurso que tienen los profesores, los docentes sobre el cuerpo en general, pero más enfocado en los estudiantes; sobre todo esta relación que tiene la danza con el cuerpo, que trabaja ahí muy de la mano; lo primero, que te presentes, quien eres, cuantos años tienes, donde trabajas C: Me llamó María José, estudié Pedagogía en Educación Básica, con Licenciatura o Mención en Primer Ciclo y en Matemáticas, soy lo que se llama Profesora Generalista, actualmente ya llevo 3 años trabajando desde que egresé, he trabajado con 1ros, básicos, 2dos, 3ros, talleres en 5to y 6to, pero en	Asignatura

	general soy profesora jefe y por lo mismo todas las asignaturas en 1ro y 2do es en lo que me he desempeñado más; este año ha sido un contexto diferente, es como es.	Cantidad de años trabajando Grupo etario o nivel
E.5.2	M: En que colegio trabajas, donde se ubica C: Trabajo en el Colegio CC, es un colegio particular subvencionado, que está en Viña del Mar.	Lugar geográfico
E.5.3	M: Me dijiste que impartías en su mayoría todas las asignaturas básicas. C: Las únicas que no trabajo son Educación Física, que las hacen profesores de Educación Física, Inglés y Religión, pero todo lo que es Arte, Música, Tecnología y todas las asignaturas, Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia, todas las imparto yo.	Asignatura
E.5.4	M: ¿Tu colegio es tradicional? Porque hay profes que me dicen que trabajan en colegios artísticos, otros colegios que son de educación diferencial... C: El colegio tiene programa de integración, tiene programas de convivencia escolar todo eso, pero es un más colegio tradicional, un colegio con una visión más academicista y	Tipo de establecimiento Cantidad de alumnos

	más tradicional, es de 40 alumnos por sala, es como más clásico.	
E.5.5	M: Como Profesora Jefe ¿cuáles son tus principales labores? a grandes rasgos. C: Como Profesora Jefa obviamente es ver todas las aristas de cada uno de los estudiantes, no sólo su desempeño académico, sino su historia familiar, las necesidades de apoyo, ver cualquier arista que pudiésemos abarcar para ayudar dentro del proceso académico y formación; ahí también trabajo todo lo que es orientación y jefatura en el fondo para trabajar ciertos aspectos que son fuera de lo que es la asignatura misma, sino que son como más valóricas, u orientaciones para la vida, trabajamos la higiene, asertividad y todo ese tipo de áreas; que más hago como profesora jefe... bueno contacto constante con la familia; yo creo que ese es el rol más importante que desempeñamos en cualquier curso, somos como el nexo que hay entre la familia y el colegio de una manera más personal, somos los que conocemos más la historia y las necesidades que puedan tener; y dentro de este año se ve mucho más por el tema de la pandemia, ha sido ese rol super importante, nosotros sabemos cómo están	Labor Asignatura y valores Higiene y cuerpo Quehacer pedagógico

	nuestros alumnos y somos los que tenemos que compartir la información con el colegio para tomar decisiones respecto a cada caso. M: Claro, si bueno creo que con la pandemia se puso todo patas para arriba, bueno al último vamos a tocar el tema más profundo de la pandemia, pero por mientras me gustaría saber, bueno si igual hay diferencias en el antes y el después de la pandemia igual las puedes ir mencionando.	
E.5.6	M: Me gustaría saber cómo planificas tus clases, tu quehacer de qué manera; todo esto cabe resaltar, yo estoy estudiando el saber pedagógico, entonces todo esto tiene que ser muy desde tu experiencia, solo resaltarlo C: Nosotros trabajamos super colaborativamente en el colegio, yo soy la profesora del 2do B y tengo mi colega del 2do A, por tanto trabajamos las planificaciones a la par y de hecho cada una tiene, generalmente nos dividimos un poco las asignaturas, porque son 8, dividimos un poco para cada una abarcar áreas de expertos yo tengo más desarrollo en cuanto del lado matemático científico y mi colega más al lenguaje e historia; y además trabajamos con la Educadora Diferencial para realizar las planificaciones. Entonces obviamente ahí	Asignatura

	vemos todo, lo que es el inicio el desarrollo y el cierre; nos guiamos más que todo el objetivo de la unidad y los objetivos específicos por clases y las actividades que vamos a trabajar por clases para desarrollar esto; la verdad antiguamente se hacían todas estas planificaciones que eran gigantes, que eran el niño levanta la mano y todo eso, y actualmente ya estamos en una planificación que es efectiva, es una planificación que tú la puedes tomar y cualquier persona va a saber que hacer dentro de tu sala; entonces ahora nos enfocamos más en el objetivo a trabajar y las actividades para lograr el objetivo y las adecuaciones que la educadora diferencial nos va haciendo hincapié, ya que ella también trabaja dentro de la sala con nosotros, no siempre, no todos los días, pero en algunas asignaturas, entonces podemos hacer ese trabajo que ella da mayores luces o mayor apoyo, que nosotros quizás no tenemos.	Gesto Espacio físico de la clase
E.5.7	M: Claro, y que tipo de actividades ocupan, bueno, puede haber siempre muchas, pero las que se te vengan así más a la mente. C: Bueno, con los niños, como el trabajo con los niños tan pequeños, las actividades tienen que ser muy lúdicas y cortitas, porque los periodos de atención no son muy largos; y	Grupo etario o nivel El juego en las actividades ¿Qué es lo lúdico?

	además tengo un curso que es de 40 a 41 alumnos en promedio generalmente, entonces en las actividades tienen que ser específicas, pero con muchas pausas activas entre medio, porque los niños, si los tienes haciendo, están aprendiendo a leer o a escribir que es un tema más tedioso para ellos por el tema de la motricidad y todo; hay momentos en que tenemos que hacer pausas, parar, intentamos jugar dentro de la clase, también que se muevan, porque tener a un niño quieto es imposible, es tedioso para nosotros y para ellos; entonces tienes que hacer actividades muy lúdicas y también para trabajar todo lo de las inteligencias múltiples, en ese sentido siempre usamos recursos visuales y auditivos, pero también el del movimiento, por ejemplo a mí me ha dado muy buen resultado en ciencias y en matemáticas incluso en lenguaje, de afianzar los conocimientos a través de ciertas señas, entonces los chiquillos por ejemplo cuando aprenden caras, aristas, vértices, lo aprenden con caras, señas con el cuerpo igual en lenguaje. Cuando hacemos las letras, hay muchos niños que les ayuda más eso. Es entretenido.	Cantidad de alumnos. El cuerpo en la hora de clase. Planificación de clases Pausas activas Cuerpo presente en la asignatura. El uso del cuerpo, como recurso pedagógico. Cuerpo y aprendizaje Formato de clases Estilos de aprendizaje Imitación kinética
--	---	---

E.5.8	M: Oye, y dentro de las pausas activas, las pausas activas es lo que me decías más de juego también, o... C: Las pausas activas, por ejemplo nosotras tenemos una señal, que es un cartelito, que es como Alto, pausa activa y tenemos una serie de actividades posibles, dentro de las que está bailar, cantar una canción, jugar a la papa caliente, que son como actividades, que los saquen un poco de donde estaban y los hagan remover un poco el cerebro, y volver activarlos también, porque se aletargan, y eso es muy importante eso para después retomar. Ahora también no pueden ser como actividades hiper de movimientos, para no generar el efecto contrario, que después ya no puedan volver a realizar las actividades, son como controladas en ciertos periodos de tiempo, ahí se incluye lo que es la gimnasia cerebral, que son ciertos movimientos del cuerpo con las manos, con los pies, que ayudan al cerebro y a la motricidad a conectarse un poquito. M: Super, que bacán, encuentro muy genial esa perspectiva C: Es que yo creo que en los cursos más chiquititos se da más, en los cursos más	El movimiento como recurso de aprendizaje El fin es el cerebro. El conocimiento radica en el cerebro, y el cuerpo es una herramienta para acceder a él.
-------	---	---

	grandes es un poco más difícil, además las edades son diferentes, acá te siguen todos el juego; cuesta más pararlos	Grupo etario o nivel
E.5.9	M: Oye Catalina ¿has trabajado actividades en exterior? C: Sí, pero la verdad es que es bastante complejo en el colegio en el que estoy por el tema de horarios, porque hay horarios diferidos en recreos, y además que en el colegio donde estoy, lamentablemente no hay muchos espacios verdes, entonces como es todo cemento, por ejemplo salimos a trabajar con tiza, o hacer actividades, por ejemplo con historia pasamos todo lo que es izquierda derecha, lo hacemos con juegos en el patio, o secuencias o cosas así las podemos hacer afuera pero no se da mucho por el mismo tema de los horarios que hay que no calzan, los horarios en el colegio donde estoy, los horarios no son muy buenos, como que si sales tienes como 20 minutos para hacer todo y después tienes que volver porque después salen los más grandes, es como todo un tema. Está, pero es difícil lograrlo como en la continuidad.	El factor tiempo en la escuela Espacio físico de la clase El juego en las actividades

E.5.10	M: Oye, y los chiquillos cuando están, los niños, cuando están en la sala, están sentados, están en el suelo. C: En el colegio hay bancos, es como bancos tradicionales, ahora tú decides cual es la mejor forma de sentarlos, yo los he tenido como en té club, los he tenido sentados en grupos, sentados de a 2, sentados de a 3, de diferentes formas, como que la sala siempre se va moviendo, pero en 1ro básico, es difícil, porque hay como una ruptura, como vienen recién de kínder, pero también tienen un tema de que están probando límites, entonces y son muchos en la sala, así que al tiro hay que ir rayando cancha con ellos, para poder ir generando una rutina que permita moverlos en cualquier posición que no quede la escoba. Ese es como el gran desafío.	El cuerpo en la sala de clases. Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela
E.5.11	M: ¿Podrías cómo definir eso? como que quede la escoba C: En mi caso me han tocado 2 cursos ya que son super complejos en cuanto a personalidades, donde hay, bueno por temas familiares también hay muchos temas de violencia dentro del comportamiento de los niños, entonces hay que ver como canalizar eso y hay veces que hay roces dentro de la sala, entonces la mejor forma, obviamente primero conociéndolos y dejando ciertas	Quehacer pedagógico

	rutinas claras de manera que todos se vayan incorporando a esto, hay muchos niños que llegan y nunca han participado de espacios comunes con otros niños, porque no han ido al jardín, porque no han ido a kínder, entonces no traen esto, y es difícil porque tienen que aprender a sociabilizar y a compatibilizar en el fondo con sus compañeros, además de una rutina escolar, entonces los horarios son diferentes y eso hace que muchas veces puedan haber problemas y para adelantarte a eso, hay que ir como conociéndolos, haciendo la rutina, haciendo como este rayado de cancha por así decirlo, para ver cuál es la estructura que vamos a hacer; y yo lo que he aprendido hasta esta hora es ir anticipando siempre, ahora vamos a trabajar en grupos, nos vamos a sentar de esta forma y estas son las reglas para sentarse en grupos; entonces como que siempre hay que ir trabajando eso para que funcione. Y se sientan en el suelo generalmente en lenguaje tenemos actividades de lectura diaria, que leemos un cuento diferente, entonces ahí hay como una, corremos las mesas, como cosas así y nos sentamos todos al frente, que es cuando yo puedo contarles el cuento, que va a ser el cuento de la clase o el libro de la clase, para que todos puedan ver bien y todos puedan participar; ese es el momento en que ellos se sientan ya más en el suelo para trabajar.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo Composición espacial de la sala
--	---	---

E.5.12	M: Bueno ahora entrando a un tema que nombraste por ahí ¿cuáles son las reglas que tienes de convivencia dentro de tus clases, con los niños, o entre todos? C: Nosotros ahora impartimos dos cosas que se llaman las “5 eses” y el decálogo de aula, el decálogo de aula son 10 reglas que tenemos dentro de la sala, son en 1ro y 2do básico las mismas, que es por ejemplo levantar la mano para pedir la palabra, tocar la puerta antes de entrar, respetar a mi compañero, botar la basura donde corresponde, evitar comer en la sala, pararme solo cuando es debido, como pedir permiso para ir al baño, no jugar en el baño, son como un montón de normas que tienen que ver con ciertas acciones que los puedan ir regulando; y las 5 Eses son señales, porque cuando hay cuenta en la sala para que no todos estén “tía tía tía” todo el rato, interrumpe también la clase. Son 5 señales que ellos pueden hacer para solicitar ciertas cosas, por ejemplo, esta señal es para solicitar material, esta para decir que terminaron, esta para decir que quieren ir al baño, esta para decir silencio [gesticula con las manos], entonces son señales que ellos usan para ir regulando también.	Las señales corporales como normativa. El gesto Rutina de actuar en la escuela El gesto y la comunicación-disciplina.
--------	--	---

	M: Claro, como una manera de comunicación C: Claro, pero bueno las reglas de convivencia siempre tienen que ver con el respeto yo creo, que es como el valor o uno de los principios dentro de la sala, entonces todas las reglas van girando en torno a eso, en como respeto a mi compañero, respeto a mi profesor, como me respeto a mí mismo también y en el auto cuidado en eso, los niños chiquititos son un poco arriesgados, entonces hay un montón de cosas que hay que ir regularizando, que no se corten el pelo, o metan las tijeras en cualquier lugar.	El respeto como valor educativo. El respeto como margen de interacción Quehacer: regular conducta
E.5.13	M: Es un peligro igual. ¿Y el colegio se involucra en estas reglas, en estas normas? C: El colegio tiene convivencia escolar, pero la verdad yo creo que a partir del año pasado y a partir de ciertas situaciones, que te comentaban fueron como quizás más agresivas o cosas por el estilo, se empezaron a tomar mayores lineamientos como acciones más concretas, más allá que el colegio tiene la visión y todo el tema, sino este tipo de acciones, que son más regularizadas y concretas para los niños y para todos. El trabajo del decálogo de aula y cosas así lo trabajamos con jefa de UTP en el fondo y coordinado por todo el 1er Ciclo; entonces	

	hasta 2do básico están las mismas normas, las mismas reglas y la idea es ir subiendo con estas a los cursos siguientes, pero es algo que se imparten hace un año y este año también fue medio irregular.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo.
E.5.14	M: Claro, bueno, si entiendo. Oye y con respecto a la interacción que puedas tener con tus estudiantes, ¿cómo la describirías? C: Es cercana, es bastante cercana, especialmente, bueno el colegio en general tiene eso, son todos los estudiantes muy cercanos a los profesores; probablemente con los límites que uno como profesor pone; todos los niños quieren estar abrazándote, o arriba tuyo; pero uno también pone lineamientos, así como no hasta aquí, obviamente también por un tema de resguardo; pero en general las dinámicas que se dan con los alumnos son bastante buenas porque se generan este tipo de confianzas donde pueden ellos contar cosas, donde ellos pueden decir si tienen problemas y realmente existe como conexión, o por lo menos en mi quehacer docente o yo como profe me gusta tener una relación cercana con mis alumnos donde ellos se sientan con la libertad de poder hablarme y contarme lo que les pasa o cómo podemos solucionar ciertos problemas que tienen; no es tanto como ese profesor quizás tan lejano	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno Limites en la interacción y relación corporal entre profesores. Quehacer pedagógico: confianza

	y en mis colegas tampoco lo he visto, obviamente cada uno tiene diferentes, quizás yo soy más de jugar, yo salgo al recreo y juego con ellos en el patio y hay otros que quizás no lo hacen tanto, entonces uno también tiene formas diferentes como siempre, pero en general siempre he visto una relación más bien cercana de profesor a alumno, como que no hay esa barrera.	
E.5.15	M: Super. Bueno ahora viene una pregunta que tiene relación con, voy a meter en el mismo saco la discusión de género y de identidad sexual, lo voy a meter todo en un mismo saco. ¿Te ha tocado lidiar con situaciones que se involucren con esta temática? C: La verdad a mí no, dentro de los cursos en que he estado no me ha tocado lidiar con eso o abordarlo. Eso sí con el tema de los colores, como algo que se ha dado dentro de los cursos, como típico las niñas son rosado y hemos entrado a hablar el tema que los colores no tienen género, como que en el fondo son colores y que todos podemos utilizar; y allí se han dado como buenas reflexiones de parte de ellos mismos; como si a mí también me gusta jugar con esto; y lo otro que ha pasado, yo a los niños, como parte del	Cuerpo apariencia normado:

	curso, como la dinámica que tenemos, es que yo compré pelotas, como de futbol pero de plástico, que son las que pueden usar son las del curso, pero la regla, la única regla es que la pueden utilizar todo el curso, que las niñas no pueden quedar fuera del juego y los niños tampoco y eso permitió que se empezara a generar como un equipo mixto, donde en verdad en el patio jugar pero siempre era como que yo tenía que iniciar ese tipo de actividades, porque en ellos está como super arraigado como el tema que las niñas como que se apartan, a pesar que a muchos les gustaba jugar futbol; entonces hay como un tema cultural M: Claro, que viene de la casa C: Claro, lo que ven, lo que imitan	No distinción por género: fomentar las mismas actividades.
E.5.16	M: Oye y con respecto a la... bueno no se si te ha tocado trabajar con niños migrantes... C: Dentro de mi curso no han habido, pero dentro de otros cursos si, así que dentro del colegio, es que es algo super normal dentro del colegio, yo creo que se ha trabajado desde hace muchos años ya, entonces siempre... de	

	hecho ya, entonces siempre...lo que si me ha tocado son niños de distintos pueblos originarios, por ejemplo me toco una niña que su abuelita era Aymará y tenía muchos conocimientos. Entonces el colegio igual potencia hartito esta como interculturalidad, de hecho, en las presentaciones del 18 de septiembre y cosas así, siempre se intenta generar como ampliar el campo lo mismo porque no son de culturas diversas, se hacen muchas actividades como de comidas, que permitan como mostrar esto. En ese sentido lo he visto más a nivel general, que dentro del curso. M: ¿Y esas actividades crees que están bien? C: Yo creo que en el fondo uno siempre tiene que aprovechar lo mejor de cada mundo, y las personas que son inmigrantes acá en Chile, tienen mucho que aportar y decir y vienen con una raíz cultural importante, que es importante valorarla igual como nosotros valoramos nuestras propias raíces y tradiciones, creo que uno va sumando a su repertorio ese tipo de cosas; entonces verlos desde que son tan chiquititos es bacán, o sea cuando los niños ellos se cuentan oye yo desayuno esto, yo desayuno esto otro y existe esto como de que los mundos se choquen y vean esto de una forma positiva también evita	Pueblos originarios Migración
--	---	---

	que se vayan generando, lo que pasa mucho dentro de nuestro país igual, que es como una falta de conocimiento o de oportunidades que se le dan a conocer a otras personas M: Claro, sí. Qué bueno. Es la infancia donde se puedan afirmar esos valores de integración. C: Si pues, hay programas por ejemplo dentro de los que son los Jardines Integra y de la Junji, donde trabajan mucho con el tema de los niños migrantes, donde se genera esto mismo desde la primera infancia que tengan las mismas oportunidades que el resto M: Claro C: Ojalá fuese más común y no fuesen como casos tan aislados, porque son como en ciertos jardines y debería ser como más universal M: Claro, ciertos jardines que adoptan el programa, claro	
E.5.17	M: Claro, ciertos jardines que adoptan el programa, claro. Oye, bueno vamos a pasar a otro tema que tiene que ver con el cuerpo ya	

	propiamente tal; ¿existen reglas ya sean escritas o no entorno al cuerpo en tu quehacer o en el colegio C: Dentro de 1ro básico, dentro de Orientación se trabaja mucho lo que es el descubrirse así mismo, de conocerse, de reconocerse como individuos y ahí mismo surge la temática del auto cuidado y del cuidado al otro, de la afectividad sobre todo y cosas así. Al tiro uno va viendo el tema de los resguardos obviamente para que los chicos igual tengan conocimientos de los límites que ellos pueden poner porque es su cuerpo y del respeto también a esos límites que otros tienen que tener; pasa mucho que no se hay un niño que quiere abrazar más y hay otro que no le gusta que lo abracen; entonces ese tipo de temáticas son importantes para que ellos mismo vayan reconociendo: “okey a mi compañero no le gusta esto”, entonces es algo como que no puedo hacerlo y entender que eso también está bien, que la persona no quiera abrazar, que no quiera recibir ese tipo de afecto es totalmente válido; entonces se trabaja mucho desde la orientación y hay un programa que se llama Programa Senda que se trabaja desde 1ro básico y en los siguientes cursos que es con el que trabajamos, es un librito, ahí hay mucho material sobre el tema	El cuerpo como lugar de cuidado
--	--	--

	del descubrimiento de tu propio cuerpo, la afectividad, roles, de la familia, y cosas así.	
E.5.18	M: Claro, ¿y el colegio tiene normas o reglas, normas de interacción corporal ya sea con sus estudiantes o entre colegas? C: Sí, siempre están dentro de los protocolos dentro de las normas de Convivencia Escolar, contienen ese tipo como de lineamientos, obviamente porque obviamente existen muchos temas sobre la interacción entre alumnos, alumnos profesor, entonces están resguardados dentro de los manuales de normas y seguridad también, para evitar cualquier aspecto, no solamente hablando quizás de una connotación sexual o de atracción física, sino en términos de violencia, en términos golpes que quizás sean inapropiados. Bullying, claro, está todo delimitado por el Manual de Convivencia Escolar esos lineamientos.	Formas de interacción corporal Interacción y violencia Manual de convivencia, como regulador de conducta
E.5.19	M: Claro, y crees que... y bueno estos manuales se han revisados, ¿se revisan constantemente?	

	C: Generalmente se revisan todos los años, por lo menos dentro de los 3 años que yo he estado, todos los años se están revisando los manuales y de hecho los papás al firmar la matricula, se supone que tienen que leer estos manuales; no todos lo hacen y están en constante revisión porque los colegios municipalizados y en este caso particular subvencionados son sometidos a revisiones por lo que hay que estar constantemente viendo eso, actualizándose, además cuando salen decretos o nuevas prácticas también es importante incluirlas.	Prácticas reguladas
E.5.20	M: Me surgió una duda, porque por ejemplo tú no estás, no haces Educación Física, Inglés ni Religión, pero ¿tú tienes que estar presente en esas asignaturas? C: No, están con sus profesores, en educación física tienen dos profesores, una profesora y un profesor; generalmente en 1ro básico van con la Asistente de Aula, yo trabajo con una Asistente de Aula, entonces van con ella en caso que haya que asistir, de llevarlos al baño y cosas por el estilo, porque en 1ro básico todavía son chiquititos, entonces ella hace ese acompañamiento y en Inglés y Religión también; la Asistente de Aula es la persona	

	que siempre está dentro de sala para asistir a los chicos.	
E.5.21	M: Pero tiene este rol de asistir o no, porque pasa que se me ha venido a la cabeza que a lo mejor por esto mismo de los protocolos C: No, no el profesor, por eso es que la figura de asistente de aula, es como super importante en primer ciclo, de hecho actualmente gracias a Dios, tenemos hasta 2do básico, ojalá fuese más porque los niños cuando son pequeños, todavía no son completamente independientes y autónomos, y es sumamente importante tener un apoyo extra especialmente por la cantidad de alumnos que hay en sala, dentro de, ella es generalmente quien toma ese rol de estar ahí presente, de acompañar también a la hora de almuerzo, entonces de ver más como en todo momento a los chicos; yo como profesora estoy en todas las asignaturas que les hago y generalmente estoy casi todo el tiempo con ellos, porque son casi todas las asignaturas, entonces me permite tener quizás un rol más activo dentro de la sala; si los profesores solicitan mi presencia, que a veces ha ocurrido por ejemplo, tengo tenía un alumno que era de, tenía trastorno del espectro autista y era mucho más quizás marcado, por tanto	Cantidad de alumnos por sala Control y vigilancia

	necesitaba que lo anticiparan o lo acompañaran en ciertas cosas porque tenía algunos miedos, entonces hasta que esa transición ocurre, yo puedo estar, si el horario lo permite y cosas así, estar presente para hacer ese acompañamiento que el niño necesita hasta que ya se trabaja para generar la autonomía o generar como otra instancia.	
E.5.22	M: Claro, oye y volviendo, bueno al tema del cuerpo, ¿qué papel crees que juega el cuerpo en el trabajo con tus estudiantes? C: Yo creo que importantísimo, viendo el tipo de trabajo que se da con los niños, por lo menos en básica cualquier profesor te va a decir que es fundamental, porque en el fondo nosotros no solamente enseñamos al cerebro, enseñamos a todo el ser, y en el fondo entendiendo que cada parte de tu cuerpo es parte de tu aprendizaje; nosotros al enseñar a leer o al enseñar a escribir, que son yo creo el contenido más importante que le damos a 1ro básico, que ellos puedan adquirir la lectura y escritura, el cuerpo completo incide en esto, desde el movimiento de la cara, de la mandíbula, la articulación, el trabajo grafo motriz, ojo ocular, cachái; todo ese aspecto tiene que estar muy bien conectado y ser también un poco consciente para que puedan	¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura? El cuerpo es aprendizaje

	desarrollarlos; o sea niños que tienen problemas de motricidad, son niños que tienen problemas para escribir, niños que no han desarrollado bien quizás su postura o la respiración tienen incluso problemas a la hora de producir sonidos, entonces todo el cuerpo en el fondo influye en como ellos están aprendiendo a leer y a escribir; por eso hacemos también muy parte del quehacer el trabajar con el cuerpo. M: Claro, si super importante ahí, no había notado la diferencia que podía haber en el trabajo con los más pequeños y los más grandes C: Si, de hecho, es como cuando nosotros hablamos con nuestros colegas más grandes, es heavy, o sea son mundos muy diferentes, pero que de repente en media se nos olvida a todos que todavía, esas cosas que se aprenden cuando son más chiquititos son importantes todavía cuando son más grandes. Se dejan quizás porque se vuelven quizás más metódicos, más tradicional, que se potencian otras cosas obviamente, pero se olvidan de repente de que es en la primera infancia cuando estamos desarrollando muchas habilidades que son para toda la vida.	Grupo etario o nivel
--	---	----------------------

E.5.23	M: Oye me llamo la atención que trabajen con educadora diferencial, como es la relación con los niños, porque o sea bueno estoy a lo mejor... estoy suponiendo, pero ¿la educadora diferencial está ahí por todos o está ahí porque hay casos de...? C: Ya, como se da en el colegio, el colegio tiene el Programa de Integración Escolar, el PIE y están las educadoras diferenciales, están las psicólogas, las psicopedagogas, fonoaudiólogas y actualmente tenemos Terapeuta Ocupacional gracias a Dios, por el mismo, por muchos chicos que eran parte del espectro autista. Entonces hay que tener un mayor desarrollo, ¿ya? Pero la educadora diferencial es la que va a la sala y hace un trabajo colaborativo como a la par en estos momentos con el nivel. Ella va al 2do A como al 2do B, que es la educadora de nosotras dos, generalmente a las asignaturas de lenguaje y matemáticas que son como las que pueden tener mayores dificultades; ella va se supone que específicamente, por los niños que son parte del programa de integración y generalmente son 5 transitorios y 2 permanentes; no siempre están llenos los permanentes los cupos, pero generalmente sin embargo la realidad que se da en la sala	

	es otra. Cuando desarrollas un buen trabajo colaborativo, con la educadora con la que tengo la fortuna de trabajar, trabajamos muy a la par, entonces dentro de la clase hacemos la clase en conjunto, porque ella, hay muchos niños que quedan fuera del programa, pero que tienen necesidades educativas. Entonces cuando ella va a la sala es la oportunidad de poder darles mejores herramientas a estos chicos. Que se hace, hacemos la clase en conjunto y ella va, por ejemplo, si yo explico de una forma, ella lo explica con más peras y manzanas, que todos puedan entender, porque obviamente tiene otros recursos. Que como profe uno tiene algunos, pero no son todos, no estudiaste eso; y después cuando se hace como el monitoreo ya uno a uno, ella ya puede ir a los chicos que son parte del programa, pero además puede ir apoyando a los niños que tienen alguna necesidad educativa y que no son parte del programa. De hecho este año que nos tocó trabajar remotamente, ella trabajo en mi curso con 5 alumnos y ninguno era parte del programa, porque ninguno alcanzo a ser diagnosticado bien como para ingresar, entonces eran niños que necesitaban más apoyo que algunos que ya iban de salida del programa.	
--	--	--

E.5.24	M: Oye solo una pregunta ¿por qué crees que se le dificulta más lenguaje y matemáticas, a los niños que tienen problemas de aprendizaje? C: Generalmente por el nivel de abstracción que implica lenguaje y matemáticas en los primeros años; Ciencias e Historia si bien tienen sus dificultades, en los programas de 1ro y 2do por lo menos son contenidos mucho más tangibles o quizás que se pueden hacer incluso mucho más cercanos a la realidad, en lenguaje están trabajando fonemas...lógicas, comprensión de textos, que son cosas que igual el cerebro necesita como harta energía para poder desarrollarlos y en matemáticas también o sea son conceptos super abstractos, de números, de cómo lo llevo a una cantidad y cuando sumo, entonces son contenidos que a los niños que generalmente se les dificultan un poquito más que ciencias e historia y de hecho eso es chistoso, porque uno puede decir les va a costar, no se más ciencias porque estamos trabajando clima, pero hay tanta experimentación. Se puede hacer tan tangible, que a ellos no les cuesta tanto quizás como esto que es mucho más conceptual.	Asignatura
--------	--	-------------------

E.5.25	M: Claro, si ahí me quedó más claro; oye Catalina bueno y ahora pasamos al punto ya de la pandemia, igual ya me has dicho algunas cositas, pero ¿cómo describirías en general tu proceso pandémico como educadora? C: Oh, complejo, desafiante, desmotivante muchas veces y otras veces motivante es relativo, pero fue un año super diferente donde obviamente todos nos vimos enfrentados a nuevos desafíos de adaptar, de cambiar primero el tema de no tener interacción física con los niños, el movimiento, el estar presente ahí para ver cómo iban, en que iban y en el trabajo, luchamos mucho con el tema de la participación en el contexto en que yo trabajo. No todos los niños tenían acceso a internet, el colegio pudo dar a hartos, pero no a todos. Y no solamente eso sino que también estaba el tema familiar, muchas familias que perdieron el trabajo o familias que no estaban pensando en esto, no estaban pensando en voy a seguir en el colegio con mi hijo, entonces lo dejaron de lado, hay niños que aparecieron en noviembre, donde hay todo un año que tu perdiste prácticamente con el niño, yo creo que esa es la parte más desafiante, de saber la cantidad de niños que tienen como un gran vacío pero que también pasaron cosas super heavy dentro de su	Importancia del cuerpo presencial. La NO presencia del cuerpo online
--------	--	---

	familia, o sea en el fondo este año lo que más nos preocupó como colegio, fue la contención emocional, eran mamás super saturadas, mamás que te decían “Tía, ya no tengo idea como más enseñarle, no tengo paciencia, no sé qué hacer”, mamás que se ponían a llorar hablando contigo por teléfono, y uno chuta primero está la salud mental, primero el aspecto emocional de los niños y después vienen ya los contenidos se pueden recuperar, los niños son super permeables y se puede volver a aprender, pero hay muchos aspectos emocionales que yo creo que fueron los más afectados, cuando nos conectábamos por zoom, ellos lo único que querían era hablar, contar en que estaban, que estaban haciendo, entonces ese fue un gran desafío, fue bastante motivante con los niños que si se podían conectar, porque pudimos generar quizás un trabajo de pensamiento crítico o de ver las asignaturas de otra manera, pero fue también de entregarle la batuta a los papás y entregarle la batuta a los papás no siempre es como, no siempre funciona; hay papás que están ahí al 100%, y en 1ro y 2do básico principalmente no son independientes, no son niños que tú le puedas decir has la tarea tanto, son niños que requieren al papá y si el papá no está concentrado, o si el papá no le da la importancia al colegio, ya es un niño que tienes menos, en la sala es diferente porque estás tú ahí, pero aquí no. Entonces eso. Yo	Experiencia online
--	--	---------------------------

	creo que es un gran desafío, por lo menos en la educación básica, que fue más el trabajo con la familia completa. M: Claro, oye esto y que fuerte igual la pega, como no puedo ni siquiera a imaginar C: Es desgastante emocionalmente, tiene hartas satisfacciones, pero tiene hartos desafíos también.	
E.5.26	M: Claro. Oye Catalina y esto de la interacción por ejemplo ustedes, cuando se conectaban ¿hacían las clases por zoom, cuando las hacían, o eran capsulas de videos? C: Lo que pasa es que en el colegio lo que se optó... fueron como tres puntos, el primero era la entrega de fichas de apoyo y ppt... como lo más.... Y ahí unos le ponía imágenes y movimientos y lo que sea, pero porque no todos podían acceder a todo, entonces teníamos que buscar la forma en que todos pudieran acceder, nos tocó trabajar este año full con los libros, porque era el recurso que ellos tenían... darle duro al material que se les entrega. Por otro lado, hicimos clases grabadas, entonces se subía una clase grabada que duraba más o menos entre 30 a 40 minutos, donde ahí cada profesora iba explicando; yo me hice cargo de... fue solo eso si para matemáticas y lenguaje. Yo me hacía	Tipo de actividades Pandemia Factor tiempo

	cargo de matemáticas entonces todos los conceptos que entraron este año, multiplicación, suma con reserva y cosas así intentaba de hacerlas super dinámicas, con power point entretenidos... inventando una pared falsa, cosas así, cosa de que los niños vean la clase y si están un poquito en algo más normal y que tengan todos los apoyos para poder ir viendo; entonces esas clases eran como para que el contenido que están trabajando en el libro tenga sentido, en el fondo que era como el concepto de la clase grabada y el libro; y cuando el libro era muy complejo dentro de la misma clase grabada, se tomaban los ejercicios, se ayudaban a resolverlos para que ellos pudieran ver también. Y por otro lado nosotros en 2do básico empezamos a desarrollar encuentros Zoom pero una vez a la semana, de clases, porque nos juntábamos para consejo de curso en otras instancias, pero de clases una vez a la semana, en mi curso funcionó, en el otro curso no funcionó tanto; pero ahí resolvíamos las dos de diferentes asignaturas y ahí el trabajo que pudimos hacer fue bastante bueno porque pudimos empezar a leer libros juntos, podía ver bien cómo iban sus lecturas, podía ver bien cómo iba la comprensión de lectura pero en el momento. Porque por ejemplo nosotras pedíamos videos o reportes de sus actividades, hay muchos que estaban bastantes intervenidos, entonces es distinto	Tipo de actividades Recursos pedagógicos Factor tiempo
--	---	--

	cuando los tienes en el momento, y tenían hartas letras de papás entre medio y cosas así, en el momento es mucho más fácil verlos.	Importancia del cuerpo presencial El cuerpo se observa
E.5.27	M: Claro, Oye y cuando se conectaban por zoom ¿estaban con la cámara prendida o...? C: Si, de hecho en mira en 1ro y 2do que tuve este año no había problemas con la cámara, pero por ejemplo cuando hablábamos en Consejo de Profesores, los profesores de media todos contaban que todos con la cámara apagada, entonces las realidades son diferentes, en básica los niños lo único que quieren es aparecer, mostrarse, había un solo niño que es vergonzoso en general y en principio como que la apagaba, después la prendía y después ya en las últimas clases ya la mantenía prendida, pero en general en básica es super fácil eso porque ellos quieren aparecer, son figuritas todavía, los otros no.	El uso/ no uso de la cámara Mostrarse y la edad.

E.5.28	M: Claro, oye y que será eso como de no mostrarse, mostrarse, no mostrarse, que... C: Es que adolescente también, hay tantos cambios, que están pasando ahí, yo creo que la misma psiquis de cuando eres perezoso también como más fácil desaparecer para hacer lo que tú quieres, comer entre medio de la clase, como cosas así cachái. Los niños más chicos tienen como quizás un poquito más ciertas normas más arraigadas, por ejemplo en clases en general ningún niño se ponía a comer, era como super extraño que un niño, a menos que yo dijera vamos a comer juntos, tomen desayuno, cosas así pero como que ya tenían ese tipo de normas más adquiridas y los papás estaban ya regulando eso, en cambio a los grandes no, no los regula nadie.	Regular conducta
E.5.29	M: Si poh se hace más difícil; Catalina y tú ¿preveías esto de la interacción como con la pandemia, con las clases no presenciales? C: ¿Cómo?, ¿si presentía que iba a ser así?; cuando partió esto yo dije... yo al principio, la verdad yo nunca fui optimista. Cuando partió esto, así como de cuarentena yo dije no esta cuestión va hasta septiembre en algún	

	momento y cuando siguió, de hecho en mi colegio, dijeron en “septiembre vamos a volver”, yo dije no fijo hasta enero mínimo vamos a estar encuarentenado. Porque en el fondo se veía, se veía como que la gente no respetaba, como ciertas distancias y cosas así, los que son super porfiados y la única forma como de mantenerlos a raya es encerrándolos y ahora el tema es como se viene el otro año, de hecho tampoco el pronóstico es muy bueno, se supone que vuelven, pero cuanto tiempo van a estar, van a alcanzar a estar en clases quizás para volver a encuarentenarse, y hay muchos miedos, muchas familias que no van a mandar a sus niños; y es una realidad, o sea en una reunión de apoderados yo pregunté quienes mandarían de vuelta a sus niños y el 100% de mis apoderados eran no; mientras no esté la seguridad y ya se trabajan los protocolos en los colegios y todo, ya hay como un montón de cosas pero no se sabe, siempre hay que tener plan B.	Temor de la presencialidad material del cuerpo del alumno
E.5.30	M: Bueno, yo creo que hay que ir viviendo como día a día. Oye y la interacción, ¿podían interactuar entre ellos ahora en clases virtuales?	

	C: ¿Como que ellos pudiesen hablar entre ellos? M: Si C: Sí, yo por lo menos silenciaba los micrófonos solamente para dar las explicaciones de ciertos puntos o instrucciones para que todos pudiesen escuchar, pero después se abrían los micrófonos para que todos puedan participar, obviamente siempre intentando que vayan levantando la mano y cosas así y se va a dar esa cosa que “Hola, como está”, y empiezan a saludar entre ellos. En las instancia donde más pudimos hacerlo dinámico fue en el consejo de curso que hacíamos, algo que se llamaba recreo virtual, entonces hacíamos actividades que por ejemplo como estilo <i>Pictionary</i>, entonces cada uno dibujaba algo y mostraba y los otros adivinaban que era, o cosas por el estilo, que hacía que hubiese más dinámica en el curso, y que no fuese como la profe todo el rato hablando.	La voz en las clases online Rutina del cuerpo en la escuela. Disciplina del cuerpo.
E.5.31	M: Ya, bacán, oye bueno yo ya no tengo ninguna otra pregunta, solamente preguntarte	

	si tienes algo más que agregar algo, no se algo que se te haya quedado por ahí C: No, o sea no, me llama mucho la atención lo que estás estudiando y la tesis de hecho, porque no es tan común y dentro de los colegios igual es super necesario, de hecho, en el colegio en el que yo estoy, teatro no es una asignatura como un optativo y no está en todo los cursos. Y dentro de lo que yo pude experimentar en el colegio, el teatro parte del movimiento corporal o cosas así... fue importante dentro del desarrollo también como emocional y quizás en la forma de expresarse yo creo que es algo que falta mucho dentro de los colegios y claro una como profesora que quizás le importa eso lo puede intencionar, pero, no está dentro de... como algo específico. Entonces es como muy importante empezar a tomar quizás más conciencia de eso y hacerlo un constante dentro de todo.	El trabajo de movimiento corporal y las emociones El cuerpo como medio de comunicación-expresión
E.5.32	M: [...] entonces el cuerpo es problemático hoy en día, sobre todo como por la interacción. Por ejemplo, para la danza, para corregir una postura, no es llegar y tocar a una estudiante	

	cachái, o esta misma cosa como se aprende es todo un tema... C: Y es realidad. De hecho, es tan, O sea hay normas y todo, pero no está como tan normado el tema de la proximidad que uno tiene uno con los estudiantes y una la pone porque uno se cuida, uno como profesor, yo creo que pasa mucho más con los profesores hombres que tienen que tener ciertas proximidades por lo mismo, por resguardo, de no mal interpretar nada. Y actualmente es un tema super complejo porque también hay mucho obviamente de los derechos de los niños, de cómo corregirlos, o cosas así, que ya muchas cosas van quedando obsoletas, pero también te van haciendo preguntar otras cosas así como hasta qué punto puedo llegar, hasta qué punto puedo separar a unos niños, por ejemplo si se están peleando. Pero es verdad yo lo he visto en el colegio, niños que se están tomando y tú no puedes; a mí en la universidad me lo enseñaron; tú no puedes tomar a un niño del brazo o cosa así, porque a ese niño le queda marcado algo o se le zafa el brazo por un mal movimiento, enseguida entonces tu eres responsable de eso, hasta qué punto puedo llegar a arriesgarme yo para evitar que se lastimen ellos, entonces es como que vas viendo un montón	El cuerpo, lugar de conflicto en la interacción. Normas de interacción El género y la interacción
--	---	--

	M: Son cosas muy sutiles, son cosas que a simple vista son muy sutiles pero que bueno, por algo están ustedes también que estudian la materia y les enseñan esas cosas como por ejemplo el no toques a tu alumno si se está peleando porque le va a quedar la marca, pero es necesario. C: A nosotros nos enseñaron como así, si es mucho desde la cotona, en los colegios municipales, yo hice practica en el [se omite nombre del establecimiento] en Forestal. tú no tocas al alumno, llamas a carabineros porque ese puede ser el nivel de agresividad que tú tienes que manejar.	
--	---	--

Entrevista 6

Nombre entrevistado: Facundo

Ocupación: Profesor Biología

Fecha: miércoles 2 de diciembre 2020

Tiempo duración: 41:09

Identificadores: “F”, Facundo; “M”, Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.6.1	M: Super. Entonces comenzamos. Partamos por lo primero, que te presentes y a que te dedicas. F: Ya. Mi nombre es Facundo [Se cambia el nombre por privacidad]. Actualmente profesor de ciencias y biología específicamente. Bueno, yo saque la licenciatura el año pasado, la licenciatura en educación, porque por profesión soy biólogo. Y después me fui especializando un poco en el área de educación y decidí sacar la licenciatura en educación. Trabajo hace cinco años. Cuatro años trabaje en Casa Blanca, y ya este año me cambie y estuve trabajando en un colegio en Viña [Viña del Mar] y otro en Copiapó.	Asignatura Labor Lugar geográfico

	M: Ya. ¿Los dos al mismo tiempo? F: Si. El teletrabajo me permitió poder hacer las clases en ambos colegios, porque en ambos eran veinte horas, entonces me permitía convalidar bien esos, esas horitas. M: Oh. Que loco. Y ... pero, ¿tu dónde estás viviendo? F: Yo estoy viviendo en Copiapó. Estuve viviendo hasta agosto en Viña. Pero me tuve que cambiar porque... en el colegio de Viña tuve que estar por un reemplazo. Se me acababa en octubre, así que, por efectos de contrato, me fui a Copiapó para ahorrar un poco más de plata. Pero desde julio que estoy trabajando en los dos colegios. Pero claro, ahora me queda solamente el de Copiapó.	Pandemia Lugar geográfico
E.6.2	M: Super. ¿Y qué asignaturas impartes? Bueno, me dijiste que especializado en biología, pero ¿Cómo se llama la asignatura? ¿a qué cursos les haces clases? F: Eh... bueno te voy a hablar un poquito de los dos colegios porque los dos fueron relativamente nuevos. En el Colegio FJ, el de Viña, hacia clases desde quinto hasta séptimo. Y quinto y sexto	

	hacia ciencias y en séptimo solamente biología. En el CEA, que es el de Copiapó, ahí hago química, física, biología. Porque ahí es solamente primero medio. Esos son un poco los ramos que hago. Química y física tengo que decir que he tenido que volver a estudiar porque obviamente no es mi especialización. Pero ese Centro Educativo, trata de irse por el lado más artístico, entonces los chiquillos ven solamente lo más esencial de los ramos de ciencias y humanidades. Entonces, igual se pudo hacer una buena pega ahí con los chiquillos y darle a los contenidos más esenciales no más.	Grupo etario o nivel Asignatura Enfoque educativo del establecimiento
E.6.3	M: Y así por saber ¿Cuánto alumnos tienes por curso? F: En el JF tenía cuarenta y cinco por curso. Y en el CEA, el de Copiapó, tengo once niños en primero medio. Es un colegio nuevo entonces esta recién partiendo. M: Harta diferencia. F: Si. Demasiada diferencia.	Cantidad de alumnos

E.6.4	M: Y dentro de tus principales labores es la docencia. Solo ejercer la asignatura... F: Claro. Ahora las labores se ven un poco alteradas por el contexto en que estamos, entonces, básicamente en los dos colegios, calzo que trabajaban de la misma forma. Que no eran clases online propiamente tal, sino que a los chiquillos se les preparaba... se les daba material audiovisual. Se les preparaba un video con lo esencial de la materia. Y se les dejaba una actividad o un desafío. Entonces los chiquillos tenían toda la semana para trabajar ese material y ese desafío. [Pausa] Entonces ahí las labores se reducían básicamente a empezar a entender y trabajar más lo audiovisual, para crear un material atractivo para los chiquillos. Y ahí después nos conectábamos en retroalimentaciones o tutorías donde los chiquillos preguntaban o hacían sus dudas que le habían quedado con respecto a la materia.	Quehacer y pandemia Tipo de actividades Clases asincrónicas.
E.6.5	M: Ah ya. ¿Y de qué manera planificabas tus clases? ¿Con que tipo de actividades? F: Mira, en el FJ, en el de Viña, trabajábamos en conjunto con las educadoras diferenciales, y ahí las actividades se planificaban de tal forma que tratáramos de abarcar a la totalidad de los chiquillos. Por algo se hacía también ... se optó por hacer este material audiovisual. Así es más atractivo para todos los chiquillos. Ahí se incluían	

	lecturas, yo incluía mi voz, entonces podían ir leyendo o solamente escuchando o viendo las imágenes. Entonces ahí tratábamos de planificarlo y también con respecto al curso. Y que necesidades había en cada curso. En el CEA, es un poco más autónomo el trabajo, ya que no tienen proyecto de integración. Entonces uno como profe ve de qué manera le puede enseñar de mejor manera a los chiquillos. Y como son poquitos, son once, es mucho más fácil hacer un trabajo más especializado.	Tipo de actividades Enfoque educativo del establecimiento Cantidad de alumnos.
E.6.6	M: Claro, concentrarse en cada uno. Entonces, ¿tú nunca viste a tus estudiantes? F: En el colegio de Viña, los vi dos semanas a principio de año. Pero nunca más los vi. Y en el CEA, como empecé en julio, ellos me conocieron por cámara. Pero, dieron sus exámenes... Dan exámenes libres. Dieron sus exámenes hace dos semanas. Y ahí los conocí, porque fui al colegio a hacerles una especie de repaso para este examen. Y aprovechando que eran poquitos no teníamos esas [no se comprende una palabra] social de los grandes colegios. Entonces podíamos estar más separados y así hacer un repaso para cada una de las asignaturas. Y ahí los conocí recién.	La NO presencia del cuerpo online Importancia del cuerpo presencial (para el aprendizaje)
E.6.7	M: Ya. Pero ¿tampoco se habían visto por zoom, ni nada de eso?	

	F: Si. Teníamos las retroalimentaciones. Todas las semanas teníamos retroalimentaciones por Meet. Entonces ya nos conocíamos por cámara, pero nos faltaba ahí la parte presencial, plumón y pizarra, algo más tradicional.	Importancia del cuerpo presencial
E.6.8	M: Claro. Super. La virtualidad... Y de tu especialidad, ¿Cuáles actividades crees que son las más adecuadas para abordarla? ¿Qué tipo de actividades para tus estudiantes? F: Las más adecuadas, en el ámbito de la biología o de las ciencias en general, yo creo que son las de... [se corta la señal] porque yo creo que... M: Disculpa, se escuchó cortado, ¿Cuáles son? F: Las de investigación. Investigación. Porque en ciencias normalmente esperamos que los chiquillos puedan desarrollar el pensamiento crítico, desarrollar un poco esta autonomía del querer conocer nuevas cosas, entonces va por un lado las actividades de investigación, pero también me gusta mezclarla con... Bueno los que han tenido clases conmigo, bueno, desde quinto a cuarto medio, créeme que le encantan las sopas de letra, le encantan los crucigramas. Entonces siempre trato de que las actividades si tienen una parte de investigación, lo otro sea aplicar esos conceptos en un crucigrama o algún juego de palabra o algún anagrama, o algo así. Y	Asignatura Tipo de actividades

	al final los distrae un poco y no es todo tan cuadrado.	
E.6.9	M: Claro, para que entre la ciencia. ¿Y desarrollas algún tipo de actividad física? No es una pregunta de juicio, solo quiero saber si lo has hecho alguna vez o no. F: En el colegio anterior, en Casablanca... No sé si llamarlo actividad física, pero, en esta misma línea de los juegos, trataba de llevarlo al patio. Además, que en Casablanca hace mucho calor, como es un valle... Trataba de sacarlos de la sala porque me daba lata que estuviera ahí todos abochornados, entonces ahí, no sé, llegaba de hacer juegos en los que tenían que correr, para ir pegando las capas de las atmosferas. Juegos que también tenían que moverse, pero no en exceso tampoco, porque después teníamos que volver a la sala. Pero trataba de sacarlos de estar estáticos ahí sentados en su silla.	Espacio físico de la clase Rupturas de lo tradicional de la clase El juego en las actividades
E.6.10	M: Claro, y sobre esa misma estaticidad, ¿Qué crees de eso, en el aprendizaje, de estar sentado en la silla? F: Yo creo que, bueno, si bien una clase dura una hora, podría repartirse el tiempo entre estar unos veinte a treinta minutos sentados, poniendo atención a la materia, y el resto del tiempo tenerlo en una actividad que sea al aire libre. En Casablanca teníamos la suerte de que era un colegio rural, entonces teníamos una granja,	Planificación de clases Opinión sobre la estructura de clases

	teníamos como un bosque nativo, entonces yo les decía ya. Tienen media hora de clase, treinta minutos para desarrollar la guía, o el número del libro tanto. Entonces se iban a sentar o al bosque, o a la granja. Era más pega porque tenía que andar recorriendo todo el colegio revisando las cosas, pero al final ellos estaban más libres de hacer las cosas donde ellos quisieran. Y encuentro que eso igual es bueno, porque los saca de esa dinámica de estar sentados la hora completa de clase, que los lleva a estar incomodos, o a distraerse de muchas cosas.	Espacio físico de la clase y aprendizaje Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo Cuerpo normado
E.6.11	M: Buena. Oye, quede con una duda. Lo de los exámenes, que ahora que me dijiste que en el colegio de Copiapó ahora fue presencial, ¿Por qué se hizo...? F: No, no. No se hizo presencial. El examen no se hizo presencial. El examen ellos lo tenían que dar online, pero tuvimos un repaso con los chiquillos de forma presencial. M: Ah ya. Y ¿Por qué un repaso presencial? F: Porque igual en la dinámica de cámaras de Zoom, es más difícil explicar algunas cosas. Por ejemplo, la parte matemática de física. O de ecuaciones... Todavía no me manejo bien en esto	Cuerpo y pandemia: clases online

	de usar la pizarra digital. Entonces, siento que igual los chiquillos tienen la facilidad de entenderte cuando están presencial, cuando están mirando la pizarra y tú puedes mirar, y no se te acopla el sonido cuando dos quieren hablar al mismo tiempo. Entonces, no sé. Por ese lado yo encuentro que fue una buena carta del colegio. Aunque, fue un poco irresponsable por el tema de la pandemia, pero se mantuvieron las ... los resguardos, mascarillas y todo eso. Pero yo encuentro que fue bueno porque, fue bueno para ellos. Había un par de dudas que no había quedado claras, y al momento de resolverlas ahí en la pizarra, o de explicarlas de forma más directa, se entendió mejor. Si. Aprovechando también que eran poquitos.	Importancia del cuerpo presencial
E.6.12	M: Si, son poquitos. Oye y hablando sobre la normativa escolar, sobre las normas, ¿tú tienes normas para tu asignatura, para realizarla? ¿Tienes estipulado cosas que se pueden hacer, cosas que no? F: Mmmm... Mira, normalmente. Bueno, en los tres colegios que he estado, lo que siempre exijo o trato de reforzar, es el tema de que no haya burla de ningún tipo. O sea, si alguien pregunta algo que puede parecer muy tonto, no tienes porque... no tienes derecho, ninguno a decir: “oye que tonta la pregunta, como preguntas eso”. Ese tipo de comentarios, en mi asignatura están prohibidos. Porque hay niños que les cuesta, que les cuesta hartito expresarse y dar su opinión.	El respeto

	Entonces que les digan algo así, si les tiran un comentario mala onda, los van a cohibir. Y al final no se van a expresar nunca más, o les va a costar mucho más. No tengo esas normas como tan estrictas, como no sé, escritas. Pero ese es como uno de mis principales requerimientos a la hora de hacer una clase.	El cuerpo como medio de expresión-comunicación
E.6.13	M: Claro, por ejemplo, me lo preguntaba porque hay profesores que, no sé, les gusta que nadie hable, o que todos hablen, levantar la mano o hablar usando papelitos, no sé. F: Claro. Esas dinámicas, ahora que he trabajado en casi todos los ciclos, encuentro que sirven mucho para quinto-sexto, que los niños están aún muy condicionados a que tu aplaudes y todos se quedan callados. O todos saben que tienen que levantar la mano. En el caso de media, cuando tú quieres dar tu opinión, es porque se te ocurrió así, de una, y es un destello, que no vas a tener más. Entonces eso de: “no, espérate, levanta la mano”, es como frenarlo y se va a preocupar más de que le llamen la atención a poder dar su opinión. Porque no son de los que escriben o toman el apunte de lo que quieren decir. Que es como lo que te enseñan después en la universidad. Entonces yo no tengo problemas con el tema de que hablen. Normalmente yo estoy haciendo la clase y les digo, que, si tienen una duda, o quieren agregar algo, interrumpan nomas. O sea, yo soy de esos que me	Cuerpo normado: cuerpo condicionado Grupo etario o nivel

	interrumpen y se me va la idea, pero por eso tengo mis apuntes de apoyo. Por eso tengo una clase estructurada. Entonces yo les digo que, si tienen una duda, me interrumpan no más. O sea, obviamente una pregunta que tenga sentido con la clase. Pero normalmente no soy muy exigente con el tema de eso. Del orden de levantar la mano, de hablar uno por uno. O sea, después ellos se van midiendo esas cosas. Si los dos se pusieron a hablar al mismo tiempo, se dicen: “no, ya, dale tu”. ¿Cachái? Entonces como que ellos mismos se van regulando. Obviamente hay cursos que son muy caóticos y ahí tengo que intervenir y decir como: “no, tu primero, después tu”. Pero trato de no poner tanta norma en ese sentido.	
E.6.14	M: Y los colegios o escuelas donde has estado, ¿tienen normas que te llamen la atención, o te generen algún ruido, para bien o para mal? ¿O hay normas que se repiten? F: Es que en la mayoría de los colegios son las mismas normas de convivencia, de no ensuciar la sala, de respetar a sus compañeros. Son como el mismo tipo de normas. Yo por mi parte, puede sonar muy tonto esto, pero, a mí no me gusta que a los niños no los dejen comer en la sala. Encuentro que, no sé, uno no sabe todas las realidades. Entonces, imagínate tu un niño no tomo desayuno. Como vas a esperar a que este una hora poniendo atención si no ha comido nada. Entonces, no sé, en el colegio anterior,	Cuerpo normado Forma de ser cuerpo para estar en clases.

	siempre me retaban porque entraban a mirar y estaban los chiquillos comiendo. Me retaban y yo les decía: “tú en el recreo, haz visto alguna vez la sala sucia? No”. Porque con los niños, tenía ese acuerdo. Era, ustedes comen, obviamente no van a tener un festín ahí, pero ustedes comen, pero la sala impecable. O sea, yo veo un papel en el piso y nunca más comen. Entonces ese acuerdo se mantenía y funcionaba todo bien. Y ellos tenían su botellita con agua o de jugo, unas galletas o lo que ellos quisieran. A veces se pasa por alto ese tema, pero... ¿Cómo? M: Si eso no interrumpía el aprendizaje... Que hay profesores que lo pueden ver así. F: Claro, claro. O sea, es que, ya, si un niño está comiendo, no sé, papas fritas, y tiene la sala pasa a fritura... [no se escuchan algunas palabras], obviamente ya es molesto. Pero no. Yo encuentro que quizás hay pequeños detalles que se pasan por alto, pero, no se toman en cuenta y es bienestar de los chiquillos finalmente.	Opinión sobre las normas
E.6.15	M: Claro. Oye, y respecto al uniforme, ¿te ha tocado trabajar en colegios con uniforme? F: Si. En el FJ de Viña, era uniforme y era requisito, por lo menos en básica, entrar a la sala y ponerse el delantal o la cotona. Muy antiguo, pero, era así. Y todos bien ordenados. Lo que	

	igual me gusta. Me gusta eso, pero no sé, en Casablanca los chiquillos no tenían un uniforme de camisa. Iban con buzo. Ahora, en el CEA van como quieren. Con ropa de calle. Ropa de calle se les dicen, pero... He trabajado en las tres realidades y, creo que ahí va más por el niño, por la familia donde decide ponerlo. Igual, creo que debiese existir esa variedad de colegios, que no todos sean iguales. M: Y a ti como docente ¿Cuál te acomoda más? F: No he tenido problemas con ninguno. No siento que sea un tema relevante a la hora de educar y aprender.	Cuerpo normado: apariencia Apariencia y aprendizaje
E.6.16	M: Ya. Y bueno, ahora pasando a otro tema. Con respecto a la discusión de género, identidad sexual, ¿has tenido algún que hacer pedagógico con respecto a esta “temática”? Bueno, “temática” ... F: Si. Sobre todo, porque hago biología y ciencia. Y en séptimo básico se toca ese tema y en segundo medio. Entonces hay una actividad que siempre la hago, en que los chiquillos tienen que escoger un video, e identificar en la publicidad donde se ven estas, estas dimensiones de la sexualidad, ya sea, dimensiones sociales,	Asignatura y discusión de género. Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género.

	biológicas o afectivas. Entonces, yo lo he trabajado con los chiquillos y es un tema que les llama mucho la atención. Entender que es la identidad de género, qué es una persona transgénero, entonces les llama mucho la atención y han salido buenos resultados de esas actividades. Les he pedido que hagan afiches. Obviamente después, con el permiso de dirección o de UTP, se pegan en algún pasillo, en alguna parte. Son afiches con mensajes de no discriminación, de tolerancia. Y han resultado bien buenos.	La pedagogía y el debate político social presente
E.6.17	M: Super. Buena. Y con respecto a la migración... ya sea de la migración tanto de extranjeros hacia Chile, o, por ejemplo, bueno, no quiero inducirlo, pero, entrevisté a una chica de Aysén, y ahí había un tema con la gente que no era de la región, entonces también puede ser la migración en el país. F: No. Eso no lo he trabajado, y eso que igual creo que es algo importante, porque parte de la tolerancia es también la parte de migración y toda la gente que pueda llegar del país. Pero eso no lo he trabajado en clases.	Migración
E.6.18	M: ¿Y no te ha tocado trabajar con niños de otras partes? F: En el FJ, me toco trabajar con niños venezolanos y con niños haitianos creo, pero	

	como los conocí nada, y después estábamos por Zoom, los chiquillos a veces prendían la cámara. O no hablaban y escribían. Entonces no pude ver mucho de eso ahí. Pero en ese colegio sé que hay hartos... aceptan de todo, que es lo que corresponde. Pero no tuve la oportunidad de verlos en aula, ahí presencial.	Cuerpo y virtualidad
E.6.19	M: Bueno, y se me fue preguntarte, si has tenido que trabajar con niños trans, o no sé, niñas que han tenido que abortar... algo que vaya en esa discusión... F: En Casablanca me tocaron hartas niñas que quedaron embarazadas y, una recuerdo que aborto, pero el proceso de aborto, y todo lo que conlleva, lo vivió fuera del colegio porque se salió del colegio. Pero eso es lo único que he visto, lo he visto niños trans o algo fuera de lo común Dentro de este común que se habla. Esa normalidad que nos ponen de siempre claro, no me ha tocado verla. Me encantaría, pero no me ha tocado verla.	Valores y formas de ser cuerpo: aborto Disidencia y normalidad
E.6.20	M: y el tema de la homosexualidad la escuela ¿te ha tocado trabajar? F: Si. Si. De niños que me han contado... de repente uno se queda conversando en el patio con ellos y te cuentan cosas de ellos. Y sí. En el colegio de Casablanca, había niños y niñas que en su momento me contaron que estaban	

	viviendo este proceso de que no sabían si le gustaban los hombres o las mujeres. Pero... No tenían mayor problema. No tenían mayor problema de que los molestaran, o que les dijeran algo. Por este mismo tema de que había esta aceptación y que había esta cultura y estas ganas de no excluir a nadie. Entonces, por ejemplo, estos afiches que hacían los chiquillos, algunos eran súper gráficos, había dos hombres tomados de las manos y nadie pasaba por el lado y quedaba espantado. De hecho, miraban más espantados los afiches de enfermedades de transmisión sexual que los de diversidad de género o algo así.	Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género Percepción de un cambio generacional en el discurso, en relación a la tolerancia.
E.6.21	M: Ya. Super, que bueno. Y bueno, ¿crees que en la escuela existen reglas o normas en torno al cuerpo? Ya sea tuyo o de tus estudiantes. F: Yo creo que la parte de regla, o de normativa que tiene que ver con el cuerpo, tiene que ver con los límites y el espacio de otro. Como no llegar obviamente a hostigar o acosar a otra persona. Yo creo que esas serían las normativas en torno al cuerpo. Desconozco si hay otras que hablen de otra cosa, pero lo normal es que se hable de eso. De no entrar en el acoso a otra persona, ya sea entre colegas, o entre alumnos, o profesor alumno obviamente.	Límites de interacción corporal
E.6.22	M: Claro, y ahí en ese sentido, ¿Cómo definirías acoso?	

	F: Es que el acoso tiene como varias aristas o miradas. El acoso igual puede ser desde limitar el espacio personal de la otra persona, o ya más directamente, un acoso más fuerte que puede ser no sé, un abuso sexual. O un acoso a la hora de hostigar mucho a una persona, molestarla... Entonces dependiendo de ese tipo de ... del tipo de acoso, van a ser las normas que se apeguen más a lo corporal.	El acoso y sus aristas
E.6.23	M: Claro. Si. ¿y que rol le asignarías al cuerpo en la escuela? En la escuela, en la educación... F: Yo creo que, el cuerpo en sí... de hecho lo estábamos hablando con una amiga y colega, que es profe de historia, y que por hobby hace danza, hablábamos de que el cuerpo cumple un rol fundamental. Y que por esto mismo de la estaticidad que hablábamos de estar sentado todo el rato en una silla, a veces no se toma en cuenta. O sea, uno puede saber muchas cosas de una persona, y más de un niño, que ellos no ocultan sus sentimientos o las cosas que tienen que decir. Y uno se puede dar cuenta de muchas cosas cuando se expresan corporalmente. Entonces hablábamos de que, si las asignaturas “fuertes”, como lenguaje, matemática, que se le da más importancia, deberían estar ligadas, necesariamente a una asignatura que sea de algún tipo de arte, que son las que más se expresa el niño, porque de estas asignaturas, o de estas expresiones corporales, podríamos	El cuerpo como medio de expresión comunicación

	entender mejor al niño, y saber si le pasa algo o no. Para saber si están bien, o si necesitan algo. Entonces el cuerpo juega un rol fundamental porque nos ayuda a entender mejor como se expresa una persona y como está. M: Claro. Importante ahí, que se ve medio rezagado el cuerpo... Bueno, casi siempre en las escuelas es así. F: Aparte, si hablamos de educación, nosotros estamos educando a un ser, a una persona y hablamos de que el cuerpo es fundamental, o sea, es el envase, es el recipiente donde se encuentra este ser. Entonces si el cuerpo no está bien, como el resto va a estar bien.	
		Cuerpo - recipiente
E.6.24	M: Claro. Y eso igual se ha borrado un poco con la virtualidad ¿o no? F: Totalmente, totalmente. Nosotros ya perdimos la capacidad de saber si al niño le está pasando algo o no. Mas allá de que lo digan.	No se puede leer el cuerpo de los estudiantes en contexto online
E.6.25	M: Claro. Y en ese sentido ¿Cómo ha afectado tú que hacer pedagógico?	

	F: Es, esta como incertidumbre, o esa alguna que te queda de no saber si los chiquillos están entendiendo o si están bien al momento de la clase. Porque hay varios factores que influyen en el aprendizaje. Porque si un niño no está bien, obviamente no va a aprender, entonces si tu no lo ves, si tú no estás de forma presencial y no lo estas mirando, no puedes saber si está bien, si le paso algo, sin necesitar... A veces los niños solo quieren que los escuchen. Entonces se hace muy difícil, porque por sobre todo... imagínate que les da vergüenza hasta para preguntar algo presencialmente. Más vergüenza les da encender la cámara para preguntar algo, porque les pueden sacar pantallazo, hacer memes, un sticker, entonces, mucho más tímidos se vuelven, entonces es mucho más difícil llegar a entender lo que les está pasando.	No se puede leer el cuerpo de los estudiantes en contexto online
E.6.26	M: Claro, que difícil. Y bueno, las clases, las síntesis que tu hacías, como repasos que hacían virtuales, viéndose en cámara, ¿la mayoría estaba con la cámara apagada? F: Si. Si. Yo hablo con puras letras y los correos. Lo que más logramos es que se conectaran con la cámara y se presentaran: “hola, yo soy la tanto, tanto” y después la apagaban. Y cuando activaban el micrófono para hablar, apagaban la cámara o solamente escribían por el chat.	Desaparece el cuerpo
E.6.27	M: ¿Y tú ahí estas con la cámara prendida o apagada?	

	F: No. Cámara prendida. Es que, si les pido que enciendan la cámara, no puedo estar con cámara apagada.	Experiencia online
E.6.28	M: ¿Podrías haber hecho clases con la cámara apagada por ejemplo? F: No. No. Por lo mismo que hablábamos de la importancia del cuerpo. O sea, nosotros, más allá de la voz, le damos énfasis a las cosas también a partir de los movimientos que hacemos, con los gestos... Ahora estoy aprendiendo lenguaje de señas, entonces me fijo más aun en los gestos, en no sé, en los movimientos de la gente. Estoy tratando de absorber de todo para poder entender un poco mejor a la persona.	El cuerpo como medio de expresión-comunicación El gesto Experiencia online
E.6.29	M: Super, que interesante. Oye y esto, para terminar ¿cómo definirías tú la interacción con tus estudiantes? ojalá antes de la pandemia y post pandemia. F: La relación con los chiquillos se ve un poco alterada por el tema de que... de ... no sé, de mala intención de gente [se pide repetir]. Que lo veo por el lado de mala intención, o lo mal mirado que puede ser que un niño te abraza o un niño este sentado contigo hablando. Obviamente no tienes por qué estar encerrado en una sala solo con un niño. Pero si estas sentado en el patio y te está contando algo, eh... no sé, los niños chicos, son	

		Importancia del cuerpo presencial
E.6.30	M: Bueno, sí. Y, para terminar, ahora sí... ¿Hacia dónde crees que va esto de la interacción, como hacia... que nos espera? F: Yo creo que están tratando de retomar la interacción como a dé lugar, pero está difícil, está difícil. Yo creo que ahora está en manos de los profesores y los padres, no del niño, tratar de abordar nuevas plataformas. Porque también todo es cosa de disposición. Yo me pase una semana tratando de entender un programa para hacer los video que hago ahora, porque antes mis videos... [risa] ¿cachái? Entonces, es esa disposición de querer hacer algo mejor y de que se entienda mejor. Y no perder ese vínculo con los niños. Por lo menos que te escuchen a ti.	Importancia del cuerpo presencial
E.6.31	M: Super. ¿Algo que quieras decir antes de parar la grabación, que te quede resonando? F: Que... a partir de que me leí las preguntas y que ahora las conversamos un poco más, me da más vueltas en la cabeza aun, el incluir esta interacción entre asignaturas, para poder darle énfasis a la expresión corporal. M: Baca. Super. Voy a detener.	El cuerpo como medio de expresión-comunicación

Entrevista 7

Nombre entrevistado: "Raimundo"

Ocupación: Profesor de Educación Física

Fecha: lunes 7 de diciembre 2020 16:10 hrs.

Tiempo duración: 1:15:27

Identificadores: "R", Raimundo; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.7.1	M: Ahí está grabando. Bueno, esta entrevista se enmarca en una tesis de investigación para la pedagogía en danza. Y estudia el discurso del cuerpo de los docentes. Para eso estamos entrevistando a distintos docentes de distintas asignaturas, educación física en este caso, lenguaje, matemática, historia, y así sucesivamente. Y podríamos partir sobre usted. A que se dedica, cual es la asignatura que imparte y cuáles son sus principales labores. R: Mi nombre es Raimundo [se omite apellido por privacidad del entrevistado], soy profesor de educación física, preparador físico también. Masoterapeuta, además. Y me... en este minuto estoy trabajando en un colegio acá en Melipilla, en la Escuela [se omite nombre de escuela], y estoy encargado de las clases de educación física, desde prekínder hasta cuarto básico.	Asignatura labor

	M: Ya. ¿Y hace cuánto tiempo? R: Estoy dentro del colegio del año 2016. Antiguamente estuve trabajando en un gimnasio, aproximadamente tres años en un gimnasio.	
E.7.2	M: Bueno, entonces en esta... de aquí en adelante todas las preguntas, hay que estar concentrado en que son desde su perspectiva, desde lo que usted ha vivido. No son necesarios los tecnicismos, solo su vivencia. Entonces vamos a partir. Dentro de su quehacer, ¿Cómo planifica sus clases? R: Mira dentro de mí que hacer, mío, personal, planifico las clases mediante los objetivos de aprendizaje que salen en los planes y programas. Pero dentro de la misma clase los voy modificando mediante las necesidades o dificultades que tengan los mismos niños. ¿Ya? Porque sabemos que no todos los niños entienden las indicaciones de la misma manera. No todos realizan los ejercicios de la misma manera, y hay que darles distintas metodologías de aprendizaje dentro de un mismo objetivo para que ellos puedan ver el resultado concreto, de lo que uno está pidiendo. M: Claro. Entonces ahí las vas modificando...	Planificación de clases Planificación se adapta de acuerdo al grupo

	R: Las voy modificando en el transcurso que va avanzando la clase.	
E.7.3	M: Claro. Si entiendo. ¿y qué tipos de actividades realiza para su asignatura? R: Mira, más que nada, como trabajo con niños más chicos, trato de enseñarles mediante juego. Primero se empieza con una actividad super simple, no tan reglamentada, sino que delimitando el espacio y después vamos incorporando poco a poco reglas, para que ellos vayan... comprendan el objetivo de la clase. Pero siempre tratando de que sea de manera... como juego y no exponiendo una orden.	El juego en las actividades El juego y las normas
E.7.4	M: Ya. Super. Y ¿puede describir alguna de las actividades más apropiadas? R: A ver... Una de las actividades que me parecen más apropiadas... Por lo general, muchas veces para que... vuelvo a lo mismo. Para que el niño te pueda captar bien una idea, uno muchas veces da la indicación y el niño te sigue, pero eso genera que, valga la redundancia, que el niño se acostumbre a que tú lo vayas guiando siempre, a que tú le vayas diciendo siempre: “no, sabes que es por acá, tienes que hacerlo acá”. Entonces yo, lo que te decía anteriormente, son tres metodologías distintas para llegar a un mismo objetivo. La primera, básicamente lo que te estoy	Guiar al alumno Imitación kinética

	explicando. Se le indica al niño: “del punto A al punto B lo vamos a seguir en línea recta”; después se le dice: “ya, del punto A al punto B, tienes que seguir el camino que está marcado”; y tercera opción, que es la que más me gusta a mí, se le dice: “del punto A, tienes que ver cómo llegar al punto B”. El niño si quiere llega en línea recta, si quiere llega saltando, en zigzag. Pero él está trabajando en su mente la respuesta. Como llegar al objetivo, no espera a que el profesor le diga: “ya, Pedrito vamos a llegar saltando en línea recta al punto B”. No. Pedrito se imagina el, desde el punto A... si quiere ir corriendo, o en zigzag, de la manera que el estime más conveniente, más entretenida del punto A al punto B. M: Para que ellos vayan resolviendo. R: Exactamente. Resolución de problemas más que nada.	Exploración corporal y resolución de conflictos (experimentación en danza)
E.7.5	M: Claro. Y no se si me podría describir una clase desde que tiene contacto con los niños hasta el final. R: ¿Desde el inicio? M: Si. R: Ya. Mira... ahí sí que teníamos problemas técnicos... Desde un inicio, llego saludando a los niños... Voy a explicar primero como es mi	

	metodología de clase, de lo que... cómo te comenté antes yo trabajo con los más chiquititos. Cuando llego prácticamente a prebásica, todos sabemos que las mesitas, sus sillas son más chicas. Para empezar, yo no hago la clase parado. Ellos tienen una alfombra, tipo tatami, delante de mí en la sala, y yo muchas veces me pongo de rodilla para que ellos me vean no tan grande. No llegar a imponer algo por altura. Sino que llamar su atención, desde una... prácticamente desde su misma altura. ¿ya? Saludando, preguntando como están, explicándoles la actividad, pero no, no con términos técnicos, ya que ellos son más chiquititos y les va a costar mucho. ¿Qué es lo que hago siempre? Tratar de asociar los contenidos a algo que a ellos les llame la atención. Por ejemplo, una película. Y... Me toca trabajar lo que son las habilidades motrices, las cualidades físicas básicas digamos... ¿Qué película nos puede llevar a eso? Rápidamente, a la cabeza <i>Los Increíbles</i>. Tenemos fuerza, que es <i>Mr. Increíble</i>, tenemos flexibilidad que es... la mamá, la esposa... <i>Elastigirl</i>. Tenemos velocidad que viene siendo ... Usted me da el nombre M: ¿Dash? Dash creo. R: Exacto... Resistencia, que lo genera la hermana de Dash, con el campo de fuerza. Y el conjunto de todo, que sale en la última película,	Grupo etario o nivel El cuerpo del docente frente al alumno Trabajo de habilidades físicas en educación física
--	--	---

	lo genera el más chiquitito que sale en la última película. Jack-Jack. Y ahí tenemos las cuatro cualidades físicas básicas, fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia. Que son cosas que se tienen que ir trabajando, y mejorando a lo largo de todo el proceso evolutivo de los niños . M: Claro. Entonces ahí la clase se... R: Como le decía, asociarlo a algo que a ellos les llame la atención. No a algo que no sé, un término científico, no sé, que el niño no va a saber que hacer al nombrarlo, pero, al verlo puede que “ah ya”, pero no se va a acordar después. O sea, si yo les digo: “hoy nos vamos a transformar todos en Mr. Increíble”, ellos saben que van a tener que hacer ejercicios o juegos con fuerza. Si nos transformamos en <i>Dash</i>, saben que van a tener que correr lo más rápido posible o hacer trabajos de velocidad, cosas que a ellos les llame la atención o que a ellos les genere una huella en su proceso de aprendizaje.	El cuerpo se entrena y evoluciona
E.7.6	M: Super. ¿y estas clases las realizas siempre en sala o dependiendo del curso? R: No. Las clases yo, parto en sala y después nos vamos afuera. Bueno, prácticamente mi sala es el patio o la cancha del colegio. Ahí es donde se desenvuelven todas mis clases. Siempre, como le decía, en un espacio lo	Espacio físico de la clase

	bastante amplio, para que los niños se puedan desarrollar y expresar libremente, pero, siempre con reglas de delimitación. Con la importancia que tiene que ver con el respeto hacia sus compañeros.	
E.7.7	M: Bueno, habíamos quedado... no se si alcanzo a escuchar lo último. Estábamos justo... usted me había dicho de las reglas de convivencia, por los límites del espacio. Y yo le había preguntado, sobre eso mismo que cuales eran las normas de convivencia de su asignatura, las reglas disciplinarias. Si me puede hablar de eso. R: A grandes rasgos, la mayor regla de convivencia se podría decir, o de ... para ser más grata la clase para todos, es que, al menos en mi clase, no se permite las burlas o reírse del compañero, porque siempre les estoy diciendo que no todos tienen las mismas capacidades o habilidades. Lo que para mí es fácil, puede que para mi compañero de al lado, no lo sea. O puede que para mí otro compañero sea algo tan simple, que no le llame la atención. Todos tenemos distintas maneras de desenvolvernó y de desarrollar las cosas. Así que lo principal y lo primordial en mis clases es el respeto hacia el compañero. No discriminar, no presumir. Si yo puedo hacer algo con mayor facilidad, no presumir. Tratar de apoyar, no disminuir el ánimo que tiene mi compañero por aprender. Por yo burlarme, o porque los niños se burlen,	El respeto como valor educativo El respeto como margen de interacción

	como que se truncaría un poquito las ganas que tienen los niños de ir aprendiendo. Si todos estamos “¡ya vamos, que a la próxima te sale mejor!, entonces estamos dando animo cuando se están dando las practicas. Es mucho más grato es mucho más entretenido para los niños.	
E.7.8	M: Claro. Y sobre esto de salir... Bueno, usted trabaja en el exterior, en el patio. ¿Existen reglas sobre eso? R: ¡Si! Bueno, como le decía, como yo trabajo con los más chiquititos, una de las principales reglas, si hablamos desde la salida de la sala al patio, eh... se sale por grupos. Vamos saliendo las niñas primero, salen con la profesora asistente de cada nivel, y los niños salen conmigo o con la profesora, en casos como en prebásica que me toca trabajar tanto con la parvularia como con la asistente de aula. Ahí se hace un trabajo en conjunto, en el cual ellas también aportan al orden y desarrollo de la clase, para que se respeten las reglas también. Con los más grandes también la metodología es la misma, pero ahí solo trabajo con la asistente y yo en este caso. Pero también, los chicos adoptan muy bien el tema de... ya, tienen que salir en grupo, después, no se trabaja con hombres y mujer, sino que se generan grupos mixtos. No se genera el estigma de que “no, ellas son mujeres, se les tiene que hacer algo más simple”, o “no, porque ellos son hombres	Diferencia cuerpo/género en la escuela Movimientos y desplazamientos del cuerpo en la escuela

	van a hacerlo mejor que las niñas”. La idea es que ellos se den cuenta, de que tanto hombres como mujeres tienen la misma capacidad, las mismas habilidades.	
E.7.9	M: Claro, super. ¿Y qué pasa si alguien se sale de estas reglas? ¿Cómo se actúa ahí? R: Bueno, ahí, como se dice, no se le llama la atención ni tampoco se le reprende. Sino que se le recuerda, de manera personal, no delante de todo el grupo porque el grupo en sí, si uno le llama la atención a uno de los niños, no va a faltar el que lo siga molestando, de que no cumplió las reglas y todo. Sino que, si... ejemplo, un niño se sale de la zona que está delimitada, la profesora asistente lo va a buscar. Ella le viene a explicar del por qué no tiene que salir. Después me acerco yo mientras va el desarrollo de la clase. Me acerco yo al grupo donde este el niño y le digo: “mira, la idea es que todos estén participando, que ninguno se salga, porque al salirse uno del grupo, de la actividad, después se va a querer salir otro y otro y al final la actividad no va a resultar y nos vamos a aburrir”. Y de esa manera al menos me resulta super cómodo trabajar con los niños. Como le mencione, como trabajo con los más chiquititos, no es tan invasivo y dominante se podría decir... Corregir una mala práctica del niño. Sino que se le llama la atención, pero de una manera más sutil, de manera más suave.	Cuerpo normado

E.7.10	M: Bueno. Pasando al tema de la interacción que pueda tener usted con sus estudiantes, ¿Cómo la describiría? R: A ver... Interacción con mis estudiantes. ¿De la manera en que yo me desarrollo, me desenvuelvo con ellos? ¿Eso? M: Si. R: Mira, mayormente, como se sabe, siempre el profe de educación física es el que tiene mejor relación con los niños. Siempre es, aunque suene un poco arrogante, es mucho más fácil mi manera de interactuar con ellos, que la manera que va a tener una profesora de lenguaje. Porque como te mencionaba, mi manera de ser y la manera de llegar a los niños es una manera más lúdica. Enseñarle lo que él tiene que aprender en su desarrollo corporal, pero mediante un juego, mediante algo que le llame la atención y no que lo va a encontrar aburrido.	Interacción y asignatura ¿Qué es lo lúdico?
E.7.11	M: Claro. Y en ese sentido ¿las relaciones son cercanas o marca alguna distancia? R: Eh... Se marca la distancia entre alumno profesor, pero no del todo, de ser inalcanzable. O sea, si el niño se acerca y me dice “pucha profe, ¿podemos hablar? Sabe que tengo una duda”, no es que yo le diga “no, sabes que	Interacción y relación corporal alumno-profesor

	tienes que esperar a la clase”. “Si, hablemos, no hay problema”. De hecho, yo soy uno de los pocos que, en el tema del recreo, se anda dando vuelta por el colegio, hablando con los niños y todo. Pero como le digo, siempre con el límite del profesor alumno. Pero si cualquier alumno se acerca a conversar y me dice “profesor, tengo una duda” o “tengo un problema” ... si, no hay problema. Pero como le digo, siempre marcando que él es el alumno y yo soy el profe. Pero no con el tema de que es el profe inalcanzable.	
E.7.12	M: Si. ¿Y en términos corporales, por ejemplo, la interacción? No sé, por ejemplo, hay profesores que abrazan a sus estudiantes, otros que no... R: Si. Mira, ahí el tema es... que cuando yo llego a la escuela o a las clases, el niño siempre se acerca a tratar de abrazar. Yo cuando el niño se acerca, y me va a abrazar, yo voy con los brazos arriba. Para que no se preste para malentendidos y digan “uy, el profe está abrazando”. No. Tengo la cercanía con los niños, pero como te decía, no de pasar más allá con el contacto físico.	Interacción y relación corporal entre profesor-alumno
E.7.13	M: Si. Si entiendo. Bueno, y desde su asignatura, de la educación física trabajan con el cuerpo. ¿Cómo es esa relación entre la asignatura y el cuerpo? ¿o lo que usted hace y el cuerpo?	

	R: Pero ¿cómo a que se refiere la pregunta? M: ¿Cómo aborda la asignatura el tema del cuerpo? R: Ah bueno, por lo general, siempre se le recalca a los niños que el cuerpo es una estructura tan perfecta, que, si uno no la cuida, le va a empezar a fallar. ¿ya? Pero el cuerpo, como es tan perfecto, solo lo puede manipular el dueño del cuerpo. O sea, en este caso el niño. Siempre recalcándole que... no diciéndole de manera directa el “no, no dejes que alguien te haga esto, sino que, si a ti te molesta algo, eres tú el que tiene que ver qué pasa, si no se, si te duele alguna parte del cuerpo, acércate a tus padres o a alguien de confianza. Pero no a cualquier persona. De hecho, el tema... lo llevamos por ese lado, el tema del contacto, que es lo que más se observa. Porque como dices tú se conoce profesores que abrazan a los niños. Ya, hay casos de que... sí, es un abrazo, pero te diste cuenta de que lo tenía abrazado de la cintura. Esas son cosas que los profesores tenemos que tener mucho cuidado. Más en el caso de nosotros que, como dices tú, trabajamos con el cuerpo.	El cuerpo-máquina El cuerpo como lugar de cuidado En torno al abuso sexual. El cuerpo, lugar de conflicto en la interacción
E.7.14	M: Si. Y, por ejemplo, ¿nunca has tenido problemas para corregir? Bueno, no sé si se usa esa modalidad en su método o en su asignatura.	

	Pero... No sé si le ha pasado que tiene que corregir alguna postura... R: ¡ah sí! Si me ha pasado. De hecho, a ese punto quería llegar. Eh... Las posturas, como tú dices igual, como trabajas en danza igual, las posturas son parte importante en la ejecución de un ejercicio. ¿Ya? Es muy invasivo que una persona que te diga, no sé, por ejemplo: te ponga una mano en el hombro y una en la cadera y te diga “ya, tienes que girar un poco el cuerpo”. ¿Qué es lo más aceptable? Que, la mayoría de los niños, le entra todo por la vista. Te pongo un ejemplo. Si estamos los dos, parados y yo te digo por ejemplo “ya, se tienen que parar lo más rectos posibles”. Y usted se para recta según su punto de vista, pero con los hombros hacia delante. ¿Ya? Eso va a generar que la parte superior de la columna quede arqueada, quede un poco doblada. Y yo llevo mis hombros hacia delante. ¿A qué voy con el ejemplo? Empiezo a mirar todo, voy, me acerco y le muestro la diferencia: “mira, tu estas parado de este modo, con los hombros hacia delante. Qué pasa si los llevamos hacia atrás, y nos ponemos realmente como es la postura.”. Ahí el niño ve el ejemplo y se endereza, sin la necesidad de que yo, sin ponerle una mano en el hombro, sin necesidad del contacto yo puedo generar un cambio de postura. M: Entonces, a partir de la observación.	El cuerpo, un lugar de conflicto en la interacción Imitación kinética El cuerpo se corrige El cuerpo se observa
--	---	---

	R: Si. Exactamente.	
E.7.15	M: Super. Si, comprendo. Bueno, pasando a esto mismo de la corporalidad y la relación con su asignatura, ¿ha notado desde que hace clases cambios en las formas de interactuar, ya sea con sus estudiantes o con sus colegas? [Se repite pregunta por señal internet] Si dentro de su experiencia ¿ha habido cambios en estas formas de interactuar, por ejemplo, en el 2016 se actuaba de una forma y ahora de otra? R: Pero, ¿tú lo dices en mi clase o...? M: Si, en su clase. O desde usted como docente. R: Si, bueno. De hecho, cuando yo llegue, los niños también, para corregir una postura, el niño... vuelvo a la misma postura anterior, con los hombros hacia delante. Le decía yo: “no, tú tienes que llevar los hombros hacia atrás y te vas a poner más derecho”. ¿Qué hacían los niños? Llevaban los brazos hacia atrás. Yo igual, me paraba adelante y llevaba les decía: “mira, tu estas esto, llevando tus brazos hacia atrás. Pero ¿Qué pasa si llevo los hombros?” Y con los dos dedos índices, los colocaba en el hombro, y los llevaba hacia atrás yo mismo. Ahí mismo, el niño empezaba a asociar esa manera de corrección o de adaptación corporal se podría decir. Y con el tiempo, eso se ha ido	Contacto físico en la asignatura

	asociando más a mi asignatura y como te digo, no es necesario el contacto físico para corregir una postura.	
E.7.16	M: Claro. ¿Y con sus colegas, hay reglas en torno a interactuar o como relacionarse? R: ¿En el tema convivencia como profesores? M: Si. R: Si, es que la mayoría es el saludo general, el “hola” cordial. Pero mayormente hay buena relación. Tienen todos sus maneras de relacionarse con los otros. Yo te pongo mi caso, por ejemplo, yo llego todos los días al colegio, los saludo a todos. Yo entro, ejemplo, a las 8:15 a la sala de profesores y después yo no vuelvo a entrar a la sala de profesores a las 2:00 de la tarde, porque yo me voy rotando, pasando de sala en sala. Como tengo que andar con los materiales, no me da el tiempo para ir a la sala de profesores. Pero voy rotando. Si me saludan en el patio también, los saludo a todos. Hay relación super cordial pero como te digo, yo al menos no tengo la misma relación que tiene un profe de lenguaje con uno de matemáticas, que entre recreo puede que tengan un tiempo para ir a la sala de profesores. Yo voy rotando, de la sala de primero, tengo que irme a la de cuarto y como tengo que llevando todas las cosas... Y como te digo, yo entro a las 8:15 a la sala de profesores y después no vuelvo hasta que termina mi jornada de clases que sería a las 2:00 de la tarde.	

E.7.17	M: Claro. Si. Bueno, ahora vienen dos preguntas que a lo mejor se salen de todo el contenido de la entrevista. O quizás no tanto. La primera tiene que ver con la discusión que se da sobre el género, la identidad sexual... ¿Tiene alguna relación esta discusión que se está dando en mucho ámbitos nacionales incluso, con su quehacer como profesor? R: No. De hecho, para mí, como tema personal, no tiene mayor incidencia el tema de género. Porque si lo llevamos a temas biológicos, anatómicos, o fisiológicos también... Dentro de la misma pregunta le voy a poner el ejemplo. Usted es Montserrat, sexo femenino, por reglamento cierto, sexo femenino. Yo <i>Raimundo</i>, sexo masculino. Pero... sus componentes óseos, sus componentes musculares, sus componentes celulares, son prácticamente iguales a los míos. Lo que cambia son sus temas genéticos, que le pueden dar un tono de piel distinta, una forma del pelo distinto. Pero a vista y paciencia, el cuerpo de uno es igual a otro. O sea, si yo estoy, ejemplo, por encasillamiento, en un tema que... ya, por ejemplo, mi sexo es masculino, pero no me considero del sexo masculino, ¿en qué me influye eso? No sé, aunque suene feo, ¿me genera un tercer brazo? ¿me va a salir una cola? Yo puedo desarrollar mis clases de la misma manera si yo soy... si sigo el encasillamiento de	El discurso biologicista Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género.

	masculino, si yo fuera mujer tendría que ser el de sexo femenino, y si fuera otro opción, tendría que seguir siendo la misma persona, pero con otra orientación de género o de sexo. Pero las cosas las voy a poder seguir haciendo igual.	
E.7.18	M: Y con el aspecto de la migración es la segunda pregunta. No sé si usted trabaja con niños que son migrantes, y si esto tiene alguna relación con su labor como docente. R: Si. Mira, me ha tocado trabajar con niños que son migrantes. En el otro colegio donde hacia talleres deportivos, me toco trabajar con un niño haitiano y un par de chicos venezolanos. Pero, porque ellos vengan de otro país... Por ejemplo, con los haitianos era un poquito más complejo por el tema de idioma, pero ellos por vista generan las actividades. Se van adaptando poco a poco. Pero con los venezolanos o colombianos o niños que lleguen de otros lado, no hay mayor problema. Siguen teniendo las mismas capacidades y habilidades que cualquier persona. Independiente de donde ellos vengan. M: ¿Y se adaptan bien en la escuela? R: Si, como te digo, trabaje con niños extranjeros, no en el colegio que yo hago clases, sino en otro colegio donde yo hacía talleres deportivos.	Migrante
E.7.19	M: Ya. Bueno. Y ahora volviendo un poco a esto de las reglas, las reglas y las normas, ¿en su	

	escuela existen reglas o normas, ya sea escritas o no escritas en torno al cuerpo? R: Si. En el manual interno de la escuela... [se pierde señal por unos segundos] Mas que nada son las normas de higiene que están estipuladas en el... De ir bien aseado, con las manos, la cara limpia. Cosas básicas se podrían decir de higiene. Pero como te digo, al menos en mis clases siempre se recalca que el cuerpo... por ejemplo el cuerpo de Montserrat es el cuerpo de Montserrat. Pedrito no tiene por qué poner una mano en el hombro de Montserrat si a Montserrat le molesta que Pedrito ponga la mano en su hombro. O que Juanito vaya y le ponga la mano en la cintura, si a Montserrat le molesta. ¿Por qué? Porque el cuerpo es de Montserrat, no es ni de Juanito ni de Pedrito. No sé si me entiende, o si la respuesta está dentro de...	Higiene y cuerpo Límites de interacción corporal
E.7.20	M: Si, totalmente. Si esto es muy libre. Es lo que a usted se le vaya ocurriendo. Bueno, ¿y también usan uniforme los chicos o no? R: Si. Usan uniforme del colegio. Es una polera y para los niños una polera de pique celeste, al igual que para las niñas, con la única diferencia de que los niños ocupan el típico pantalón gris y las niñas usan una falda con tablas creo que se le llama. Una falda de ese tipo. M: ¿Y para su asignatura ya usan buzo? R: Claro, usan buzo.	Cuerpo normado: apariencia

E.7.21	M: Claro. Y, por ejemplo, ¿tiene alguna incidencia el uso del uniforme en la escuela? ¿Qué opina al respecto? R: Es que a ver... incidencia, en el tema del uso del uniforme, sería para cumplir con las normas del reglamento interno de la escuela. Pero hay niños que no pueden tener el uniforme... y te vuelvo a lo mismo. No porque el niño no pueda tener su uniforme, quiera decir que no va a poder realizar las actividades que se van a plantear. Te pongo el ejemplo en mi asignatura. Si un niño no tiene el típico buzo azul marino que es el que se les pide para las clases, yo no tengo ningún problema con que el niño llegue con un buzo gris o un buzo negro. Porque yo sé que él tiene ese buzo y no sé, quizás más adelante podrá tener el buzo de la escuela. Pero yo no le voy a prohibir que participe de la clase porque no tenga el buzo del colegio en ese minuto. Y como te decía, no porque él vaya con un buzo gris, quiere decir que no va a poder realizar, un ejemplo, una voltereta hacia delante, como el niño que tiene el buzo completo de la escuela. El tener el uniforme, o el equipamiento completo de la escuela, no te va a facilitar el hecho de desarrollar las actividades.	Cuerpo normado: apariencia
E.7.22	M: Claro. ¿Y qué pasa si llega a la clase un niño con el pantalón gris o con la falda a la clase de	

	educación física? No sé si eso pasa, pero hay niños que se tienen que cambiar en la misma escuela. R: Claro. De hecho, a ellos se les da un tiempo. Cuando se hace el inicio de la clase... eso más que nada en los cursos más grandes, de quinto o cuarto básico. Ellos muchas veces llegan con el uniforme y llegan con su bolsito con ropa y mientras le estoy dando las explicaciones ellos me dicen: “tío, sabe que yo traje el buzo, traje la ropa, pero me tengo que ir a cambiar”. Ya. Yo doy la explicación de todo, y en el minuto que yo les digo que tienen que guardar sus cosas, los que se tengan que ir a cambiar de ropa, son autorizados a que se vayan a cambiar de ropa. Dejan todas sus cosas guardadas y se cierra la sala para que vayan al patio o la cancha, dependiendo de lo que tenga planificación en la clase.	Rutina de actuar en la escuela. Disciplina del cuerpo. Cuerpo normado: apariencia
E.7.23	M: Claro. ¿Y le ha pasado que alguien no llega con la ropa para educación física? Ya sea del colegio o no... R: Si. También me ha pasado. Eh... Ahí por temas de, más que nada sería higiénico, el niño nunca participa de la clase por el uniforme [es escucha mal por la señal]... por estar sudado, va a estar incomodo más adelante, pero no quiere decir que no sea participe de la misma, sino que tiene una participación de segundo grado se	

	podría decir. Por ejemplo, se colocaron siete conos en distintas partes de la cancha para una actividad. Termina esa actividad y el Juanito que vino con el uniforme, para que no se aburra y no se sienta discriminado yo digo “ya Juanito, mientras yo explico, tú vas y me traes los conos”. Él va, saca los conos. Es como que... M: Se integra desde otro lugar. R: Es como... que se integra de manera secundaria a la clase. M: Ya. Que entretenido. Me acuerdo de que a mí me mandaban a una sala y te encerraban. Y no hacíamos nada. R: No. Si lo peor es prohibirle a los niños que se muevan. Porque ellos aprenden mediante el movimiento. Hay chicos que son... cómo te decía anteriormente que son visuales, otros que son auditivos y ahora ha ido aumentando en gran porcentaje los chicos que son kinestésicos, y que aprenden moviéndose. M: claro. R: Yo, por ejemplo, he entrelazado mis clases con clases de matemáticas, clases de lenguaje, de historia, clases de ciencia también... Y han resultado las actividades.	Cuerpo normado: apariencia Estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples Cuerpo y aprendizaje
--	---	---

E.7.24	M: Super, que bueno. Y en ese sentido ¿qué importancia le atribuye a su asignatura en la escuela? R: ¿Qué importancia le atribuyo yo o la escuela? M: ¿Qué importancia le da usted a su asignatura en la escuela? ¿Qué importancia tiene la educación física en la escuela? R: Para mí, una de las cosas primordiales, es el aprendizaje, ya sea mediante el cuerpo o mediante una asignatura principal como se catalogan lo que son las otras asignaturas. Pero el aprendizaje kinestésico, ¿ya? Es super significativo para los niños. Porque siempre el vas dejando una huella en el aprendizaje. Es como “ah pucha, yo no sabía hacer esto, pero, con tal actividad lo logramos hacer”. Por ejemplo, la suma. Muchas veces los niños se ... en la sala se pueden presionar mucho al tratar de sumar dos más dos. Así un ejemplo super vago. Pero si yo les digo “ya, vas a saltar dos veces, luego vas a dar un paso, vas a saltar dos veces; ¿Cuántos pasos hiciste? Cuatro”. O sea, está sumando dos más dos. De hecho, hemos hecho yincanas de matemática. En historia, el tema de leer los mapas también. Por ejemplo, eso de orientación con actividades como la búsqueda del tesoro. No sé si conoce ese juego. En primero básico funciona muchísimo trabajar en la búsqueda del tesoro cuando se le está	Jerarquización de asignaturas Cuerpo y aprendizaje
--------	---	--

	enseñando lo que es la orientación. Creo que hay una unidad en historia que les enseñan a ver los planos en las ciudades, pero planos para niños, con caricaturas y todo. Al marcarles el objetivo, y darles pistas con señales tan simples como no sé, un árbol, hecho super simple, como lo hace ellos, marcarles un arco, la cancha... El chico va a saber por dónde tiene que llegar. Y como te digo, también se puede trabajar con actividades fuera de la sala. Y yéndome netamente a lo que es la pregunta, yo creo que educación física es sumamente importante. ¡Me di muchas vueltas para decirte todo!	
E.7.25	M: Pero está bien, me sirve todo. Y en ese sentido, me gustaría saber que rol le da usted al cuerpo en la escuela. En la escuela en general. No como le gustaría que el cuerpo estuviera, sino en general, qué lugar ocupa el cuerpo en la escuela. R: El rol que ocupa el cuerpo en la escuela... es tanto o más importante que el rol que te ocupa un uniforme en la escuela. ¿Por qué te pongo ese ejemplo? En todas las escuelas tú tienes que ir con tu uniforme. A la vez tú también llevas tu cuerpo. Pero no sé, si tú ves que tu cuerpo va, no sé, con una postura viciosa, encorvado, hombro hacia delante, mirada al piso, tu cuerpo no se va a apreciar como si fueras con una postura que te genera un poco más de confianza, al ir un poquito más erguido, el ir un	El cuerpo como medio de expresión-comunicación

	poco al frente. El cuerpo de cada persona, es para que una persona lo quiera. Si vas con tu postura como tímida y todo... está bien. Puede que tu seas tan tímido o introvertido que te de miedo que te vean como realmente eres. Pero a la largo el cuerpo se tiene que mostrar... tal cual como es. Sin estereotipos, sin nada. Mira, con esta misma pregunta me voy a devolver a una pregunta que me hiciste atrás. El tema de los encasillamiento, hombre, mujer, hetero, homo, gay, pansexual, asexual, todos tienen la misma posición ósea y muscular. Solo se diferenciar por el aparato reproductor. Pero, ejemplo, dentro de la misma pregunta, si a usted le pusieran un overol blanco, que se le vieran los puros ojos, y a mí me hicieran lo mismo, ¿Cuál sería la diferencia? ¿Cómo se sabría que usted es mujer y que yo soy hombre? M: Claro, estaría difícil. R: Porque los cuerpos son iguales.	Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género El discurso biologicista
E.7.26	M: Si, si comprendo. Oiga y... Bueno, vamos a pasar a una... ya al último tema, que tiene que ver con la pandemia, que me gusta saber ¿Cómo ha sido este proceso de pandemia, en términos educativos para usted, en que le ha afectado su quehacer, si está haciendo clases o no, de qué manera?	

	R: Si, mira. En el colegio, se siguió haciendo clases de educación física, de manera virtual, de manera remota, como se han hecho todas las clases. Bueno, de hecho, como lo estamos haciendo nosotros ahora [carcajada] De hecho, lo difícil de este tipo de clases, o de reuniones, no es la ejecución, no es el interés que tengan los niños, sino es el tema de conectividad que tienen. Ejemplo, no es por ser arrogante o soberbio, pero no hay niño que no le guste la clase de educación física. No sé, te dicen “ya, sabes que vas a tener clases de educación física, pero por internet”, y chuta, vivo entremedio de los cerros, y mi internet o el celular de la clase, solamente se carga para poder llamar, y para tener señal tengo que subir prácticamente a la punta del cerro. El problema mayormente es ese, el tema de la conectividad. Pero acá en la escuela se tomó la decisión de, ya, yo hago una clase virtual, en la cual estoy con la mayoría de los alumnos que se pueden conectar. De treinta y seis, se conectaban veinte, veinticinco fue la vez que más se conectaron. Pero a todos esos niños se les hace llegar la presentación de Power Point, impresa, con los temas que se tocaron en clase. Y no sé, teléfonos disponibles desde las 8:00 de la mañana hasta las 7:00 de la tarde por si algún alumno tiene dudas, o que pueda... y que pueda hacer las consultas, se le responde. La idea es entregarles el material, o las herramientas para que ellos vayan aprendiendo. Y como te decía...	Tipo de actividades
--	--	----------------------------

E.7.27	M: ¿Y ahí las clases de que se trataban, eran muy distintas a las presenciales? R: He tratado de hacer que las clases sean lo más parecidas a las clases que están, que tienen que ver con el colegio. Porque como te dije al principio de la entrevista, en el colegio estaba encargado de lo que era prebásica a cuarto básico. Por temas de pandemia, a los más chiquititos se les elimino esa clase. Y a mí me pusieron en segundo ciclo, quinto y sexto. Y tome los objetivos de aprendizaje y era básicamente trabajos de fuerza, flexibilidad, así que se podían hacer en una clase, en la cual se explicara todo el desarrollo, todas las [se pierden las palabras] huesos, músculos, articulaciones y próxima clase... Porque una clase era online, así como estamos nosotros, y la otra era de manera virtual, como le llamaban. Yo tenía que mandar un video con las actividades. Se les explicaba todo, tal cual tenía que ser, se les daba el ejemplo, y a la próxima clase tenían que hacer el video del circuito completo, porque al final de la clase hablábamos todo lo que tenía que ver con el aparato locomotor, que te permite hacer el aparato locomotor, etc. Video de la tarea de esa clase, mi idea era que ellos me devolvieran un video con dos acciones que me permitieran hacer el aparato locomotor, o dos ejercicios. Lo mismo después cuando trabajamos con el	Tipo de actividades El cuerpo se observa.

	sistema muscular, sistema óseo. Disertaciones también. Pero que ellos no se dieran cuenta de que estamos en su casa, sino que estamos en el colegio. M: Claro. Y, o sea, igual es importante que usted los pudiera ver. Por algo les pedía el video... R: Si, sí.	
E.7.28	M: Y en las clases que eran conectados, ¿ellos estaban con las cámaras? R: Si. De hecho, una de las reglas que se implementó en el colegio, es que los niños que se conectaban a las clases online, tenían que estar con sus cámaras prendidas. Lo que estábamos hablando al principio. Es más entretenido estar viendo a la otra persona. Pero yo la estoy viendo y usted está viendo la imagen que yo tengo de perfil. Porque de hecho uno no sabe si está poniendo atención, si está pendiente de la clase o simplemente está haciendo otra cosa, o si está durmiendo. De hecho, en las primeras clases me paso que varios chicos entraban a la clase, pinchaban el link y no conectaban la cámara y no ... [se pierde última palabra en la grabación]. Y la dinámica que yo hacía en clases, como ellos tenían la cámara prendida, explicaba un tema y comenzaba a hacer preguntas para saber si estaban atentos. Todo los que tenían cámara prendida obviamente respondían. Pero los que estaban sin cámara no respondían. De hecho, cuando terminaba la clase nos dábamos cuenta	

	de que claro, ellos quedaban ahí porque claro, nunca estuvieron ahí. Claro, después enviábamos el mensaje correspondiente al apoderado de que el alumno entro a la clase pero que no participó, dejo la clase tomada, pero con cámara apagada, no respondió... De la misma manera que si hubiéramos estado en clase y el niño no participa, se le manda una información al apoderado, de la misma manera se hace ahora. M: Es de los pocos profes, creo que el único que me ha dicho que ha podido hacer clases con la cámara prendida. Los demás todos están llorando porque no conectan la cámara sus alumnos. R: No. Yo sí. Y de hecho a los niños les llama la atención porque me decían: “profe, ¿por qué aparece dos veces?” Yo les hacia la clase, ponía el computador y ponía el teléfono. Porque por Meet, al compartir la pantalla de las presentaciones, yo no podía ver si quería ingresar alguien más o si ellos tenían las cámaras prendidas. Lo hacía para tener mayor control. Pasaba la presentación por el computador, pero los estaba monitoreando por el teléfono.	Control y vigilancia en la escuela
E.7.29	M: Claro, entonces, en ese sentido ¿yo puedo deducir que para usted es importante que ellos estén ahí, en presencialidad, ya sea virtualidad o no, que existan, como materia?	

	R: Claro, era lo que conversábamos al principio. Es importante saber que están ahí, pero también es importante verlo. De hecho, usted ya sabe que yo estoy aquí, pero no me está viendo. Igual es como Fome estar hablándole a una foto, y más encima de un mono que tengo puesto ahí [se ríe]. Hubiese sido más interactivo si hubiese podido trabajar de mejor manera el tema de la cámara, pero... pero igual. Como le decía, había varios que tenían el problema de que no podían conectar cámara, pero, son los típicos: “profe, ¿Por qué pasa esto? Ah, ¿y si hace eso no le pasa nada?”. Siempre había un par que no podía conectar la cámara, pero siempre hacia preguntas. M: Claro, de alguna manera se hacían notar. R: Exacto. Y de hecho eran los mismos que se hacían notar en la sala de clases [ríe].	Importancia el cuerpo presencial
E.7.30	M: Super. Oiga, quede con una duda ¿Por qué a los más chiquititos se les elimino esta clase? R: Yo también tengo la misma duda. M: Ah ya, no fue una decisión suya. R: Exacto. M: Pero, y ¿por qué cree? R: Por temas... no es en realidad porque si fuera presencial, ya, está bien, por temas de contacto por manipulación de objeto... Pero el tema más virtual, no sé. Por priorizar asignaturas principales podría ser. Pero como te digo, no sé. Si doy una respuesta estaría mintiendo o	Asignaturas

	hablando de algo que no manejo. No se cuál sea el motivo.	
E.7.31	M: ¿y cree que es perjudicial? ¿Podría existir la asignatura para ellos, aunque sea online? R: Si. Como te decía, lo más importante, lo más importante en las primeras etapas de los niños, en cuanto a su aprendizaje, es el tema de aprender con el cuerpo. De hecho, la manipulación, o sea la coordinación óculo-manual, óculo-podal, el tema de la motricidad gruesa, motricidad fina, se genera mediante el juego, mediante la actividad física. Que el niño sepa algo super simple. Subir un árbol, ya le está dando desarrollo a su motricidad gruesa, a su composición corporal, a que tipo sepa hacer pinza, a que sepa manipular objetos. A que tenga coordinación óculo-manual y óculo-podal. O sea, él está viendo donde tiene que poner el pie, donde tiene que poner la mano. Pero si, no tiene el desarrollo... Va a sonar como un poquito técnico, pero si no tiene el desarrollo educacional lúdico, no sé si sea beneficioso. O sea, desde mi punto de vista, todos los niños desde prebásica hasta cuarto medio o universidad o niños de noventa y nueve años, tienen el derecho a jugar, y a moverse y aprender mediante el movimiento. Porque con la educación física, tu aprendes de una manera diferente, aprendes a través del cuerpo. También el tema suyo, el tema de la danza.	Se aprende a ser cuerpo Cuerpo y aprendizaje El cuerpo debiese tener mayor importancia en la escuela

	Muchas veces hay personas que no se atreven a expresar sentimientos con palabras, pero si los expresan mediante el movimiento, mediante palabras. O mediante una postura. Así que es super importante el tema.	
E.7.32	M: Bueno sí. Esas son las preguntas. Bueno, la danza de a poco se está metiendo en las escuelas, en el tema del curricular. Y para mi es importante saber que piensan los demás profesores del cuerpo. Porque como la danza trabaja directamente con el cuerpo... R: Bueno, si me pregunta... Yo me hago la pregunta y la respuesta. ¿Qué importancia tiene la danza en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños? Es super importante, porque en la mayoría de los establecimientos se está priorizando lo que es letras y números, pero lo que te decía anteriormente, ¿Qué pasa con el tema de las emociones? Un ejemplo, ¿usted Montserrat me puede expresar con números, que tan triste se siente hoy? Pero si lo llevamos a danza, Montserrat, hágame un movimiento que haga, o ... un desplazamiento en el cual el cuerpo represente tristeza. Pero Montserrat, si yo le digo, hágame una suma de la sensación de tristeza que tiene el cuerpo, ¿se puede? M: ¿Una suma desde la sensación de tristeza? Bueno, se me ocurre identificar movimientos de la tristeza y saber cuántos son, cuantos hice...	

	R: Pero aún más simple. Si yo le digo, su tristeza es de dos más uno, ¿yo voy a estar en lo correcto? M: No, porque no se puede medir. R: Obvio, a eso voy. Las emociones no son cuantificables. Si no que solamente se le da la importancia cuando se expresan, y ¿cómo se expresan? Mediante movimiento. No con números. O sea, con letras se puede expresar. Pero la mayor expresión de las emociones se da con el movimiento. M: Claro, las primeras reacciones de una emoción son con el cuerpo. El reírse, con la boca, el cuerpo cambia. Llorar, las lágrimas y así... Son más instintivas.	El cuerpo como medio de expresión-comunicación
--	--	---

Entrevista 8

Nombre entrevistado: "Pascual"

Ocupación: Profesor de Matemática

Fecha: domingo 6 de diciembre 2020, 17:00 hrs.

Tiempo duración:

Identificadores: "P", Pascual; "M", Montserrat

Código	Entrevista	Categoría
E.8.1	M: Ya, muchas gracias, bueno partir primero diciendo que esta entrevista se enmarca en mi tesis de investigación para la Pedagogía en Danza con Licenciatura en Educación, entonces bueno estoy estudiando el discurso que tienen los docentes sobre el cuerpo, ese es como el tema, para eso estoy investigando a distintos docentes de distintas asignaturas, matemáticas, filosofía, historia y así. Entonces bueno partamos con que te presentes, quien eres, a que te dedicas, edad, de donde eres, esas cosas. P: Ya, primero que todo Pascual mi nombre, edad 62 años, tiempo dedicado a la educación 37 años de esos 62 ya; más de la mitad de mi vida dedicado a profe; y asignaturas que yo he impartido, primero que todo decir que trabajo en el mismo colegio en los 37 años, los PF y las asignaturas han sido múltiples y variadas	Asignatura Labor

	durante todo este periodo, yo entro al colegio como Educador Diferencial, también fui Profesor de Religión y ahora, hoy día o en los últimos años que he estado con ellos, estoy trabajando en el ámbito de las matemáticas; labores que he realizado por tanto son múltiples y variadas también de acuerdo a los estudios y a los tiempos que viven en el colegio; yo parto como profesor de aula trabajando con niños con necesidades educativas, no cierto, con trastornos del aprendizaje que se llamaba en ese entonces, hoy día necesidades educativas; y más tarde estuve como coordinador, como inspector y también fue directivo docente, y además hasta hoy hago el apoyo pedagógico y dedicado a las matemáticas.	
E.8.2	M: Super, esto que mencionaste del cambio de término hacia necesidades educativas, ¿por qué se hizo? P: Es un modo como la sociedad ha ido entendiendo al mundo diverso ya, y de hecho hoy en día, yo creo que el auge mayor en el término del cambio de los rótulos, o del trato ha ido de acuerdo a la investigación y el desarrollo en distintos ámbitos ... Y a mí me gusta mucho más el término necesidades educativas, ya, porque no solo abarca al niño, si no antiguamente se miraba al alumno con problemas de aprendizaje, el alumno era un problema, la necesidad como que integra a todo el colegio, al profesor, el alumno la familia, ya, por eso necesidad, porque necesita	Adaptación del niño a la escuela

	algo distinto, él es diverso por tanto el medio también debe entender e integrar esa diversidad, haciendo los cambios necesarios. M: Claro, en término más integral, ¿no?. P: Claro, eso.	
E.8.3	M: Super, bueno de aquí para adelante todas las preguntas, son siempre con respecto a tú experiencia, no hay ningún, no importan los tecnicismos, es solamente lo que tú has recogido desde tu experiencia, ya, eso recalcar. Dentro de tú quehacer pedagógico, ya sea en las distintas labores que has hecho, como planificas, como planificas tus clases o tú quehacer con los estudiantes. P: En relación a las actividades pedagógicas de planificación, ahí no ha habido mucho cambio, o sea la planificación siempre del acto de aula parte no cierto, por tus conocimientos, nosotros como colegio tenemos una propuesta ministerial, porque nos adscribimos al ministerio, por tanto hay que conocer esa propuesta, por otro lado está la misma realidad colegio, que ha ido variando, no cierto se ha hecho más múltiple y variada, antiguamente había una selección de alumnos con promedio de notas hoy día no, hoy día se recibe todo tipo de niños, incluso niños con necesidades y eso la realidad niño, por otro lado están los textos de apoyo con los cuales por ejemplo yo en matemáticas yo trabajo con una	Planificación de clases

	editorial y ahí habría otra mirada que hacer como mira la editorial la matemática, que mirada le hago, que mirada le hace el ministerio y de ahí uno planifica, hace una fusión de todo ello para llegar al acto de planificación con los recursos que propone más los que tu dispones y generas actividades para el aula.	
E.8.4	M: Super, ¿y ha funcionado bien eso? P: Yo si tú me preguntas tendría que decir lo otro, pero si yo lo digo, en general sí, por ejemplo mi experiencia nosotros cuando tenía indicadores y para no aparecer como que lo digo yo, sino los indicadores externos son muy buenos, dígame Simce, PSU y otros, porque el colegio tiene con los Hermanos Maristas y hace medición desde 2do básico hasta 4to medio con instrumentos que van viendo cómo va el acto educativo en la matemática y en el lenguaje ya, entonces yo podría decir que hasta ahora bien. Pero yo por mi edad, lo que más me ha costado ha sido incorporar el tema tecnológico en la enseñanza, en los actos de enseñanzas de la matemática, yo soy de la brecha, no cierto, generacional, por tanto no podría decir que en eso estoy bien, creo que esa es una cojera porque yo he visto clases que incorporan y de hecho los mismos alumnos incorporan los temas comunicacionales o la innovación tecnológica y lo hacen muy bien y muy atractivo; entonces ese es un mundo que yo diría yo, que podría hacer yo una autocrítica	Cambio en los recursos de aprendizaje (tecnología)

	fuerte a ese respecto, en no haberme actualizado, aunque estoy a 3 años de retirarme, pero siempre me ha gustado saber; yo creo que ningún profe se siente cómodo cuando tiene un alumno que tiene competencia que yo debería atender, porque los niños hoy día son de ese mundo, del mundo tecnológico. M: Es que nacieron con la tecnología P: Claro, son digitales, si	
E.8.5	M: Claro, oye y ¿qué tipos de actividades realizas en tus clases? P: Actividades curriculares, actividades educativas, generales como entendiendo la perspectiva general, dices tú, no tan técnica pedagógica... yo creo que el colegio, por ser un colegio de iglesia, el acto educativo de aula es también múltiple y variado y es muy cargado al tema valórico, por tanto siempre hay un espacio para ellos, siempre en el aula nosotros dedicamos un fuerte aspecto en lo relativo a formación valórica, no cierto, acorde a los principios cristianos y católicos del colegio, que están declarados, eso.	Asignatura y valores

E.8.6	M: ¿Y qué tipo de metodología ocupas, por ejemplo, trabajo en grupo, o trabajos con guías? P: Si, también ahí, el colegio antes de la pandemia... nosotros estábamos haciendo un cambio muy muy fuerte basado en un modelo español, hacia el aprendizaje cooperativo ya; y ahí se basa lo que dices tú del trabajo en grupo y que el aprendizaje es un acto grupal, donde la responsabilidad no está en uno, sino en un grupo y tú vas sacando lo mejor de cada niño y el profesor también actúa ahí como mediador. Ahora yo como viejo yo siempre he pensado, que hay que hacer una mezcla de métodos, no un solo método, porque los métodos en sí mismo no son la solución, cada sala, cada grupo, cada edad tiene, no cierto, riqueza distintas y modelos distintos, hay grupos que son más de escuchas, hay otros que son más activos, hay otros que son más de debates como más participativos, incluso argumentativos buenos, entonces yo creo que la metodología en la formación docente es super importante. Y el colegio, como te digo el colegio hoy día, nosotros por la pandemia tuvimos que deshacernos de eso, pero estábamos siendo capacitados desde España y con presencia en el colegio de profesores españoles y monitores que nos están capacitando para contar con las mejores herramientas y lo estábamos haciendo y se produjo la interrupción. Hoy día la enseñanza	Tipo de actividades Estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples
-------	---	--

	es virtual, ahora en ese mundo, en el mundo virtual la enseñanza que estamos viviendo hoy día, no cierto; ojo que el aprendizaje cooperativo ahí también es posible, pues yo trabajo con chiquititos, entonces es más difícil confiar en ellos, que armen grupos de trabajo virtuales, que armen grupos cooperativos y de hecho detuvimos ese proceso por lo mismo, porque no nos podemos hacer responsables de algo que no hemos educado ni hemos participado, entonces ha sido todo como reactivo hasta ahora, pero en general lo que yo te decía que va a haber un momento, a principios de año el ministerio dio la orden de hacer un diagnóstico sobre todo en lenguaje y matemáticas y ahí vamos a saber qué es lo que ocurrió porque yo así yo responsable desde 6to a 8vo y en 1ro a 4to con los apoyos, uno ve como que va bien, pero yo también hago pruebas, pero en general ustedes los jóvenes saben que la tecnología da muchos recursos y que algunos no son tan buenos, me refiero a la copia, al traspaso de información inmediata, ustedes con los dedos pasan información de un libro con un clic, entonces eso yo creo, que todo eso vamos a tener que medirlo y se va a hacer en marzo; y ese es el cambio más fuerte que me ha tocado a mí en la vida, es como un giro del profe en 360 y quedaste parado ahí mismo y no sabes cómo estás parado, yo estaba acostumbrado a los giros en 180, donde tenías el control, uno va para allá y sabe porque va para allá, y como es ese camino, que es lo que vas a hacer tú, que es	Grupo etario o nivel
--	--	-----------------------------

	lo que te están ofreciendo y llegas a un norte, hoy día siento que me dieron vuelta y quede parado ahí mismo y no se para dónde estoy; vamos a esperar que esto se decante y como va a seguir, eso es lo que encuentro complicado, el no estar en el encuentro con el otro en el acto de aula, sino que en forma virtual, no hay una responsabilidad en donde te estés haciendo cargo del proceso en un ciento por ciento, yo creo que ni siquiera un 30.	
E.8.7	M: Oye y ya enfocado, me hablaste como de lo que proponía el colegio y todo, pero tú como desde tus experiencias ¿qué actividades crees que son más pertinentes para tu asignatura, por ejemplo, para matemáticas? P: La matemática es bien compleja y ha sido siempre un tema, de hecho yo entré en la matemática por lo fascinante y oscuro que es el mundo de las matemáticas, siempre ha sido visto como algo difícil, como algo imposible, como algo tortuoso y yo parto estudiando matemáticas por la necesidad de atender niños con mucho problema en matemáticas. Entonces si yo miro que es lo que el profesor de aula de matemáticas debiera tener es el componente primero, del tema concreto de la experiencia concreta porque como lenguaje, la matemática es un lenguaje, una construcción mental, tú tienes que partir con cimientos muy fuertes desde una base concreta	Asignatura ¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura?

	hasta llegar al periodo abstracto y tener el cuidado la sutileza, siempre yo he tenido la suerte de trabajar con muy buenos educadores, muy buenos formadores, uno de ellos un tío mío, no lo conociste, maestro en matemáticas, en donde en matemáticas como en lenguaje tiene un desarrollo, tiene hitos que son super fundamentales y uno lo nota como profe y como especialista de repente llega un niño con problemas en fracciones que es un ámbito super complejo y es porque no tiene el camino hecho, ni siquiera tiene las tablas de multiplicar sabidas, menos yo puedo entender que un niño va a entender que es un mínimo común o un máximo común, te fijas, entonces yo creo que esa mirada en matemáticas o los recursos que uno debe usar siempre debe partir, primero con quien está educando, desde donde vas educar, el con que vas a educar van a ser en base a las necesidades del niño y los recursos que yo tenga o me pueda conseguir, pero eso yo siempre he visto mi mirada que no hay una sola manera o una sola metodología, sino ahí está el arte del profe, el observar la realidad, diagnosticar la realidad, evaluar necesidades y armar un camino o currículum, que facilite a los niños caminar por él y poder empezar a aprender matemáticas. Ahora lo que yo he encontrado en el colegio, porque yo no solo trabajo para el colegio, siempre me he desempeñado por fuera, en el colegio la matemática es muy querida, y los profes son muy queridos, entonces tuve la suerte por ahí, que es	
--	---	--

	raro, no es lo común, no es lo común de todos los colegios, en los colegios los profes de matemáticas son más bien mal vistos, pero acá lo que encuentro extraño pero para bien es que hay un muy buen contacto y muy buen perfil de profe, la mayoría de los profes de matemáticas son acogedores, son tiernos, son como comprensivos y ayudadores y eso es bueno, que no era mi experiencia general, yo entro al mundo por lo agrio, por lo feo, por lo difícil, pero no ha sido mi realidad en el colegio, ya, más bien ha sido más exitosa, de hecho en el colegio cuando hay selectividad después tú notas que desde segundo a cuarto medio son muchos más los cursos matemáticos y llama la atención, hay muchos más matemáticos que del mundo del lenguaje o del ámbito de las ciencias y eso es muy bueno, entonces en ese camino, en ese mundo yo he navegado y bien, eso.	
E.8.8	M: Super, oye y dentro del aula alguna vez, bueno no es como una pregunta de que espero un sí, sino bueno alguna vez has realizado alguna actividad que involucre el cuerpo o alguna actividad física o trabajar al exterior. P: Mucho, mucho de hecho con los chiquititos se hace mucho trabajo grupal y el tema de la matemática y el juego con los niños es vital, es vital, yo creo que el lenguaje si tú no lo incorporas desde el cuerpo no es lenguaje, si tú no tienes una experiencia sensorial completa es	El juego

	imposible, entonces lo que buscamos ahí, cuando se hace fuera o dentro del aula, que el niño integre a través de todas las vías posibles el sentido de la constancia numérica, el sentido, es que hay varias cosas o nociones, nociones espaciales, temporales, numéricas, la constancia de la cantidad, todo tiene que pasar por el cuerpo sobre todo en los más chiquititos y aunque tu no lo creas en los grandes también, uno se encuentra con muchos niños grandes que tiene problemas de constancia numérica o de temas visoespaciales o temporales y que está ligado al lenguaje materno y al lenguaje matemático y es más bien un problema de comprensión del lenguaje que de matemáticas que del lenguaje propiamente tal, es mucho más amplio, entonces en ese sentido yo creo que no puedes enseñar sin el cuerpo matemáticas. El cuerpo es el primer instrumento, de hecho yo soy de la política desde siempre que el niño cuente con los pelos con los dedos con lo que sea, pero que cuente, yo me acuerdo que antiguamente te escondían las manos para que tu no estuvieras con los deditos y eso yo lo encuentro terrible o sea no puede ser, para mí al revés cuenta con lo que sea pero cuenta, eso, como digo a los más chiquititos tiene que ser con el cuerpo y sí, siempre se hace dentro y fuera del aula.	¿A quién le enseño? ¿Dónde radica el saber de mi asignatura? Cuerpo y aprendizaje
E.8.9	M: Ya, super y ahora pasando al tema de la normativa escolar y convivencia como ese tema, ¿Cuáles son las normas de convivencia en tu	

	asignatura o ya sea en los reforzamientos en las clases? P: Ahí tu usaste tu usaste dos palabras que no son muy amigas, acuérdate como yo soy viejo yo te puedo aportar ahí en el sentido por ejemplo yo pase de las normas de disciplina a la normativa de convivencia, las normas de disciplina son propias del periodo dictatorial o del periodo, no es cierto, difícil u oscuro de Chile, en donde había un conjunto de normas de disciplina que había que cumplir, acatar, alumno apoderado y profe y que estaban dispuestas y eran superiores a cualquiera, ya, en cambio hoy día el colegio se maneja con un tema de normativa de convivencia y a diferencia de la otra, ésta es dinámica, es viva, de hecho se revisa cada cierto tiempo, yo soy parte de ella, se discute no es cierto, a principio y a fines de año, se declara la familia, se declara los alumnos y también ellos tienen derecho, los alumnos y los padres de familia de participar allí pues, a través de los Centros de Padres, a través de los Centros de Alumnos, a través de los Consejos de Curso y nosotros a través de los Consejos de Profes, de hecho hay a lo menos dos o tres consejos anuales, que son Consejos de Convivencia Escolar, donde se revisa la normativa de convivencia, entonces el Acto de Aula va a estar siempre con ese con ese paraguas, ya.	
--	--	--

E.8.10	M: Y así más o menos de que se tratan, como si la pudieran, como si yo no supiera nada, ¿si yo nunca hubiese estado en un colegio? P: Claro, ponte tú, tú quieres ser apoderado del colegio y yo te digo que nosotros trabajamos en base a valores de convivencia escolar como colegio católico y son valores a los cuales tú... ahí volvió. Entonces estábamos diciendo tú vas a entrar al colegio no cierto y me preguntas no cierto, cuales serían como los principios y valores con respecto a la convivencia, hay cuatro fundamentales que todo profesor, que todo alumno, todo apoderado debiera conocer y así por los siglos de los siglos gracias a Dios, porque siempre como colegio católico, a pesar de que yo viví el tema disciplinar, yo pienso siempre haber estado presente, no importa la época, por ejemplo está el tema muy fuerte, que es la responsabilidad, ya. Como lo entendemos así en el aula, porque en el plano teórico suena como bien fuerte, pero yo en el aula es el llamado que yo tengo a cumplirlo frente a una exigencia, soy responsable frente a ello, el padre también de matricular a su hijo y el alumno ha de estar en el colegio, te fijas el tema de responsabilidad desde la perspectiva profe, alumno, apoderado está clarísimo, ese es uno; después está el tema del respeto, que a mí me gusta mucho, dado el contexto colegio católico, está el tema de la dignidad y el tema de la dignidad está entendido desde siempre porque ahí yo te digo, no puedo	
--------	--	--

	juzgar, que en dictadura o no dictadura, siempre ha sido la dignidad del otro, que hoy es una palabra tan usada hoy día, la dignidad no cierto, y como la entendemos, como la tengo que entender yo, como el otro igual a mí, al otro que yo tengo que engrandecer, tengo que colocar siempre en un pedestal, no importa que no esté de acuerdo conmigo, igual lo tengo que tener allí, y se espera a que el alumno tenga al profe, el profe al apoderado, el apoderado, que sea dinámico, no cierto, desde cualquier mirada que le des, el respeto tiene que estar instalado, en cualquier dialogo que se dé, padre colegio, colegio alumno, alumno profe y eso yo lo he vivido y lo valoro mucho, de hecho uno lo ve en el colegio, fuera del colegio, con alumnos que se han ido años, es algo que queda instalado, y queda como un estilo de ser, que es el que tienes que formar, estas normas se forman, a nadie le llega por gracia de Dios, que le caiga así pum, no; nosotros educamos en la responsabilidad junto a la familia y nosotros nos entendemos como colaboradores de la familia y del Estado, porque es bien bonito ser profe, tú eres cocreador con el Estado y con la familia, el Estado confía en el colegio y la familia confía en el colegio, pero todos somos responsables del acto educativo y somos corresponsables; entonces está el respeto, la responsabilidad y el otro tema bonito y también se ve siempre, que es el tema de la fraternidad, el amor por el otro, ese amor especial, no cierto y la fraternidad nosotros	Respeto
--	---	---------

	en el tema del acto educativo lo entendemos como que hoy está en el tema del aprendizaje colaborativo, que aprendemos de un grupo, es una visión sociológica de la educación; nadie aprende solo, yo aprendo porque hay un otro que me enseña o yo le enseño; nosotros siempre cuando hay actos educativos, hay dos miradas, el que educa, el que se está educando, yo no creo en eso, yo creo que todos nos educamos/// ahí volvió/// entonces como te decía el tema de la educación hay corresponsabilidad del educando y del educador y como yo lo entiendo, es que yo tengo que sacar lo mejor del alumno y el alumno de mi como profesor, entonces yo tengo que hacer que aprehenda con H, no cierto, entre medio, de aprehender, de tomar, de hacer suyo, yo le estoy dando algo y él lo tiene que hacer suyo, no que diga el profe , el Pascual es seco para las matemáticas, tiene que ser que él o ella convertirse en alguien seco para las matemáticas, que le guste, eso, y por último que el tema más religioso y también que me gusta mucho, está el tema de la solidaridad y como entendemos la solidaridad los profes es como dar lo mejor tuyo, es decir yo soy solidario cuando o como y así me gusta a mí, más tangible, no tan teórico, es cuando yo estoy dando lo mejor, cuando yo me entrego, no cierto, al otro y para hacerlo mejor y él a mi para hacerme mejor y acá viene lo más delicado y que nosotros tenemos una visión de esa entrega, en especial con el que más sufre. Y también hay mucho	
--	--	--

	alumno, que uno lo puede ver después en todos los ámbitos, familiares, personales... Esa sensibilidad con el que sufre. Yo ahora me he encontrado ya con más de diez niños, niños les digo yo porque son exalumnos. Que están en campañas de ayuda, están yendo a visitar, yendo hacer clases, y arriesgándose. Y arriesgándolo todo. Y para mí ahí está ese tema, que lo deje último, pero no por eso menos importante. Sino que es el transversal a todo. Que es el tema de la solidaridad. Y ahí la solidaridad nosotros la asociamos al tema de la justicia. Si yo me preocupo del que sufre, en el fondo estoy haciendo justicia porque, no por sufriente o por débil, se le pueden privar de derechos o accesos. En el caso nuestro, a la educación. Eso. Eso más o menos. Ahora dicho sí, suena tedioso y todo, pero en el acto de aula no es tan difícil. Y tú debes tener recuerdos, como ex alumna de profes. Y obvio que no te va a cuadrar con todos, pero esos no todos, los que no, deben ser muy pocos. Porque yo en 37 años de colegio, la gran mayoría de mis colegas hace esto...	
E.8.11	M: Y eso de la disciplina, ¿a qué hace más referencia? P: Es que la disciplina, disciplinar a otro, es como instruir. No es tan educativo. Por ejemplo, los modelos militares... La instrucción militar. ¿Te fijas? El ser humano ahí se niega y obedece porque es alguien que lo están preparando para	

	la guerra o para la sobrevivencia. Entonces el acata, un conjunto de normas disciplinarias por un tema casi de vida. Y cuando tu estas educando no es lo mismo, hay una convivencia. Y entre más libre y más participativo es, es más sana y nutritiva la convivencia. No es difícil de entender, y es maravillosa la diferencia. Yo viví bajo los dos modelos. Ahora, como te digo, me tocó vivir el tema disciplinar en colegio católico, que no debe haber sido igual en todo. Yo te digo hace años atrás los profes pegaban. O aplicaban cosas que hoy día serian motivo de demanda y perdida de la profesión. Eso.	Normatividad y disciplina del cuerpo Normatividad y disciplina del cuerpo
E.8.12	M: Y con esto mismo de que pegaban, que está metido en el ámbito disciplinar, ¿a qué crees que lo atribuían? ¿Cuál era el fin? P: Es que ahí es una cuestión sociológica, una cuestión patriarcal y una cuestión yo diría endémica de nuestra cultura, con esta mezcla no cierto con español y nativo nuestro. Donde el temor, la educación a través del golpe... antiguamente habían dichos, yo me acuerdo haberlos escuchado: “la letra con sangre entra”. Y hoy día dices tu eso y te vas preso. O sea, yo no podría estar con ese discurso. Y antiguamente los colegios Vivian con ese discurso. Porque era disciplinario, era el aprendizaje o por el terror, el temor y por la fuerza... y por el dolor. Te pegaban con punteros, te tiraban las patillas, te tiraban las orejas, te hacían cosas que tú la ves hoy día y te	Interacción-relación corporal entre profesor-alumno Normatividad y disciplina del cuerpo. Cuerpo y aprendizaje

	dices ¿Cómo hicieron esto? Y esa es nuestra cultura. Hoy día, si tú ves, el tema de la agresión, el daño, o el sufrimiento, es en la familia, y siempre el agresor es un familiar. Y el educador, no cierto, en el colegio nos decimos familia. Entonces no... Yo hoy no lo concibo. Gracias a Dios ya no me tocó vivirlo así, pero si sé que pasamos de lo uno a lo otro. No lo voy a negar que, en el discurso de los papas, más viejos que yo, a casi todos les pegaron en el colegio. Era raro no encontrarte con eso... O que los papas te pegaban. Te sacabas un rojo y te pegaban. ¿No cierto? Entonces el contexto familiar era lo mismo que el escolar. ¿Y por qué? Porque lo decía un adulto. Esa era la norma disciplinar. Porque lo digo yo, o porque está escrito.	
E.8.13	M: Entonces Pascual, por lo que hemos conversado están estas dos experiencias “disciplina” y “convivencia”, ¿tu podrías contar alguna experiencia que relaciones con la disciplina que hayas vivido, y una con la convivencia? P: No sé si tu leíste El Señor de las Moscas. Ahora... yo ¿Qué veo como modelo extremo de norma disciplinar? Los propios niños. Porque no hay nada más cruel que un niño. Yo me acuerdo en los modelos disciplinares del colegio... el tema de la banda, el tema de los scouts, era terrible. Era terrible. Ellos tenían normas disciplinarias y pobre de él que las pasara a llevar. Y el que las	Normatividad y disciplina

	pasaba a llevar, era castigado y castigado físicamente. Entonces... Y los niños copian lo aprendido. Porque eso no era crueldad de ellos, sino que venían de modelos... modelos militares, modelos familiares... sepa yo de dónde. Entonces esa experiencia es la que más me ha marcado a mí, como lo terrible o lo cruel que se puede llegar a copiar por parte de niños, porque eran niños o jóvenes. Y todavía no libres, de la conciencia o la moral. Todavía no con un juicio moral tan claro. Y como son tan lábiles, y como pueden caer en tratos que son tan inhumanos. Si, desde la normativa de convivencia ahora, son inhumanos. Eso es lo otro distinto ahora. Cuando había normas de convivencia no existía que uno... Que estoy desde los derechos humanos, porque estábamos en dictadura. En cambio, hoy día, cuando yo veo la normativa de convivencia, el pilar fundamental son los derechos humanos, después el de los niños... Entonces si uno ve el árbol hoy día, tiene raíces más fuertes. El otro era super débil, era un arbusto. Le podías pegar y listo, se caía por todos lados. Y las normas de disciplina eran respecto al contexto, y eran duras, más duras dependiendo de quién las escribía, y para quien las escribía. En cambio, hoy en día hay un lenguaje planetario con respecto a la convivencia. La convivencia es mucho más global. Esa fundamentada en principios valóricos super sólidos y superiores a cualquier otro. Entonces uno como colegio, como colaborador de la educación, aparte de adscribirte a lo que es	
--	---	--

	normativa educativa, también está la normativa en cuanto a los derechos. Esa es la gran, gran diferencia que veo yo.	
E.8.14	M: Super. Me queda muy claro. Oye, y con respecto a la interacción corporal con tus pares o con tus estudiantes... ¿Ha habido cambios ahí? P: Si. Yo no diría cambios sustantivos así: “¡oh, que susto!”. No. Ha habido cambios que son dolorosos. Pero nosotros como colegio somos un colegio que es súper cariñoso, que es de gestos y gestos corporales. Somos de abrazo de beso y vino una época de 10-15 años que está viviendo... Y no es el colegio, sino el mundo entero que está viviendo un tema del lenguaje corporal, y sobre todo en instituciones educativas. Y en el caso nuestro, que ha habido abuso, y ha habido investigación y condena... Si hay cambios. Y la normativa de convivencia establece... Establece cuando tú vas a establecer diálogos, entrevistas. Esta todo con protocolo. Incluso tú ves, la educadora de párvulo, los profesores de educación física, que trabajan más directo con gente más vulnerable, o con contactos más posibles... No es lo mismo hacer educación física que hacer matemáticas desde la perspectiva de la relación corporal. Entonces sí. Si he visto cambio fundamentales, sustantivos. Y en las familias también, el tema de la confianza, es algo que... Esta siempre ahí como difícil. Antiguamente me acuerdo yo ahí que nos íbamos	Cambio en la interacción-relación profesor-alumno

	con 60 u 80 niños, nos íbamos a acampar, cuando era más joven, y jamás hubiese pensado en que podría haber alguna conducta de abuso, entre pares o entre adulto-niño. Era impensado. Era como que estabas libre de eso. Y mi experiencia después me dijo: “no po, es posible”.	
E.8.15	M: ¿Pero era porque no pasaba o porque no se sabía? P: Yo creo que las dos cosas. Porque yo no puedo decir “de esta agua no beberé”. Ahora, hay todo un contacto que uno no ha sido testigo. Y uno también puede ser responsable por no haber sido testigo...Y tú dices “no, no paso, porque yo no lo vi”. No, yo no soy de esos. Yo creo que pudieron pasar cosas que yo no vi, debiendo haberlas visto. Pero claro, solo un juicio podría determinar eso. Ahora, ¿Qué pasa en el tema del lenguaje corporal y el desarrollo de los derechos, el respeto? Ha habido un tema de contradicción total en términos de juventud, de los niños y los jóvenes en relación al cuerpo, al conocimiento del cuerpo y al trato con el cuerpo. Ahora, como te lo explico. Cuando uno pasa de procesos de dictadura a procesos democráticos, siempre hay un relajo... hay un espacio ahí que lo han vivido todos los países que han estado en dictadura o situaciones de represión. Hay una explosión y una liberalización extrema. Y ese relajo yo también lo viví en el colegio, con los niños... Además, si tú lo ves, comienza a haber un	

	desarrollo donde tú lo veas: literatura, cine, o recursos tan poco propicios como la pornografía o los medios de comunicación. Hoy en día los niños avanzan con un dedito y tienen acceso a lo que quieran. O les llega casualmente. Entones... Si. Hay un cambio. Estamos en la época de la información y de la sobre información. Y son vitales los papás, las familias los colegios. Y con esta norma de convivencia, que, aunque no nos guste... que la familia se haga cargo., que el colegio se haga cargo. Por ejemplo, nosotros acabamos de terminar un curso de “Colegio Seguro”. En donde te pasan toda la visión desde el Código Penal, el Código Civil... Educación sexual, educar para la paz, para el amor. Entonces hoy en día los profesores estamos más formados. Y antiguamente no existía eso... Ahora, tú me dices ¡Por qué yo creo el tema represivo? Puede que haya habido más que ahora o igual que ahora. Ahora, los expertos dicen que siempre ha sido lo mismo. E incluso, para mi pena yo hice la misma pregunta que me hiciste tú, a una experto de la iglesia, y dice que los delitos han aumentado. La cantidad ha aumentado, porque la gente tiende a pensar... Como que antes estaba todo tapado y no se sabía. No. No es así. Hoy día está casi todo destapado, lo que se destapa, y sigue siendo mayor el aumento. En tema de edad y cantidad. Y ahí se asocia a varias conductas de riesgo: el alcohol. Las drogas, la promiscuidad. En países como el nuestro, que es de tanta miseria y tanta	En torno al abuso sexual
--	---	---------------------------------

	necesidad. Tiende a haber más. Y no ocurre en sectores populares. Porque el abuso es transversal. Pero si tu estas viviendo en 55 m2 o 25 m2 y tienes 12 personas y tiene su padre alcohólico o madre prostituta, es un riesgo. Entonces eso. Yo creo que es un tema super apasionante lo que tu estás haciendo. De hecho, ahora hay mucha gente metida. Desde la iglesia, desde lo legal desde lo psicológico, desde lo psiquiátrico. Entonces yo diría que todo el mundo. Yo creo que está bien la denuncia. Pero falta mucho en el tema de la campaña de autocuidado y educación sexual. Para prevenir. Colocar más acento en lo preventivo.	El cuerpo como lugar de cuidado
E.8.16	M: Si relacionamos esto mismo con la discusión de género. Voy a meter en el mismo saco la discusión de género, identidad sexual etc. ¿Haces alguna relación? P: Si. Como te digo, yo creo que estamos como en una segunda etapa... yo lo llamo, del renacimiento. El hombre se está redescubriendo, y se está redescubriendo toda su riqueza, todo su ser y toda su plenitud. Y el tema de la discusión de género para mi es apasionante. Como matemático... yo te pongo un ejemplo... Los textos escolares siguen hablando de niños y niñas. Y yo sé, que en mis grupos hay trans, u homosexuales o lesbianas... [interrupción] Como te iba diciendo, es un tema super apasionante el que acabas de destapar, super moderno, yo diría	

	posmoderno. Porque si tu pescas la literatura... Péscate dos libros de matemática, de básica y de media, y el tema de la integración, que esta tan manoseado o de la inclusión, cero... Como te decía, yo le decía a un niño en probabilidad, que, en una prueba, “tantas mujeres tantos hombres”. Y como yo soy picado, le dije “hay 3 homosexuales, 2 lesbianas, y 5 transexuales, y 4 pansexuales”. Y me quedo mirando, así como... Y los otros “¡ya po, para, para!”. Porque el problema paso a ser gigante. Pasa a ser gigante. Y yo les decía que así estamos. Eso era lo que somos y estaba invisibilizado. En la perspectiva de matemática, yo puedo tomar ese elemento, el tema de la identidad de género, y puedo hacer una clase más rica, más diversa, con más ... Nosotros éramos hombre y mujer, punto. Y todos los textos están todavía con ese tema atrasado. Tu libro que pesques, hay un atraso... Estamos en la edad media todavía. M: Mas encima el colegio hace no mucho es mixto. P: Ya llevamos hartos igual. M: Si. Pero para toda la trayectoria del colegio... P: Ah, 180 años, claro. Nada. Son 180 años nada. Acuérdate que antiguamente se pensaba que la mujer era para la casa. La mujer tenía que aprender labores domésticas. No se la pensaba en el mundo intelectual ni nada, y el hombre era el que tenía que formarse intelectualmente, académicamente. Y yo creo que el colegio era el producto de esa visión. Si todos somos en parte	Percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género Cambio en la percepción cuerpo, identidad de género, orientación sexual, expresión de género
--	---	--

	por el contexto. Entonces yo no puedo culpar a nadie. Solo dar gracias por los cambios que están habiendo. Es mucho más rico un colegio mixto que uno de puros hombres. De hecho, yo hasta hoy día pienso... Yo estudie co-educacionalmente. Y estando en Puerto Montt. Entonces encontraba inconcebible que acá en la zona norte todavía estuvieran separando a los machos de las hembras. Y si es que. Porque también estaban equivocados ahí los curas.	
E.8.17	M: Y con respecto a la migración, ¿Trabajas con niños migrantes? P: Si. Hay hartito. Es entretenido. M: ¿Hay algo que decir ahí del cuerpo, de la interacción? P: Si. Yo diría que...A mí me ha tocado con venezolanos, mexicana... haitiano tengo uno y a mí en el tema que más me llama la atención es el lenguaje oral de los venezolanos. Su expresividad. Ah, y tengo un cubano también, dos cubanos. Y que también, son una riqueza enorme de lo cultural y el lenguaje. En el tema corporal, no noto grandes diferencias. No veo que habría que hacer un trato distinto. No. Eso.	
E.8.18	M: Super. Bueno, vamos a volver con respecto a las normas del cuerpo... delante quede, ¿mencionaste que existen protocolos sobre el trato? P: Es que no es el trato, sino unas acciones donde tú tienes que... seguir ciertas normas o	

	protocolos. Por ejemplo, en las entrevistas personales. Lo otro que esta es el tema de los medios. Es que más allá, yo no he visto más cambios. Ahora, en el relacionamiento también, profesor-alumno, ya no es tan de contacto de gesto, de abrazo de beso. De hecho, yo sigo haciéndolo, pero tiene que ser muy de que yo conozco a la familia o la familia me conoce mucho a mí. Y con las personas que no tengo ese vínculo, yo respeto el espacio del otro. Y... Porque ya hay niñas que expresan que ellas no saludan de beso. Y yo creo que eso viene de la casa. Porque antiguamente si yo no le daba un beso a un adulto eso era de mala educación. ¿Te fijas? Hoy día los niños como que están más educados y los profes también respetamos ese cambio y dejamos de tener ese relacionamiento tan corporal, tan expresivo. Y además que yo creo que el cuerpo si es necesario para demostrar afecto, pero hay otras formas. Y uno siempre las encuentra. De repente una palabra es mucho más linda que un abrazo. O un gesto, una actitud. Yo echo de menos lo otro, pero no veo que me quiera cortar las alas o me quiera morir por eso.	El cuerpo como medio de expresión-comunicación
E.8.19	M: O sea, podríamos decir que es la interacción física la que ha cambiado, pero no quita la afectividad. P: Para nada. Al revés. Tu desarrollas otros modos. Es como estar preso. Si a ti te meten	

	preso... hay gente que dice que está libre igual. Y... Por ejemplo, el día del profe este año, para mí fue super significativo. Antes, el niño que te va a visitar a la sala, o la niña o los niños, que te van a ver te abrazan, se besan, te llevan regalo. Este año fue más virtual. Y yo lo sentí mucho más intenso. Puede ser por el contexto de que estamos encerrados. Y de repente tocan el timbre y era un grupo que me trajo un regalo. Y que eso jamás yo lo había vivido en el colegio. Entonces no está lo físico, pero... Yo creo que el hombre, así genérico, siempre encuentra los modos de expresar, a pesar de no hacerlo con el cuerpo. ¿Te fijas? Ahora el tema esta... Yo creo que el tema es por una falta de educación. Si toda esta educación, todos estos valores, es un tema valórico y educativo. O sea, no porque yo te bese o me beses va a haber un posible abuso. O voy a andar pensando que... Yo una vez le decía a una mamá "tú no puedes pensar que tu hija sale de la puerta y ya se la quieren violar". No puedes caer en eso, no puedes estar aterrada. Tienes que confiar. Y por eso yo insisto que lo que tengas que hacer tú, o lo que están haciendo otros, es para mejorar. Ahora, no por eso, lo que te acabo de decir es menos importante, de cómo hemos ido buscando otras formas de... Yo admiro a los jóvenes con estos stickers... Hay todo un lenguaje que ha nacido... Es super rico. Es super simpático. Ahora, a mí me gusta. Hay gente, puedes encontrar literatura que te van a decir que es pésimo. Yo encuentro que uno siempre	Cambio en la interacción corporal, pero no afectiva Valores y formas de ser cuerpo Cambio en la interacción-relación corporal entre profesor-alumno. (a partir de experiencias vividas)
--	---	---

	encuentra la forma o encuentra los modos de expresar afecto. O de relacionarse y no necesariamente tiene que pasar por el cuerpo. Ahora tampoco lo estoy menospreciando.	
E.8.20	M: Ahora, ¿de qué manera definirías tú la relación con tus estudiantes, en términos corporales? Igual me lo has dicho a lo largo de la conversación, pero para que quede ahí. P: ¿Cómo así? Explícame más eso de los términos corporales. M: Que de repente para mí... Hablar del cuerpo en la danza y de los corporal es super normal, y se entiende. Corporal es como, de proximidad, o si hay cercanía afectiva o no. O solamente hago mi trabajo y me voy. P: No, no, no. Como te digo, ahora el límite esta puesto en la aproximación al otro. Y se le ha teñido de respeto. Ahora yo no soy amigo de esa palabra en esa relación. Porque para mí el encuentro con el otro tiene que ser con todo. O sea, no puede ser que yo este limitando parte de mi ser para estar contactando, y ahí hablo de respeto. No. Nada que ver para mí eso. Pero si como te digo, los tiempos, la modernidad, han ido haciendo que eso, se limite, las expresiones a través del cuerpo, o la relación o entender el acto educativo con una mano, con un beso o una caricia, una manito en la cabeza, una manito en	El respeto como margen de interacción

	el hombro. Todo eso se ha ido retirando. Y hoy día, las expresiones son una carita feliz. Yo juego con las caritas felices, juego con la aprobación social-verbal. Siempre uno encuentra el recurso. De hecho... yo soy super intruso. Yo voy a hartas clases de colegas y tu notas espacios educativos, nutritivos, afectuosos. Y como hay otro que son una bomba de tiempo. Tu entras y se nota el peso. Y esta como denso el ambiente en todo aspecto. Yo creo que, en mi caso, debe haber momentos. O situaciones que... Porque tampoco puedo decir que lo mío es la paz de la tarde [ríe]. Pero en general sí. En general hay un muy buen ambiente. Y el trato con los niños hacia mí siempre ha sido muy cariñoso y yo creo que por mi forma de ser. A mí los niños me dicen "<i>pascualito</i>". Que hay apoderados que no les gusta. Pero si eso, depende de cómo tu entiendas las relaciones humanas. Ahora. Y ahí es como tu como adulto, tú tienes que buscar la forma, buscar el espacio para expresar cariño, o el sentir hacia un niño, y sobre todo el que lo necesita.	
E.8.21	M: oye y el rol del cuerpo en la escuela, ¿Cuál es el rol que ocupa el cuerpo en la escuela? P: Más que la escuela... Yo no entiendo el aprender sin el cuerpo. Y en la escuela como te digo, esta todo este tema, que ha echado a perder mucho los espacios educativos. Pero yo creo que la escuela en sí, el colegio en sí...	Cuerpo y aprendizaje

	Porque tú dices la escuela y yo pienso en todas las escuelas. Si yo creo que nadie puede aprender sin el cuerpo. Es el instrumento, no cierto, al cual tú tienes que conocer, tu conocerte, y tu conocer mucho de eso para tener un acto realmente educativo. Porque yo creo que la educación es el encuentro. Y no el encuentro entre intelectos, porque yo no comparto con mis alumnos. Para mí es un encuentro espiritual, de corazón. Yo prefiero que alguien quiera las matemáticas, que me quiera a mí, a alguien que sepa y que es un prepotente, que es un altanero. No sé. Como... Pero para mí, el acto educativo es esencialmente un acto educativo. Y el espíritu es con el cuerpo y el cuerpo con el espíritu. Yo no puedo ser capaz de separar. Y no entiendo que alguien pueda decir: "yo me superpongo, o yo me separo". No. Lo encuentro psicopático o raro por decirlo menos. Porque, por ejemplo, si yo juzgo mi enseñanza durante este periodo, no puedo tener un juicio claro. Y es por eso, porque no estoy en un contacto con los niños corporalmente. Porque no hay nada más bonito que los ojitos de unos niños aprendiendo. Son brillantes, risueños, es el cuerpo, la actitud de los hombritos, los brazos, las patitas. El todo te dice que está aprendiendo. Entonces el cuerpo para mí es todo. Es como el lenguaje. Es el lenguaje exterior. Y tú cuando lo ves llegar en la mañana, si va con la cabeza paz' arriba pa' abajo, pal' lado como sea... Y en eso somos educados también los profes, en el lenguaje gestual. Yo creo que el	Cuerpo-instrumento Cuerpo como recurso de aprendizaje Cuerpo como medio de comunicación expresión
--	--	---

	cuerpo es la puerta de entrada para un profe. Yo si tengo un niño, como cruzado de brazo ahí en clase, esta agresivo y no quiere nada conmigo, no me va a pescar. Entonces yo diría que el cuerpo, es lo más importante. Es la puerta de entrada. [interrupción] Montse, yo creo que el tema de cuerpo es super importante, y no porque me lo hallas preguntado si no, porque lo he pensado. Yo como inspector me paraba en la puerta a recibir los niños, porque ahí uno ve como vienen. Y yo aprendí de un gran maestro cuando estudié orientación, que me decía que hay que mirar a los profes. Y yo decía “este gallo raro, ¿por qué?”. Ve cómo van. Si tú ves un profesor que lleva en las manos, o como lleva lo que lleva en las manos, tú vas a saber si va a clase o viene con otras preocupaciones. Y en los niños pasa lo mismo. El cuerpo es el que te informa. El cuerpo s el que te dispone. Y el cuerpo es el que te permite todo. Porque sin el cuerpo no se puede hacer nada. Por eso yo a los artistas los admiro porque... El otro día fue el encuentro de arte. Que yo les decía que ellos se educan en otro ámbito que es mucho más noble, que es en el amor, en la entrega, en la pasión. Porque es raro encontrarte con un alumno apasionado por las matemáticas. Hay, pero... Uno en generaciones. En cambio, lo otro es más común. Entonces, ahí te das cuenta de que el tema de las artes es mucho más amplio, mucho más universal.	
--	--	--

E.8.22	: Y esto ya va siendo lo último ¿De qué manera ha afectado tu quehacer en la pandemia con respecto a todo lo que hemos conversado? P: Eso que te decía al último. Y para el profe que entiende, el acto de aprendizaje como un encuentro, como un lenguaje, como una comunicación permanente clara y diáfana. Eso en pandemia se perdió. Yo no sé cómo están aprendiendo. Porque en el colegio mío no es como yo estoy contigo que te estoy mirando todo el rato y veo si estas aburrida, lateada o... En cambio, en el colegio los niños no prenden las cámaras. No prenden los micrófonos. Y ahí está el [no se entiende palabra] de tu entrevista, lo importante de cuando hay comunicación, cuando hay aprendizaje, lo importante que es que incluya el cuerpo. El cuerpo es como un espejo. Y esa es la mayor afección que yo he tenido. Yo no sé cómo estoy enseñando, no porque yo dude de lo que yo hago, porque yo creo que el acto educativo vale cuando el otro aprende. Y aprende a aprender. Entonces eso yo no lo estoy registrando. No tengo forma. Y el que dice que lo hace no le creo. No le creo. Porque los ambientes educativos, que es lo otro que afecta la pandemia... Yo cada vez me enamoro más de lo que hago, y me gusta más lo que hago porque... es como el cine, como el teatro. Es como la danza. Si por eso para mí ser profe es ser artista también. Cuando tu estas en la sala creas un ambiente, creas emociones, creas expectativas.	Cuerpo y pandemia: clases online Importancia del cuerpo presencial No se puede leer el cuerpo de los estudiantes en contexto online
--------	---	--

	Creas algo rico que es impalpable pero que está po. Y eso en pandemia o en enseñanza virtual no se da. Y eso ocurre cuando hay grupo. Grupo humano. Y acá no. Tu estas enseñando a individuos que tienen buenas o malas conexiones. Todo lo que nos ha pasado este rato, que se corta, que se... Hay niños que me dicen “pascualito, te veo en puros puntitos”. Ojalá les digo yo, porque estoy muy gordo [se ríe]. Entonces esta todo el tema de esto otro que están las interferencias, que no es.... por lo menos VTR es pésimo en cuanto a señal, en cuanto a calidad. Entonces todo eso ha afectado mucho, mucho, mucho. ¡Los tiempos! Los tiempos educativos cambiaron. Yo no tengo los 90 minutos. Tengo 50. Entonces todo se ha afectado. El ánimo. Todo. ¿Cómo se ha afectado? Todo. La forma de planificar, la... ¿Tú ves la pizarra atrás? Yo hago clases con pizarra. No me gustan los ppt, no me gustan presentaciones por lo mismo. Yo creo en que yo me estoy entregando, yo estoy comunicando y yo me tengo que hacer cargo. No puedo colocar una lámina porque coloco más barreras de encuentro. Eso como te digo, se afectó todo. M: Esa es una manera de promover la interacción. De escribir en la pizarra. P: De escribir, claro. Que ellos vean que estoy haciendo, no que estoy presentando. Cuando yo hago algo... Eso es lo que me gusta de los profes	Cuerpo y pandemia: clases online
--	--	---

	también, y depende del profe. El profe que hace lo que explica, y explica como lo hace para mi es un maestro. Que explica como aprendió y comunica lo que sabe. Se preocupa de que el otro lo vea y lo entienda. Para mí eso es... Todo perfecto. Todo cuadra. Pero si yo me voy descolgando, voy presentando laminas y videos. Me... Me aparto del acto. Empiezo como a dejar ahí... Y después “No, es que el ppt. fue malo.” “No, es que el video era fome”: Entonces empiezan a buscar responsabilidad en otros elementos, entonces, no. No me gusta. Eso.	
--	--	--