

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

CORPOREIDAD Y ESCUELA: RELACIÓN ENTRE EL DISCURSO Y LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL¹

CORPOREALITY AND SCHOOL: RELATIONSHIP BETWEEN DISCOURSE AND PEDAGOGICAL PROPOSALS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

CORPOREIDADE E ESCOLA: RELAÇÃO ENTRE O DISCURSO E AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Rodrigo Gamboa Jiménez¹, Sofía Flores Flies², Camila Häfelin Maturana³, Macarena Pacheco Becerra⁴, Carola Cacciuttolo-Juárez⁵

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, rodrigo.gamboa@pucv.cl

²Universidad Andrés Bello, Chile, s.floresflies96@gmail.com

³Universidad Andrés Bello, Chile, camilahafelin@hotmail.com

⁴Universidad Andrés Bello, Chile, macarena.8.94@hotmail.com

⁵Universidad de Valparaíso, Chile, carola.cacciuttolo@uv.cl

RESUMEN

El presente estudio cualitativo-interpretativo, analiza la relación existente entre el discurso y la práctica en torno a la presencia intencionada de la corporeidad en las propuestas pedagógicas realizadas en educación infantil. Para el proceso de recogida de los datos, se realizaron entrevistas en profundidad y observaciones en dos realidades educativas de la ciudad de Viña del Mar, Chile. El análisis de los datos cualitativos se realizó desde una lógica inductiva-interpretativa siguiendo las directrices de fragmentación y articulación de la Teoría Fundamentada. Los hallazgos tensionan la relación entre la valoración que se le otorga a la presencia intencionada de la corporeidad en los distintos aprendizajes, con las propuestas pedagógicas realizadas; propuestas que invisibilizan lo corporal y que poseen características que no responden a los requerimientos de esta etapa de la vida.

Palabras Claves: *Corporeidad; escuela; infancia; práctica pedagógica; aprendizaje.*

ABSTRACT

This qualitative-interpretative study analyses the relationship between discourse and practice in relation to the intentional presence of embodiment in the pedagogical proposals made in early childhood education. For the data collection process, in-depth interviews and observations were carried out in two educational realities in the city of Viña del Mar, Chile. The analysis of the qualitative data was carried out from an inductive-interpretative logic following the guidelines of fragmentation and articulation of Grounded Theory. The findings stress the relationship between the valuation given to the intentional presence of the body in the different learning processes, with the pedagogical proposals made; proposals that make the corporal invisible and that have characteristics that do not respond to the requirements of this stage of life.

¹Este artículo es producto del proyecto denominado “El Cuerpo en la Escuela” y es una iniciativa de un grupo de académicos y académicas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Andrés Bello, realizado en los años 2019 y 2022 en la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Key words: *Corporeality; school; childhood; pedagogical practice; learning.*

RESUMO

Este estudio cualitativo-interpretativo analiza a relação entre o discurso e a prática em relação à presença intencional de encarnação nas propostas pedagógicas feitas na educação da primeira infância. Para o processo de recolha de dados, foram realizadas entrevistas e observações aprofundadas em duas realidades educativas na cidade de Viña del Mar, Chile. A análise dos dados qualitativos foi realizada a partir de uma lógica indutiva-interpretativa seguindo as orientações de fragmentação e articulação da Teoria Fundamentada. Os resultados salientam a relação entre a valorização dada à presença intencional do corpo nos diferentes processos de aprendizagem, com as propostas pedagógicas feitas; propostas que tornam o corpo invisível e que têm características que não respondem às exigências desta fase da vida.

Palavras Chave: *Corporeidade; escola; infância; prática pedagógica; aprendizagem.*

Fecha de recepción: 08 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023

1. INTRODUCCIÓN

Niños y niñas desde los primeros años de vida se contactan con el mundo que los rodea y se aproximan al conocimiento desde su corporeidad y expresión motriz (Aucouturier, 2007; Vaca & Varela, 2008; Moreno et al., 2012; Ministerio de Educación, 2018; Calvo, 2018; Gamboa et al., 2020a). Para los autores, ambas, corporeidad y motricidad son el significado de la propia existencia de la persona, y es desde dicha comprensión que, durante la infancia, ambas vividas de manera placentera se encuentra en la base del desarrollo (Maturana & Verden, 2003; Gamboa et al., 2019).

Siguiendo a Gamboa et al. (2019), la corporeidad la comprendemos como dimensión humana y territorio de la subjetividad encarnada del ser; “el cuerpo no contiene, sino que es la vida misma” (Moreno et al., 2021, p.63), y, por tanto, “no hay nada que podamos decir [...] gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado al cuerpo” (Gallo, 2009, pp.232-233).

Las consideraciones señaladas hasta aquí, nos lleva a la comprensión y valoración de lo corporal como “el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir” (Gallo, 2009, p.233); la corporeidad está ligada a la existencia,

es donde se escribe e imprime la historia del ser humano. De este modo, nos alejamos de la visión puramente biológica e instrumental imperante de la realidad chilena (Peña et al., 2021; Gamboa et al., 2022a), tan propia de la dicotomía del dualismo cartesiano propia de las sociedades de occidente (Mujica, 2022), y que ha colonizado las aulas (Gamboa et al., 2018). Realzamos y significamos precisamente que somos, y a la vez, estamos siendo cuerpo; cuerpo que es “lugar de la subjetividad incorporada o encarnada” (Rozengardt, 2008, p.5), que expresa esa unidad integral, singular y compleja, que es presencia única e irrepetible en el mundo.

Desde esta concepción del ser cuerpo, la motricidad es entendida también como dimensión humana e indisoluble a la corporeidad, y que se constituye como expresión de la subjetividad del ser, de su intencionalidad, del sello particular de ser y estar en y con el mundo, es decir, la acción como fundamento y esencia del ser. Hablar de motricidad es entender que no es un simple movimiento o cambio de lugar a partir del desencadenamiento de acciones musculares sin sentido, si no que está dotado de intencionalidad y significado (Murcia & Corvetto, 2021). Para Gallo (2006, p.55),

Aparece aquí el mover-se como aquel movimien-

to que deja de ser simplemente un cambio de lugar, por un movimiento que entra en relación con el mundo de la vida, como aquel movimiento que está ligado a la vivencia, las emociones, las percepciones, el estado de ánimo, el sentir corporal, a la conciencia encarnada.

La infancia es un periodo somatopsíquico que parte de la acción e interacción con el medio (Aucouturier, 2007), donde, como hemos señalado, corporeidad y motricidad son condición misma de existencia, de la vida, por cuanto, sólo pueden ser concebidas desde “una perspectiva globalizadora que integre todos [los] procesos de actuación inherentes al ser humano” (Castañer & Camerino, 2001, p.17), y por tanto, debiesen constituirse en ejes vertebradores de las propuestas educativas del nivel infantil.

A partir del movimiento las niñas y los niños adquieren conciencia de su propio cuerpo, desarrollan grados crecientes de autonomía, fortalecen su identidad, descubren su entorno, expanden sus procesos de pensamiento, resuelven problemas prácticos, establecen relaciones de orientación espacio temporal y potencian su expresión (Ministerio de Educación, 2018, p.79).

Es importante señalar que, en la realidad chilena, el Ministerio de Educación en su actualización de propuesta de marco curricular para la educación infantil del año 2018, releva ambas dimensiones de lo humano como sinérgicas y de reconocida relevancia para los primeros años de vida, creando el núcleo de aprendizaje², Corporalidad y Movimiento.

Del mismo modo que el Ministerio de Educación, creemos que los procesos educativos debiesen estar desarrollado desde los significados de la diada corporalidad-motricidad, que se expresan precisamente cuando la libertad y el placer impregnan las aulas. Es decir, una praxis situada que “[...] compromete en el aquí y ahora

a vivirla como una actividad intencionada, placentera y gratificante” (Jiménez, 2015, p.64), alejándonos de esta forma, de la visión dualista cartesiana anteriormente señalada que compromete una mirada reduccionista y limitada del ser cuerpo, concebiéndolo como un accesorio, como una máquina diría Mujica (2020), Trigueros et al. (2020) y Gamboa et al. (2022b), que “separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno” (Morin, 2011, p.29). Dicha disociación a nuestro entender ha impactado en el currículum escolar chileno, en la formación inicial docente, y por tanto, en la realidad educativa que observamos en las aulas de nuestro país (Gamboa et al., 2018), donde es posible observar cuerpos restringidos a la realización de movimientos sin sentidos y significados, convirtiéndose en “un mero encadenamiento invariable de acciones musculares que permite la reproducción de rutinas” (Gamboa et al., 2022a, p.8), atendiendo estereotipos impuestos unilateralmente.

Vaca y Varela (2008), en observaciones de jornadas escolares en educación infantil, han observado que, desde los cuerpos silenciados a los cuerpos sueltos en los espacios de recreo, los primeros son los que prevalecen en este nivel educacional; cuerpos que son invisibilizados y silenciados, restringiéndoles al máximo su expresión motriz para atender a los requerimientos de los adultos.

En este contexto, se constituye como imperativo que durante los primeros años de vida la educación inicial proporcione propuestas de aprendizaje contextualizadas a la realidad infantil, propuestas con cuerpo, que permiten a niños y niñas desarrollarse de manera no fragmental. “Los cuerpos hablan y por medio de esta expresividad los maestros y maestras van encontrando el momento propicio para situar la cuña y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva” (Vaca, 2007, p.99). Aprendizajes que son producto de la experiencia y se construyen en un proceso sensible de inter-relación del cuerpo con el mundo que se vive.

Siguiendo a Gamboa et al. (2019) y Gamboa et al. (2022a), las prácticas educativas en la infancia deben constituirse en espacios de experimentación lúdica, contextualizada a sus características, intereses y necesi-

²Los núcleos de aprendizaje “corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integran y articulan los objetivos de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2018, p.:37).

dades, una práctica situada, en la que “el niño es protagonista de sus aprendizajes, a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación” (Ministerio de Educación, 2018, p.31). Prácticas en que esté vivamente presente lo lúdico, las posibilidades de exploración, de descubrimiento, de libertad, de incertidumbre, de toma de decisiones, del placer en la convivencia y colaboración, contrarrestando las formas de individualización y competitividad propias de las sociedades de mercado (Chaparro & Guzmán, 2012).

El niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos y ellas. Esto implica que las experiencias cumplen alguna función que puede ser lúdica, gozosa, sensitiva o práctica (Ministerio de Educación, 2018, p.32).

De este modo, como nos ilustra Maturana (2006, p.32), la educación en la escuela debería ser entendida como aquel ámbito operacional-relacional “donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano”; una práctica contextualizada, es una educación más humana. El desafío es educar

[...] desde una ecología del cuidado y de la libertad de ser, crear y con-vivir desde la convicción de que es posible transformar la educación en un acto emancipador y las escuelas en expresiones creativas en la red de aprendizajes que constituyen a los seres humanos de todas las edades y condición social y cultural en sujetos de sus propios proyectos de vida

(Osorio, 2017, p.9).

Las ideas analizadas hasta acá, se transforman en necesarias para comprender la vinculación de la corporeidad y su expresión motriz con el desarrollo integral de niños y niñas, marco en el cual el presente artículo tiene por objetivo analizar la relación que se presenta entre el discurso y la práctica en torno a la presencia intencionada de la corporeidad en las propuestas pedagógicas en aulas de educación infantil, con el propósito de contribuir en la construcción de información argumentada respecto a la dialéctica que se presenta entre teoría-discursos-práctica en las aulas de los jardines de infantes.

2.MATERIAL Y MÉTODO

De acuerdo a los objetivos y preguntas de investigación que nos orientan, el presente estudio es de tipo cualitativo con un carácter descriptivo, relacional e interpretativo, esto, gracias a la utilización de conceptos y la posibilidad de relacionarlos (Strauss & Corbin, 2002). Cualitativa, en el entendido que busca comprender al sujeto o un conjunto de ellos, dándole importancia a su valor como personas, permitiéndonos adentrarnos en los significados que le otorgan a eventos, situaciones, temáticas, símbolos o atributos del fenómeno a estudiar (Rodríguez et al., 1999; Jaramillo & Dávila, 2012).

Los sujetos participantes, entendidos como grupos específicos que se seleccionan por el interés que ellos revisten para la investigación, son 2 educadoras infantiles de 2 realidades educativas de la ciudad de Viña del Mar, Chile.

Tabla 1. Sujetos participantes.

NOMBRE ³	SEXO	INSTITUCIÓN	EXPERIENCIA
Camelia	Mujer	Particular	25 años
Azucena	Mujer	Particular	35 años

Fuente: elaboración propia

³Debido al criterio ético de anonimato de los participantes, se utilizan nombres ficticios.

Para su selección, se han considerado los siguientes criterios: i) jardines infantiles que colaboran con la institución de la cual son parte los investigadores; ii) disposición y factibilidad de participar por parte de los jardines infantiles; iii) accesibilidad para el grupo de investigación; iv) consentimiento de la institución y familias.

Para el proceso de recogida de los datos cualitativos, se aplicaron entrevistas en profundidad; técnica cualitativa de gran valor debido a su carácter comunicativo cara a cara (Flick, 2004). En profundidad, ya que otorgan la posibilidad de “ahondar en la percepción, concepto, significados, etc, que las personas tienen acerca de los acontecimientos sociales” (Araneda 2008, p.90). Para su elaboración se ha construido un guión de entrevista, lo que permite ordenar, modificarlo o incorporar nuevas preguntas, de acuerdo a cómo se desarrolla el proceso (Bernal, 2006). Dicho guión, de acuerdo a un criterio de calidad del proceso investigativo, ha sido sometido a juicio de seis expertos en relación a la coherencia, pertinencia y claridad de las preguntas; 3 en la temática del estudio y 3 en metodología de la investigación.

Junto a los procesos de entrevista, se han realizado observaciones en terreno de la realidad estudiada; estas comprendidas como un conjunto de registros sistemáticos de patrones de conducta que posibilitan obtener información relevante del fenómeno a estudiar (Pedret et al., 2000). Tuvieron un carácter participativo-pasivo, que según Flick (2004), el observador estará presente sin intervenir de manera directa en el contexto. Las notas de campo para registrar el fenómeno nos han permitido analizar y relacionar las características que poseen las propuestas pedagógicas de las educadoras entrevistadas, con las percepciones⁴ que ellas poseen respecto a la temática de estudio.

El proceso de análisis, que implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones sobre los datos recolectados con el propósito de obtener significados relevantes en relación al problema de investi-

⁴Percepciones será entendido desde la perspectiva que todo lo que hace una persona está determinado y condicionado por procesos internos de alta complejidad; lo que algunos denominan con diferentes conceptualizaciones: procesos de pensamiento, teorías implícitas, percepciones, concepciones, entre otras.

gación (Rodríguez et al., 1999), se ha desarrollado por medio de la categorización de la información. Categorías entendidas como tendencias o patrones en las que se clasifican los datos (Araneda, 2008). El Nvivo 11, es el software que nos ha permitido implementar este proceso, en el cual hemos seguido las directrices de fragmentación y articulación propuestas por la teoría fundamentada que esta compuesta por tres etapas (Rodríguez et al., 1999): Codificación abierta que permite resumir la información y reconocerla a través de códigos; Codificación axial que permite reagrupar los códigos, bajo un mismo concepto teórico; y, codificación selectiva que permite elaborar el sistema de categorías final, identificar los principales hallazgos, y construir las discusiones y conclusiones. Para el caso de las observaciones, esta tercera etapa se ha codificado de acuerdo a las presencias corporales en el aula propuestas por Vaca y Varela (2008). i) Implicado: no hay restricción a la motricidad y se participa de acuerdo a la naturaleza de la tarea propuesta; ii) Objeto de atención: relacionado fundamentalmente con actividades de alimentación, hidratación, deposición, higiene; iii) instrumentado: La motricidad permite explicar conceptos y construir aprendizajes de otras áreas; iv) Objeto de tratamiento educativo: situaciones pedagógicas que buscan la educación del ámbito corporal; y v) Silenciado: el ámbito corporal se invisibiliza y el cuerpo se inmoviliza.

En este punto, para nosotros es fundamental aclarar dos elementos de relevancia respecto a lo que señalan los autores (Vaca & Varela, 2008). Primero y siguiendo a Gamboa, et al. (2022b), el cuerpo siempre está presente, es dimensión constitutiva del ser del mismo modo que la motricidad.

Postulamos que [el cuerpo] ha sido invisibilizado [debido al] enaltecimiento de saberes como la lectura, la escritura y las matemáticas que sitúan a la razón por sobre otras dimensiones humanas, [y por el] predominio de una educación capturada por el mercado propio de las sociedades capitalistas y políticas neoliberales (p.46).

De este modo nos inclinamos a la idea de experiencia planteada por Larrosa (2003, p.5), es decir, maneras o formas de vivir lo corporal en cuanto “el modo de habi-

tar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros”.

Y segundo en cuanto a que la motricidad permite explicar conceptos y construir aprendizajes de otras áreas, creemos que para ser coherente con nuestra comprensión del ser corporal, es pertinente hablar, y lo haremos, de cuerpos globalizados y no cuerpos instrumentados.

Finalmente señalar que esta investigación no infringe los principios y valores propios de toda investigación, (Sandín, 2003). Para ello, considera como principales criterios éticos: i) La confidencialidad de la información, ii) el anonimato de los participantes, iii) firma de conocimientos informados de todos los implicados en el estudio, iv) conocimiento de informes por parte de los sujetos, y iv) derecho a retiro parcial o total de la información o participación.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Creemos importante iniciar este apartado con una aproximación cuantitativa de los datos cualitativos recolectados, la fundamentación de dicha decisión, es que nos ha permitido obtener una primera panorámica de la realidad estudiada, y a partir de ello, adentrarnos en el análisis de los discursos recolectados y prácticas pedagógicas observadas en torno a la temática de estudio.

En este sentido, a partir de la primera etapa de codificación abierta, se obtienen una gran cantidad de códigos o criterios temáticos de las entrevistas (83) y observaciones realizadas (94), que, por razones de espacio, no se hace referencia a los mismos.

Desde la segunda etapa, codificación axial, han emergido 21 conceptos teóricos de las entrevistas, de ellos, destaca con un mayor porcentaje la Utilización de material en propuestas en torno a la corporeidad (16,87%). En un segundo orden de ideas, aparece la Libertad de movimiento por parte de los niños y niñas (10,84%), Importancia de la corporeidad en los procesos de aprendizaje (9,64%), y Formación inicial de las educadoras de párvulos en torno a la corporeidad (7,23%).

Con una menor presencia, 6,02%, destacan conceptos teóricos como Métodos de enseñanza para el desarrollo de la motricidad y Posibilidades para trabajar desde la corporeidad. Con un 4,82%, destacan El juego en los procesos de aprendizaje, Las interacciones adulto niño-niña, y Percepciones en torno a la motricidad. Finalmente, con sólo un 1,20%, Educadora como un líder y Niños-niñas hipotónicos.

De los datos anteriormente señalado, podríamos inferir la importancia que posee para las educadoras parte del estudio, el trabajo intencionado de la corporeidad en los procesos de aprendizaje, el ejercicio libre de la motricidad desde las posibilidades de exploración, y el material

En el caso de las observaciones en terreno, se han obtenido en esta segunda etapa 29 conceptos teóricos. Entre ellos destacan las propuestas de las educadoras en torno a la Organización del material didáctico e Instrucciones de ordenar el material didáctico; 12,90% y 11,19% respectivamente.

También destacar las tareas relacionadas con la Enseñanza de matemáticas, Lectura de libros y Experiencias de metacognición (7,79%, 7,30% y 7,06% respectivamente). Con menor frecuencia emerge el Momento de llegada (5,35%), Momento de saludo (4,87%) y Enseñanza de lenguaje (3,89%). Finalmente, Tareas de ordenar la sala, Tareas de limpiar la sala y Tareas de concentración, con un 0,73%.

Al respecto, llama la atención que predominan acciones tanto de organización, como de ordenar el material didáctico y del espacio educativo. Junto a ello, destacan tareas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje, como la lectura de libros, aspectos que caracterizan, siguiendo a Gamboa et al. (2022b), a una educación enciclopedista propio de la realidad chilena.

En cuanto a la tercera etapa de codificación de las entrevistas, emergen 7 categorías. Entre ellas, se visualiza una fuerte presencia en los discursos de Camelia y Azucena en torno a los Métodos y posibilidades para trabajar desde lo corporal (44,58%). Con menor frecuencia, Corporeidad y motricidad en los procesos educativos y Aspectos que inciden en la presencia del trabajo intencionado de la corporeidad (15,66% y 12,05% respec-

tivamente). Finalmente, las categorías Capacitación y formación inicial de las educadoras de párvulo (9,64%), Percepciones de corporeidad y motricidad (8,43%), Rol de los agentes educativos en el trabajo desde lo corporal (6,02%), y, El juego propio de la naturaleza humana (3,61%).

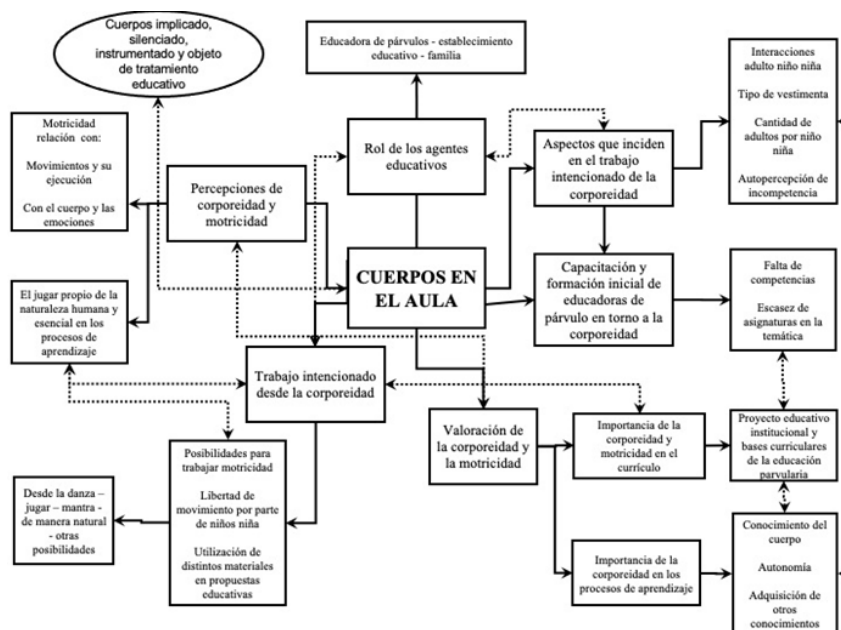
En el caso de las observaciones, como se ha señalado, en esta tercera etapa de codificación los diferentes conceptos teóricos se han agrupado de acuerdo a la propuesta de Vaca y Varela (2008), en relación a las presencias del cuerpo en el aula de educación infantil. Se pudo observar a partir de las propuestas pedagógicas de las educadoras parte del estudio, cuatro de las cinco posibles presencias propuestas por el autor: Cuerpos silenciados, Cuerpos implicados, Cuerpos objeto de atención y Cuerpos objeto de tratamiento educativo. Es interesante observar, cómo los Cuerpos silenciados son los que predominan dentro de las observaciones realizadas (52,31%); por lo que se puede inferir, al parecer, que en la mayoría de las propuestas pedagógicas se inhibe la expresión motriz de los niños y niñas en pos de los resultados academicistas.

Los Cuerpos implicados, también aparecen con una fuerte presencia en las observaciones realizadas (35,52%), sin embargo, si se analiza los componentes de

esta categoría, se puede observar que son tareas fundamentalmente de Ordenar y limpiar material didáctico (64,20%), que a nuestro parecer carecían de intencionalidad pedagógica planificada. Y tareas como Invitación explícita a jugar libre, Tareas de relajación y concentración y Realización de experimentos, que si eran parte de las planificaciones didácticas de las educadoras, poseen una baja presencia (8,02%, 5,56% y 4,94% respectivamente). La anterior categorización de las observaciones realizadas, a nuestro parecer, refuerza la idea de la prevalencia de una educación academicista y enciclopedista por sobre propuestas pedagógicas en la infancia en que lo corporal y su expresión motriz debiesen ser los ejes vertebradores de los procesos educativos (Gamboa & Jiménez, 2022); aspectos propuestos desde el núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento de las bases curriculares del nivel (Ministerio de Educación 2018).

Junto al análisis ya expuesto, se construye un modelo interpretativo que nos ha permitido desde los discursos de los sujetos participantes, constatar de manera gráfica los distintos hallazgos, y a la vez, definir tres líneas interpretativas que se profundizarán en el apartado de discusión.

Figura 1. Modelo interpretativo.



Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Del modelo interpretativo ya expuesto, se desprenden tres líneas de interpretación respecto a ideas claves. Ello nos ha permitido profundizar en los hallazgos más relevantes del proceso investigativo; hallazgos que tensionan la relación dialéctica que se da entre la teoría, los discursos y las propuestas pedagógicas en las aulas de educación infantil: i) Valoración de la corporalidad y la motricidad en educación infantil, ii) Factores que inciden en la ausencia de un trabajo intencionado desde la corporalidad en educación infantil, y iii) Corporalidad, desarrollo infantil y rol de los agentes educativos.

Primera línea interpretativa: valoración de la corporeidad y la motricidad en educación infantil: Desde los discursos de las educadoras entrevistadas, emerge con fuerza una valoración de la importancia de la corporeidad y la motricidad en educación infantil, tanto en el currículo del establecimiento educacional, como en todos los procesos de aprendizaje de niños y niñas. Al respecto, se presenta una primera tensión respecto a la importancia que se le atribuye versus el rol que finalmente se le otorga a ambas dimensiones humanas en los procesos educativos. Emerge un rol funcional que se relaciona esencialmente con el desarrollo de la habilidad motriz.

Bueno, es súper importante, en realidad desde la sala cuna inclusive, porque en el fondo, la idea es que el niño conozca las habilidades que pueda lograr, y va desarrollando su coordinación motora gruesa y motora fina, y eso le va a llevar a tener un mejor desplazamiento, a realizar sus actividades (Camelia, entrevista 1).

En concordancia con ello, desde las observaciones de las propuestas pedagógicas tanto de Camelia como de Azucena, el 52,31% de las referencias obtenidas son Cuerpos silenciados, y llama la atención que dentro del 35,52% de las referencias que corresponden a Cuerpos implicados, la mayoría de ellas son tareas relacionadas con labores de Ordenar y limpiar material didáctico.

Pareciera ser que en la realidad educativa observada prevalece una lógica que conduce a transformar la presencia de los niños y niñas desde un cuerpo disgregado de su ser, y que lo corporal se invisibiliza en los procesos de aprendizaje al interior de la escuela (Scharagrodsky & Southwell, 2007); lugar en que históricamente los cuerpos “han sido omitidos, silenciados, ocultados, suprimidos o excluidos” (Herrera & Scharagrodsky, 2016, p.7), lógica propia del paradigma dualista cartesiano (Sotelo, 2016; Águila & López, 2019; Gamboa et al., 2022a; Gamboa et al., 2022b).

Como contrapropuesta a esta realidad, creemos que la corporeidad debe ser entendida y valorada como dimensión humana y constitutiva del ser, y la motricidad, como expresión de la subjetividad; es decir, “creación, espontaneidad, intuición; es manifestación de intencionalidades y personalidades” (González y González, 2010, p.177). De esta manera, y como ya hemos señalado, nos alejamos del paradigma dualista cartesiano imperante en la realidad chilena, valorando la unidad singular y compleja que nos hace presente en y con el mundo.

Para Moreno et al. (2012) y Prados (2020), es un imperativo comprender la motricidad y la corporeidad como dimensiones que están unidas indisolublemente al desarrollo evolutivo del sujeto, y por tanto, constituyen la forma de aprehender y aproximarse al mundo. Resulta fundamental desarrollar desde los primeros años de vida, instancias en la que niños y niñas puedan conocer y experimentar su propio cuerpo y posibilidades motrices; dado que “[...] una educación que no tome en cuenta la motricidad del niño es una educación que no contempla la condición real de este, pues pretende transformar al niño rápidamente en un ser productivo” (Nista-Piccolo, 2015, p.1). y una educación que no tome en cuenta el cuerpo, no tendrá la posibilidad de adentrarse en el territorio “de los deseos, afectos, afecciones y pasiones”, reivindicando al “cuerpo para que no quede reducido al sistema educativo ávido sólo de intelección” (Gallo & Martínez, 2015, p.626).

Contemplar pedagógicamente ambas dimensiones humanas, contribuyen con el “[...] niño en su expresión emocional, pero también en la mejora de los aprendizajes de este y en el desarrollo o evolución de su personalidad, en su autonomía y equilibrio emocional” (Abete, 2015, p.8). Respecto a esta última idea, para Azucena la corporeidad “encierra al ser en el sentido de las emociones también, del estado de ánimo, de cómo llega al jardín, y eso le afecta en sus aprendizajes” (Entrevista 2).

Estas ideas contrastan con la ausencia de Cuerpos globalizados (instrumentado) señalados por Vaca y Varela (2008) en los procesos de observación de ambas realidades parte del estudio; aquel que permite aproximarse y lograr aprendizajes de distintas áreas, ideas también expuestas por Arufe (2020). Presencias que permiten modos de vivir lo corporal que se constituyen como un imperativo, dado que “la acción de movimiento, posteriormente transformado en pensamiento, es la plataforma para cualquier proceso de aprendizaje. “Saber”, entonces, es “un saber hacer”, que con el tiempo [...] pasa a formar parte del pensamiento abstracto” (Ministerio de Educación 2011, p.10).

A nuestro parecer, las educadoras parte del estudio debiesen transitar hacia propuestas de aprendizaje donde se viva un Cuerpo globalizado, y que los Cuerpos silenciados se presenten fundamentalmente en aquellos momentos que se requiera (Vaca & Varela, 2008), como la importancia de la escucha atenta por parte de niños y niñas.

Segunda línea interpretativa: factores que inciden en la ausencia de un trabajo intencionado desde la corporeidad en educación infantil: De acuerdo a lo señalado por las entrevistadas, existen principalmente dos factores que inciden y que se constituyen como barreras para implementar en las aulas de educación infantil un trabajo intencionado de la corporeidad en los distintos procesos de aprendizaje: i) el tipo de vestimenta que utilizan niños y niñas, y ii) los procesos de capacitación y formación inicial de las educadoras infantiles.

Vestimenta: respecto a su importancia, “siento que importa mucho [...] incluso yo hablé con una apoderada que me mandaba a un niño con jeans, se veía esté-

ticamente bien, pero realmente no lo dejaba moverse” (Azucena, entrevista 2). Lo expresado por Azucena, responde a los lineamientos planteados desde el Ministerio de Educación (2018), quienes señalan en su marco curricular que es necesario “el uso de vestimenta cómoda y flexible por parte de los párvulos” (p.60), lo que permitirá mayores posibilidades de exploración e implicancia corporal en las experiencias de aula, y por tanto, el logro de distintos y mayores aprendizajes.

Sin perjuicio de lo anterior, a nuestro entender, la ausencia de un trabajo intencionado de la corporeidad en las distintas experiencias de aprendizaje en el aula de educación infantil, se vincula fundamentalmente con los procesos de capacitación y formación inicial de las educadoras infantiles señalado por Azucena y Camelia.

Proceso de capacitación y formación inicial: ambas educadoras enfatizan que durante su formación profesional se presentó una escasez de asignaturas relacionadas con el trabajo de la corporeidad y su expresión motriz en la primera infancia, lo que conlleva a un menor bagaje de experiencias de aprendizajes y competencias profesionales para su implementación en el aula. “Más allá del sentido común, de lo que yo he visto en otras colegas también, siento que personalmente estoy poco preparada al respecto” (Azucena, entrevista 2).

Se hace necesario que la o el educador genere un ambiente de aprendizaje que ofrece permanentes y variadas oportunidades de exploración libre, confiada e intuitiva de los niños y las niñas, que respete sus necesidades de confortabilidad y que acoja el goce que le produce el movimiento. Lo anterior, incluye la reorganización del mobiliario para hacer el espacio más amplio, el uso de vestimenta cómoda y flexible por parte de los párvulos, la compañía y mediación del equipo pedagógico para moverse autónomamente en forma segura, y la implementación de variados y atractivos lugares de juego (Ministerio de Educación, 2018, p.60).

El déficit en la formación en educación infantil señalado por Camelia y Azucena, significa un desafío, a lo menos en nuestro país, a partir de la implementación a partir del año 2019 de las nuevas bases curriculares del nivel

(Ministerio de Educación, 2018), en las que como se ha señalado, se ha incorporado un núcleo de aprendizaje denominado Corporalidad y Movimiento, lo cual hace visible ambas dimensiones de lo humano. Dicho núcleo, en conjunto con los principios pedagógicos declarados en las mismas bases del Ministerio de Educación, plantea ciertas orientaciones pedagógicas que las educadoras debiesen considerar al momento de realizar propuestas de aprendizaje sobre la base que,

Cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento (Ministerio de Educación, 2018, p.31).

Tenemos la convicción de que la formación inicial de las educadoras infantiles, debiese considerar en las distintas asignaturas, temáticas que se relacionen con la visibilización de la corporeidad en los distintos procesos de aprendizaje, y también, que las futuras educadoras puedan vivenciar de manera placentera su corporeidad en los procesos de formación profesional, y que, desde dicha experimentación, resignifiquen su importancia y valor en el desarrollo de las personas. Ello confluirá posiblemente, en que en su futuro ejercicio profesional generen ambientes propicios para el aprendizaje, donde el cuerpo sea visibilizado (Gamboa et al., 2018).

El nuevo escenario para la Educación Parvularia en Chile y principalmente su gestión pedagógica, requiere de las educadoras competencias más humanas que de funcionalidad técnica para comprender cómo aprenden los niños, cómo acceden al conocimiento y qué estrategias utilizan para hacerlo. Señala lo interesante que resulta centrar la mirada en los juegos infantiles, describir el tipo de interacciones sociales y con el entorno que se producen allí para descubrir en los espacios de informalidad en que estas dimensiones lúdicas se despliegan algunas aproximaciones epistemológicas que develen

aquellas prácticas adultistas que usadas en los espacios educativos formales no contribuyen a los procesos de aprendizaje de los niños (Calvo & Elizalde, 2010, p.12).

En esta misma línea, los autores (Calvo & Elizalde, 2010, p.12), plantean que los procesos de formación de educadoras debiesen resaltar “la valoración del sentido común, la improvisación, la conciencia del cambio, la reflexión y la acción pedagógica”, competencias que contagian con un compromiso educativo y político, como también con un desempeño profesional socialmente responsable.

Tercera línea interpretativa: corporalidad, desarrollo infantil y rol de los agentes educativos: Para Azucena y Camelia existen tres agentes fundamentales que inciden, de acuerdo a como ejercen su rol, en el cómo viven lo corporal y su expresión motriz niños y niñas que asisten a aulas de educación infantil: i) establecimientos educativos, ii) educadoras infantiles, y iii) familia.

Establecimientos educativos. De acuerdo a las características de la infancia y de los requerimientos propios del Ministerio de Educación chileno que ya hemos abordado en puntos anteriores, las instituciones a través de su currículo debiesen dar un especial énfasis a lo corporal y su expresión motriz dentro de sus lineamientos u orientaciones educativas. Para ello, es de relevancia que en las distintas propuestas de aprendizaje “la actividad rectora es el juego, en cuyo marco se reestructura la interacción para permitir al párvulo el desarrollo de creatividad, habilidades sociales y normas, así como un conocimiento más amplio de su entorno” (Ministerio de Educación, 2018, p.26), dado que “la gracia del juego reside en lo que puede acontecer, en lo posible y en sus probabilidades de ocurrencia, y no en lo preestablecido, que le suprime el desafío que encierra” (Calvo, 2005, p.99). De este modo el jugar se constituye en una práctica pedagógica que transcurre en un espacio y tiempo relacional positivo, prácticas que centran su vivencia en la alegría de la deliciosa incertidumbre, prácticas contextualizadas socioculturalmente, donde lo histórico, biográfico y sociocultural de niños y niñas es visibilizado (Schragrodsky & Southwell, 2007); prácticas pedagógicas como contrapropuesta de las lógicas individualizadas y competitivas propias de las sociedades de mercado (Chaparro & Guzmán, 2012).

En relación a lo señalado por los autores (Chaparro & Guzmán, 2012), desde las observaciones realizadas y referentes teóricos analizados, percibimos que las educadoras en general responden a los requerimientos de un sistema educativo que ha adquirido una lógica de mercado, en el cual responder a resultados objetivos y medible se ha convertido en un propósito a ultranzas, y la preparación desde temprana edad para pruebas estandarizadas, han logrado un lugar privilegiado (Grabivker, 2022).

En Chile, un fiel reflejo de esta situación es el caso del sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE. Sistema de medición que ha capturado el sistema educativo y que nos ha “cosificados y traducidos en un número, en una calificación, situándonos en una escala numérica y en una fórmula matemática; nos han traducido en un porcentaje [...] convirtiéndonos en cuerpos útiles para una sociedad del consumo y la producción (Gamboa et al, 2022b, p.47).

La gran mayoría de las propuestas de aprendizaje observadas, guardan relación con un tipo de enseñanza tradicional, en palabras de Calvo (2018), una enseñanza sobre-escolarizada; situación que ha desencadenado “uno de los problemas fundamentales de la calidad de la Educación Parvularia, no sólo en Chile, sino que también en Latinoamérica” (Peralta, 2022, parr.2); donde los jardines infantiles “de ser centros lúdicos, de relación y afectos, de descubrimiento y asombro, están siendo reemplazados por aburridos trabajos de lápiz y papel” (párr. 4), en las que los niños y niñas realizan tareas en sillas y mesas con predominio de cuerpos silenciados. Dicha situación planteada por la autora, concuerda con los resultados obtenidos en el presente estudio. Ejemplo de ello:

La Educadora le pide a los niños y niñas que en el libro tienen que trazar las líneas con lápiz. Toma el libro de una niña y le dice, la tarea es difícil, así que tendrá que concentrarse (Camelia, observación 3).

La educadora les pasa a cada niño y niña el libro en la página donde hay una tarea de sílabas en la que deben marcar dentro de unos cuadrados la cantidad de sílabas de la imagen del dibujo que aparece. La

educadora y técnico van preguntando, corrigiendo y borrando si se equivocan; felicitando cuando lo realizan bien (Azucena, observación 6).

En el 52,31% de las propuestas pedagógicas observadas, predominan tareas con estas características, en las que se inhibe la expresión motriz y se viven Cuerpos silenciados.

Educadoras infantiles. En cuanto a la educadora, “resulta fundamental el rol que desempeña [...] formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos” (Ministerio de Educación, 2018, p.14). Será la educadora quien determine, en gran medida, las experiencias o instancias para que niños y niñas vivencien placenteramente su cuerpo en las diferentes propuestas pedagógicas y se aproximen a lograr aprendizajes de distintas áreas, no sólo corporales. Es de una importancia vital que el adulto pueda, desde, “sintonizar con el lenguaje corporal de cada niño o niña, para poder comunicarse, comprender sus necesidades, sus mensajes, su alegría o sus dificultades” (Ministerio de Educación, 2011, p.10), hasta por ejemplo, “hablarle a la altura de ellos, agacharse, vincularse afectivamente [...] es importante mirarlos a los ojos con una intencionalidad, respeto y confianza en ellos” (Azucena, entrevista 2). De este modo, las

[...] relaciones de confianza y de afecto posibilitan a niños y niñas a enfrentar de mejor manera los desafíos que conlleva el conocimiento progresivo de sí mismo, de los otros y de su medio. Esto se logra expresándoles que ellos son capaces, confiando en que pueden aprender más, y ofreciéndoles instancias de apoyo para experimentar y probar sus propias capacidades (Falabella, 2002, p.9).

La educación inicial debe brindar oportunidades educativas que permita a niños y niñas descubrir, conocer y aprender de y desde su dimensión corporal, aquello “les permitirá ir organizando, a través del movimiento, y la conciencia de éste; su entorno, su corporalidad, su autonomía y su identidad” (Ministerio de Educación, 2011, p.10). Por tanto, “no es el contenido el que guía la enseñanza, sino la resolución de problemas” (Emi-

liozi, 2016, p.305); “[...] el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir” Maturana (2006, p.32); esto es central. El aprendizaje se vitaliza y se cristaliza en la acción, en el proceso de darse cuenta y compartir significados a partir de lo experimentado, más que el contenido propiamente tal. “Si queremos individuos originales, independientes, críticos [...] debemos comprometermos en una educación que supere la simple transmisión de conocimientos [...] de reproducción y adaptación al sistema cultural” (Cao & Trigo, 1998, p.621).

Familias. Finalmente respecto al rol de las familias, ellas en conjunto con los establecimientos educacionales deben compartir “la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se les ofrece. Es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común” (Ministerio de Educación, 2018, p.25). Camelia plantea que es fundamental que las familia colaboren con esta tarea desde temprana edad, “por ejemplo, cuando son chicos, antes de que empiecen a caminar, los papás saben que deben trabajar para que lo logren, pero [...] no se trabaja a no ser que nosotras pidamos ayuda (Camelia, entrevista 2). Para Weiss (2014, p.12), “para ser exitosos en la escuela y en la vida, los niños deben contar con diferentes tipos de apoyo: como experiencias enriquecedoras durante su primera infancia, escuelas eficaces, programas extraescolares y familias comprometidas”.

Esta relación cobra suma importancia en cuanto se produce una simbiosis enriquecedora entre lo formal e informal de todo proceso educativo. La escuela otorgando oportunidades enriquecedoras y contextualizadas, se amalgama con la labor y apoyo de la familia, dando paso a la construcción de “significados compartidos en la cotidianeidad” (Barbano & Cuevas, 2013, pp.27-32)

La Educación Parvularia acoge a un niño o niña arraigado en su familia, y le corresponde compartir con ella la labor educativa, complementándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral que se le ofrecen. Por ello, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas

y los niños (Ministerio de Educación, 2018, p.25).

Sin embargo, al parecer existe una incongruencia entre lo postulado y lo que sucede en las realidades educativas. Manhey (2017), señala que las familias, junto a las comunidades e instituciones educativas se constituyen como un elemento clave de la sociedad, que con sus expectativas y requerimientos, movilizan a educadores y educadoras a proponer en aulas de educación infantil propuestas pedagógicas descontextualizadas y no pertinentes. Este trabajo en conjunto entre familia y escuela se transforma en “una aspiración que aún no se logra en la mayoría de los centros educativos [...] porque, aunque esta se realice en los espacios externos a la escuela sigue siendo formal en el sentido de unidireccionalidad mecanicista” (Moreno et al., 2013, p.203).

Azucena y Camelia concuerdan plenamente que es una situación compleja de abordar dado que en su experiencia, generalmente las familias relacionan el nivel y la cantidad de aprendizajes de niños y niñas, con evidencias tangibles y verificables como son las carpetas con trabajos, llenado de libros y cuadernos, y calificaciones derivadas de instancias evaluativas formales.

5. CONCLUSIONES

En el presente apartado creemos importante centrar la atención en tres ideas claves:

Primero, es posible constatar que existe una tensión entre los discursos de las educadoras participantes y lo que realmente sucede en las aulas de educación infantil. Al parecer, la importancia otorgada a la corporeidad y motricidad queda solo en lo discursivo, debido a que en la práctica se observa una fuerte presencia de procesos sobre-escolarizados, de lápiz, papel, sillas y mesas, acompañado de una presencia predominante de Cuerpos silenciados como principal forma de aproximarse al aprendizaje. Lo mencionado, se aleja de la lógica que creemos debiesen seguir las propuestas pedagógicas en las aulas de educación infantil, aulas en que se valore la integralidad, globalidad y complejidad del ser humano, y por tanto, se transite hacia propuestas pedagógicas globalizadoras en las que se reconozca al niño y la niña como un sujeto de derecho y verdadero protagonista de

sus aprendizajes. Se debe avanzar hacia una mirada integrada de lo corporal, un cuerpo visibilizado en todo momento y no sólo en los tiempos destinados al desarrollo de habilidades motrices (Gamboa-Jiménez et al., 2020), es decir, que se vivencie un Cuerpos implicados y Cuerpos globalizados.

Segundo, la formación inicial de las educadoras infantiles resulta determinante en la manera en que se hacen visible en el aula presencias o ausencias intencionadas de la corporeidad en las distintas propuestas de aprendizaje. Si en el contexto del nuevo marco curricular de la educación infantil en Chile la incorporación del núcleo Corporeidad y Movimiento hace visible ambas dimensiones de lo humano, se constituye en un desafío para la formación inicial docente que las futuras educadoras vivencien de manera placentera su cuerpo, y que desde

dicho goce, resignifiquen su importancia y valor en el desarrollo de niños y niñas.

Tercero, creemos importante señalar que el presente trabajo intenta, en este caso desde los procesos investigativos, resignificar el valor de la corporeidad y la motricidad como dimensiones humanas indisolubles de la experiencia de vivir-convivir; y desde allí, visibilizar la importancia de que ambas dimensiones de lo humano se constituyan en ejes vertebradores de las propuestas pedagógicas en aulas de educación infantil, para que de este modo, niños y niñas se aproximen al conocimiento de manera situada. Junto a ello, el trabajo puede constituirse también, en un aporte en los procesos reflexivos en la formación inicial docente de futuros educadores y educadoras que de una u otra manera estarán presentes en la educación de niños y niñas a temprana edad.

Referencias bibliográficas

Abete, V. (2015). La educación emocional en infantil, a través de la psicomotricidad innovadora. [Tesis de Magíster]. Navarra: Universidad de Navarra.

Águila, C. & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035

Araneda, A. (2008). Investigación cualitativa en educación y pedagogía: texto de apoyo a la formación investigativa de estudiantes de pregrado en la formación, desarrollo y evaluación de Proyectos. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos*, 37, 588-596. doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177

Aucouturier, B. (2007). Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz (3ª ed.). Barcelona: Graó.

Barbano, J. & Cuevas, L. (2013). El educador y los padres: Estrategias de intervención educativa. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y cien-

cias sociales. Bogotá: Pearson Educación.

Cao, A. & Trigo, E. (1998) Creatividad motriz. In: Ornillos, I. (ed.). Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas. La Coruña: Universidad de la Coruña.

Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 91-106.

Calvo, C. & Elizalde, A. (2010). Educación: creación de nuevas relaciones posibles. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 7-15.

Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, y A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 124-140). Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.

Castañer, M. & Camerino, O. (2001). La educación física en la enseñanza primaria. Madrid: Inde.

Chaparro, R. & Guzmán, C. (2012). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio. *Educación y educadores*, 16(2), 229-243.

Emiliozzi, M. (2016). El discurso de la diferencia en la

- política educativa reciente. [Archivo PDF]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9199/ev.9199.pdf.
- Falabella, A. (2002). *Mediación e interacciones positivas en Educación Inicial*. Santiago de Chile: Fundación INTEGRA.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 46-61.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242. doi: 10.4067/S0718-07052009000200013
- Gallo, L. & Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <https://doi.org/10.1590/198053143215>
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Cacciuttolo, C. (2019). Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R. & Jiménez, G. (2022). Corporeidad y educación física infantil: desafíos pendientes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1), 1-22.
- Gamboa, R. Jiménez, G. & Fernández, C. (2022a). Una educación física “otra”, pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R. Jiménez, G. Peña, N. Gaete, C. & Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. doi:10.1016/j.rbce.2018.03.010
- Gamboa, R. Soto, P. & Jiménez, G. (2022b). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos*, 45, 43-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91858>
- Gamboa-Jiménez, R. Bernal-Leiva, M. Gómez-Garay, M. Gutiérrez-Isla, M. Monreal-Cortés, C. & Muñoz-Guzmán, V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18101>
- González, A. & González, C. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la promoción de la salud*. 15(2), 173-187.
- Grabivker, M. (20 de Marzo 2022). Coaching de admisión para niños y niñas. *El Mercurio*. <http://www.mercuriovalpo.cl/impresa/2018/05/19/full/cuerpo-principal/10/>.
- Herrera, C. & Scharagrodsky, P. (2016). Cuerpos, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*. 44(2), 7-8.
- Jaramillo, L. & Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, 37(1), 191-200.
- Jiménez, A. (2015). *Actividad física y adulto mayor. Estudio de las percepciones de los participantes de los programas de los municipios de la región de Valparaíso Chile*. [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Seminario internacional: la formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI* [Archivo PDF]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>
- Manhey, M. (2017). Construcción de identidad desde una perspectiva curricular. En M. Mendoza, y R. Ferrer (Eds.), *Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia* (pp. 120-127). Santiago de Chile: Ediciones de la Junji.
- Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. & Verden, G. (2003). *El amor y el juego: fundamentos humanos olvidados* (6a ed.). Santiago de Chile: Sáez Editor.
- Ministerio de Educación (2011). *Experiencias de*

aprendizaje sobre corporalidad y movimiento. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Moreno, A. Campos, M. & Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>

Moreno, A., Calvo, C. & López de Maturana, S. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Iberoamericana de Educación*, 62(2), 203-216.

Moreno, A. Toro, S. & Rivera E. (2021). Corporeidades enactivas: Violeta Parra “de cuerpo entero”. En E. Galak, y I. Gomes (Eds), *Cuerpos, políticas y estéticas*. (pp. 61-71). Buenos Aires: Biblos.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.

Mujica, F. (2020). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>

Mujica, F. (2022). *Filosofía (pos)moderna y educación. Desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Forja.

Murcia, N. & Corvetto, G. (2021). Motricidad y corporeidad como relaciones basadas en el desarrollo de lo humano. *Cinta de Moebio*, 70, 55-67. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000100055>

Nista-Piccolo, V. (2015). *Movimiento y expresión corporal en educación infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

Osorio, J. (2017). *Habitar/Des-habitar, re-significar y transformar las escuelas*. Santiago de Chile: Nueva Mirada Ediciones.

Pedret, R. Sagnier, L. & Camp, F. (2000). *La investigación comercial como soporte de marketing*. Bilbao:

Dusto.

Peña, S. Toro, S. Cárcamo, J. Hernández, C. & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos*, 39, 231-237. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414>

Peralta, M. (2 de Agosto 2022). La sobre escolarización de la educación parvularia. *Cooperativa*. <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20140504080623/la-sobre-escolarizacion-de-la-educacion-parvularia>.

Prados, M. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643- 651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rozengardt, R. (2008). *Problematización pedagógica en torno a la educación física, el cuerpo y la escuela* [Archivo PDF]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.690/ev.690.pdf.

Sandín, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación. fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología:

Sotelo, A. (2016). *El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo*. *Pedagogía y Saberes*, 4(1), 83-91.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Trigueros, C. Rivera, E. & Moreno, A. (2020). The Big Bang Theory o las reflexiones finales que inician el cambio. Revisando las creencias de los docentes para construir una didáctica para la Educación Física Escolar. *Retos*, 37. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74175>

Vaca, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 4(1), 91-110.

Vaca, M. & Varela, M. (2008). Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-

6). Barcelona: Graó.

Weiss, H. (2014). Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje. Santiago de Chile: Fundación CAP.