



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA

**PRESENCIA DE LO CORPOREO MOTRIZ DURANTE EL
DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE TIPO REGULAR EN EL
NIVEL TRANSICION I DE UNA ESCUELA MUNICIPAL**

**TRABAJO DE TÍTULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS**

Profesora Guía: Gladys Jiménez Alvarado

Tesistas:

Lesly Castillo Godoy

Giannina Guajardo Farias

Eileen Kallens Padilla

Nicole Rosas Castro

28 de noviembre de 2014

AGRADECIMIENTOS

Durante este largo proceso que ha sido realizar el trabajado de titulación en conjunto con una práctica profesional anual... solo puedo agradecer a mi familia y amigos.

A mi familia por su apoyo incondicional, amor infinito, silencios y alientos pero más aún agradezco el que hayan entendido, apoyado y perdonado mis ausencias de muchos momentos.

A mis amigos y amigas y en especial a quienes decidieron seguir siéndolo pese al tiempo inexistente que queda al realizar estas dos actividades, quienes pese a su realidad y vivencia demostraron apoyo, fe y regalaron buenas vibras siempre.

Debo agradecer a mis amigas que me ayudaron a seguir adelante que me guiaron en el proceso y que fueron un sostén del cual me sostuve cuando más ganas tenía de renunciar y con quienes pudimos vencer el ser solo un “grupo de tesis”.

Plasmo en esta cita lo que puedo reflexionar en la finalización de este proceso...

“Yo... No paso por la vida.

Y tú tampoco deberías sólo pasar... ¡VIVE!

Bueno es ir a la lucha con determinación abrazar la vida y vivir con pasión. Perder con clase y vencer con osadía, porque el mundo pertenece a quien se atreve y la vida es mucho más para ser insignificante” ([Charles Chaplin](#)).

¡Gracias Totales!

Giannina Guajardo Farías.

Realizar un trabajo de investigación no es fácil, menos cuando a lo largo del proceso han existido variados obstáculos, entre ellos tener que desempeñarse en paralelo como alumna de práctica profesional y además como tesista.

Muchas expectativas existen en un principio, sin embargo lograr congeniar ambas labores e intentar hacerlo de la mejor forma, con todo lo que ello implica, resulta bastante complicado, que generaron traspasos, cansancio estrés, y desánimos, lo cual, evidentemente hacía mucho más complicado lograr una reflexión mayor ni una búsqueda más exhaustiva de la información.

Aun así la tesis o trabajo de titulación se logró terminar y con ello finaliza un ciclo más de esta etapa como estudiante de Educación Parvularia. Lo anterior fue posible no solo al esfuerzo y dedicación propia que como grupo le hemos puesto a la presente investigación, sino que también gracias a la ayuda de quienes de alguna u otra forma participaron y aportaron en este proceso.

Mi familia, de quienes como siempre he recibido el apoyo y amor incondicional y que una vez más han actuado como pilares fundamentales e imprescindibles.

La profesora Gladys quien no solamente actuó como profesora guía, sino que se transformó en la persona que nos escuchó y aconsejó en periodo en los cuales existió crisis o desgarro propios del proceso

Eileen Kallens Padilla.

A mi familia, amigas, los/as que están, se fueron y vendrán; solo digo gracias totales.

Lesly Cristina Castillo Godoy.

En primer lugar quisiera agradecer a mis padres por estar en todo momento y darme el apoyo necesario en las distintas situaciones vividas durante mi formación. En segundo lugar darle las gracias a mis abuelos por recibirme en su hogar durante los cuatro años de la carrera y por estar siempre dispuestos a ayudarme. Finalmente agradecer a las personas que directa o indirectamente influyeron y me ayudaron a crecer como persona a lo largo de la carrera.

Nicole Belén Rosas Castro.

INDICE

| TÍTULOS | CONTENIDOS | Pág. |
|---------------------|---|-------------|
| INTRODUCCION | | 1 |
| CAPITULO I | MARCO TEORICO | |
| | 1.1. ¿QUE ENTENDEMOS COMO ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE TIPO REGULAR? | 4 |
| | 1.2. ¿DESDE DONDE NOS POSICIONAMOS EN EL ESTUDIO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE TIPO REGULAR | 9 |
| | 1.2.1. Desde la presencia de lo corporeomotriz en la realidad educativa de los niños y niñas | 9 |
| | 1.2.2. Desde los principios pedagógicos de la Educación Parvularia | 16 |
| | 1.2.3. Desde nuestro rol formativo como educador (a) y las orientaciones pedagógicas para el Nivel Transición | 21 |
| CAPITULO II | DISEÑO DE INVESTIGACION | 27 |
| | 2.1. Planteamiento del problema | 28 |
| | 2.2. Objetivos del estudio | 32 |
| | 2.2.1. Objetivo general | 32 |
| | 2.2.2. Objetivos específicos | 32 |
| | 2.3. Marco metodológico | 33 |
| | 2.3.1. Enfoque y tipo de investigación | 33 |
| | 2.3.2. Selección de informantes claves | 36 |
| | 2.3.3. Instrumentos de recolección de información | 36 |

| | | |
|---------------------|---|-----------|
| | 2.3.4. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias | 41 |
| CAPITULO III | ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS | 42 |
| | 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO | 43 |
| | 3.1.1. Antecedentes generales del establecimiento educacional | 43 |
| | 3.1.2. Antecedentes generales de la profesional del estudio | 43 |
| | 3.1.3. Antecedentes generales del grupo de niños y de niñas del estudio | 43 |
| | 3.1.4. Características generales del desarrollo de las actividades regulares realizadas en la realidad observada | 44 |
| | 3.2. FORMALIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA PRÁCTICA DOCENTE DEL CASO ESTUDIADO | 47 |
| | 3.2.1. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a la metacategoría “primacía de la voz de la educadora presentes en todas las experiencias de tipo regular | 51 |
| | 3.2.2. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a la actividad regular: hábitos higienicos | 54 |
| | 3.2.3. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a las actividades regulares: saludo, desayuno, colación, almuerzo | 56 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. FORMALIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS EVIDENCIAS RELACIONADAS CON EL DISCURSO DOCENTE DEL CASO ESTUDIADO | 91 |
| 3.3.1. Visión de la profesional acerca del rol que cumple la educadora de párvulos y la importancia que tiene la educación Parvularia en el aprendizaje de ciertas conductas y normas sociales por parte de los niños y las niñas: el silenciamiento del cuerpo | 92 |
| 3.3.2. Visión de la profesional respecto a la transición de la Educación Inicial a la Educación Básica: instrumentalización del cuerpo como objeto manejable | 94 |
| 3.3.3. Enfoque de la profesional respecto a la forma ideal en que aprenden los niños y las niñas: la ausencia corporeo motriz del proceso | 96 |
| 3.3.4. Evaluación realizada por la Escuela al quehacer del profesional y su incidencia en su actuar pedagógico con los niños y niñas del Nivel Transición: un currículo normativo que excluye la pulsión motriz natural de la corporeidad infantil | 98 |
| | |
| 3.4. FORMALIZACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE LA RELACION ENTRE LA PRACTICA, EL DISCURSO DOCENTE Y LA TEROIA DEL CASO ESTUDIADO | 101 |
| 3.4.1. Práctica pedagógica funcional a la evaluación docente: pérdida del sentido del desarrollo de la autonomía infantil | 102 |
| 3.4.2. La instrumentalización del cuerpo | 106 |

| | | |
|---------------------|--|------------|
| CONCLUSIONES | | |
| 1. | Conclusiones respecto al objetivo específico 1: Identificar los elementos claves de la práctica de la educadora de párvulos que se desempeña en la realidad del Nivel Transición I respecto a la presencia de lo corporeo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular | 113 |
| 2. | Conclusiones relacionadas con el objetivo 2: Identificar los elementos claves del discurso de la educadora de párvulos que se desempeña en la realidad del Nivel Transición I respecto a la presencia de lo corporeo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular | 114 |
| 3. | Conclusiones relacionadas con el objetivo 3: determinar la relación entre los elementos claves identificados en el discurso y en la práctica de la educadora de párvulos que se desempeña en la realidad del Nivel Transición I respecto a la presencia de lo corporeo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular | 115 |
| 4. | Conclusiones relacionadas al objetivo 4: Identificar la visión del/de la educador(a) de párvulos que se desempeña en la en la realidad del Nivel Transición I en relación a lo corporeo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular | 116 |
| 5. | PROYECCIONES | 117 |
| BIBLIOGRAFIA | | 119 |
| ANEXOS | | 122 |

INDICE DE ILUSTRACIONES

| | | Pág. |
|-------------------------|---|-------------|
| Ilustración N° 1 | Concepciones mecanicistas y humanistas de lo corporeo motriz y principios pedagógicos de la educación parvularia | 17 |
| Ilustración N° 2 | Categorías identificadas con relación a las actividades regulares de aprendizaje | 50 |

RESUMEN

A partir de las realidades abordadas a lo largo de nuestra carrera y las diferentes prácticas pedagógicas realizadas, podemos evidenciar e identificar ciertos patrones de conductas realizados por parte de las educadoras de párvulos en donde se invisibiliza el cuerpo de niños (as) al igual que su libre ejercicio que es fuente de placer y exploración de sí mismo y el mundo, dejando de esta manera, poco espacio a la autoconstrucción a lo largo de la jornada.

Estas observaciones son la principal motivación que nos orienta a desarrollar una investigación de tipo cualitativa, fundamentalmente, interpretativa, a través de un estudio de caso enfocado en una realidad educativa de un establecimiento municipal en nivel de transición I de la ciudad de Valparaíso, orientada a indagar en torno a la presencia de lo corpóreo motriz en los niños y en las niñas durante la realización de actividades de tipo regular; y como la educadora inhibe o potencia su expresión en este tipo de actividades. La investigación se dirige, especialmente, a lo que la educadora piensa y a su práctica, recogiendo evidencias obtenidas a través de grabaciones audiovisuales y una entrevista a la profesional.

Es así como este estudio nos permite evidenciar la tendencia hacia prácticas estructuradas y rutinarias basadas, principalmente, en normas de convivencia, cuyo respeto aparece en el discurso de la educadora traducidas a la mantención de posiciones corporales rígidas de parte de los niños y niñas.

ABSTRACT

From the realities approached along our career and the different pedagogical practices made before, we can demonstrate and identify certain models of behavior made by the preschooler educator, where the children's body is invisible, as well as their free exercise that is their source of pleasure, leave them a little space to the creativity and material construction along their day work.

These observations, are the main motivation that guide us to develop a qualitative investigation, fundamentally, interpretative, through a study of a case focus on education reality in a municipal establishment in a first transition level in Valparaiso city, guided to the presence of the corporeal motor in regular activities and how the educator disables or promotes the body in this type of activities. The investigation is especially conducted to the speech and practice of the educator that were obtained through the audiovisual recordings and an interview to the professional.

It is like; this study allows us to evidence the tendency through the structures and routines practices, especially based in cohabitation rules that guide the corporal rigid positions.

INTRODUCCIÓN

Los temas que se emprenden y resuelven como estudiante y futura Educadora de Párvulos, a lo largo del desarrollo profesional, son variados; desde nuevos conocimientos a variadas interrogantes sobre los diferentes aspectos que implica la práctica docente en la realidad particular en que se ejerce la tarea de educadora. Este camino de perfectibilidad genera el constante y permanente desafío de reflexionar e investigar con un sentido de mejora continua de situaciones educativas y contribución a la construcción de nuevos conocimientos.

Es así como en el siguiente estudio, pretendemos conocer la presencia de lo corpóreo motriz durante el desarrollo de experiencias de tipo regular, a partir de la observación en el nivel transición I, experiencias que abarcan la mayor parte de la jornada diaria en el establecimiento escolar ubicado en la ciudad de Valparaíso.

El conocer la presencia de lo corpóreo motriz surge desde diferentes motivaciones; una de ellas es la visión y vivencia de variadas prácticas educativas durante la etapa de formación profesional, desde las cuales se observa y extrae una repetitiva realidad cuya tendencia es invisibilizar la presencia corpóreo motriz, supeditada a su adoctrinamiento para disciplinarlo desde la norma externamente impuesta. Nos ha llamado la atención y despertado nuestra inquietud cuando observamos que se les pide a los niños y niñas, adquirir una determinada postura corporal para llevar a cabo una acción que requiere libertad motriz para desarrollarla, o cuando se les exige estar en silencio por periodos extendidos de tiempo. Estos registros y percepciones nos llevan a pensar sobre la visión de niño y niña que asumimos en el desarrollo del proceso educativo y del rol que tenemos como adultos en el proceso evolutivo y de aprendizaje de los infantes. La pregunta que nos surge es ¿en qué lugar quedan las características propias de esta etapa del curso de la vida,

donde tienen pulsión propia las manifestaciones corpórea motrices? ¿Dónde queda uno de los principios, entre otros, de las Bases Curriculares de Educación Parvularia relacionado con la actividad que señala el protagonismo de los niños y las niñas?

En consecuencia el presente estudio se compone de tres capítulos; en el capítulo I, planteamos concepciones sobre lo que son las experiencias de tipo regular y los diferentes periodos que las componen. Para posteriormente señalar desde donde nos posicionamos al respecto para realizar el estudio, aspecto que nos parece sustantivo enunciar que lo hacemos desde tres perspectivas: desde la presencia de lo corpóreo motriz en la naturaleza y existencia del ser, como al mismo tiempo en la realidad educativa de los niños y niñas. La segunda aproximación se relaciona con los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, y por último, desde el rol formativo como educadoras de párvulos.

Es en el capítulo II, se plantean los antecedentes del problema, el problema, los objetivos del estudio y su marco metodológico. En el capítulo III, presentamos el análisis de las diferentes evidencias recolectadas por medio del registro audiovisual de la práctica docente de la educadora y la entrevista a su persona; la categorización de tales evidencias como también su triangulación con la teoría consultada, permiten identificar dos líneas conclusivas. Finalmente se presenta las conclusiones respecto a los principales objetivos planteados y los resultados del estudio, como sus proyecciones.

Se presentan, tres anexos; el primero de ellos se vincula con los consentimientos informados tanto de la profesional observada como de los padres y apoderados de los párvulos quienes autorizan las grabaciones a sus hijos e hijas; el segundo contiene los instrumentos utilizados en la recolección de las evidencias y el tercero, con la organización de las categorías y sus evidencias.

CAPITULO I
MARCO TEORICO

1.1.¿QUE ENTENDEMOS POR EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE TIPO REGULAR?

El punto de referencia que nos permite comprender el concepto de actividad regular, estable o constante se encuentra en el marco de lo que es la jornada diaria, la que es planificada por la Educadora de Párvulos y concebida en palabras de Vargas y López (2009) como;

...una forma de organizar el día de la manera más adecuada posible, es una guía de orientación, no un programa estricto. Es la forma de brindar al niño y la niña la posibilidad de saber qué pasará luego de lo que está haciendo, creando de esta manera un clima de seguridad y confianza al poder establecer una secuencia de los acontecimientos día a día. (p.12)

Dado que la educadora debe organizar esta estructura diaria en secuencias de tiempo conocidas por los párvulos, ellos se habitúan a un orden establecido, logrando anticipar el tipo de actividad que sigue. Podría decirse, a partir de lo señalado, que la rutina brinda a la educadora, anticipar los acontecimientos; y al niño y a la niña, la posibilidad de garantizar estabilidad y seguridad, bases de la autonomía infantil; en este sentido, el Cuadernillo de Orientaciones Pedagógicas, Núcleo Autonomía (2011), nos habla de la reciprocidad que se brinda en las actividades regulares entre confianza, autonomía e identidad, señalando que:

En la medida que se favorezca en forma transversal la toma de decisiones y la iniciativa de los niños y niñas, se estarán creando las condiciones necesarias para que éstos/ as asuman con creciente confianza sus fortalezas y las pongan en práctica en forma frecuente. (p.46)

Es importante enfatizar también en la flexibilidad de la rutina, de modo que lo planificado no se transforme en algo rígido, ya que la dinamicidad de las relaciones que en la sala se generan – entre los niños y las niñas, entre la educadora y los párvulos, entre los niños/niñas, educadora y actividades, entre otras interacciones propias de las experiencias de aprendizaje –, demanda de la educadora / del educador la capacidad de observación, escucha atenta y unidad de propósito respecto a las necesidades y requerimientos infantiles.

Es en este contexto de rutina diaria, que se distinguen dos tipos de actividades definidas, unas como actividades variables que son concebidas en el documento de “Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición” (2009) como:

... los períodos cuya intencionalidad pedagógica varía permanentemente y con mayor frecuencia, en función de los Aprendizajes Esperados que se seleccionan de acuerdo a la evaluación que se realiza en tres oportunidades en el año. En estos períodos se desarrollan las experiencias de aprendizajes que pueden durar más de un período variable (p.25).

Podemos decir que estos periodos se vinculan, fundamentalmente, a la realización de las experiencias de aprendizaje planificadas por la educadora.

Por otro lado, están las actividades de tipo regular o constantes; en este caso JUNJI (2005) en su Marco Curricular nos señala que son “... actividades educativas regulares orientadas al logro de aprendizajes sociales (higiene, alimentación y autocuidado)” (p.16). Se amplía esta definición a partir de lo que señalan Berrios, Bustos, Díaz, Oyaneder y Verdugo (2009):

Los períodos constantes son aquellos cuya intencionalidad pedagógica es más amplia e integradora que un aprendizaje esperado, y permanece estable durante un tiempo. En general,

estos períodos apuntan al desarrollo de experiencias asociadas a la alimentación, higiene, descanso y recreación, que requieren de una mayor frecuencia en el tiempo para el logro de hábitos y, fomentar las actitudes y valores que se espera que los niños(as) comiencen a aprender (p.22).

Ambas concepciones, tanto de JUNJI como de Berrios et al., apuntan, esencialmente, a actividades de la vida diaria, como lo son la alimentación, la higiene y el descanso; resulta interesante que la primera concepción, en este caso de JUNJI habla además de autocuidado, y por su parte y recreación,. Berrios et al., hacer referencia a la recreación, dos asuntos que en la actualidad vertiginosa que vivimos, se han transformado en necesidades no sólo para la infancia, sino para las personas durante todo el ciclo de la vida.

Tietze y Viernickel (2010), puntualizan y precisan consideraciones de tiempo y la forma en que las actividades se realizan. Para estos dos autores la rutina diaria corresponden a “... aquellas actividades que se ofrecen todos los días a la misma hora y de la misma manera a todos los niños y niñas. Generalmente corresponden a actividades de alimentación, higiene, descanso y patio” (p. 253).

A diferencia del concepto de JUNJI, Tietze y Viernickel (2010) no explicita que tales actividades son educativas; si coinciden en que son elementos de la rutina de los niños y las niñas que,

... se repiten a diario como el saludo y la despedida, las comidas, las fases de descanso y algunos rituales específicos. Estas situaciones y ritos se realizan en el mismo orden y hacen que la organización del día sea predecible para los niños y niñas, ofreciéndoles así orientación y seguridad (Tietze y Viernickel, 2010, p.48).

Sobre la base de los referentes señalados, las actividades de tipo regular o constantes las entenderemos en nuestro estudio como aquellas experiencias de aprendizaje, fundamentalmente, sociales, realizadas todos los días, en general en el mismo orden, en un margen de tiempo predeterminado que se corresponden, fundamentalmente, con el saludo, la alimentación, la higiene, el descanso y la despedida; dado su carácter predecible, se puede afirmar que ellas contribuyen a la orientación y seguridad de los niños y las niñas.

Es necesario tener claridad cuando hablamos de actividades de tipo regular cuales son estas actividades. Encontramos en distintas literaturas nombres diferentes para cada periodo pero en este caso los definiremos de la siguiente manera:

- Periodo del saludo: luego de la llegada de cada párvulo se comienza con esta actividad en donde generalmente se canta, se conversa sobre el clima, el tiempo y la asistencia. Es importante que los párvulos puedan dar su opinión respecto a lo que pueden o quieren hacer dentro de la hora del saludo, como es mencionado por Tietze y Viernickel (2010) “Los niños y niñas organizan en conjunto con la educadora los rituales para marcar el comienzo y el termino del día” (p. 220). Con el fin de que ellos/as sean partícipes de cada instante.
- Periodos de alimentación: estas actividades engloban tanto el desayuno, colación y almuerzo, en donde los niños y niñas suplen su necesidad básica de una alimentación de tipo saludable. En cuanto a estas actividades regulares las Orientaciones Pedagógicas nos señalan que “Los períodos de alimentación tienen como intencionalidad pedagógica que los niños y niñas puedan alimentarse en un ambiente acogedor, disfrutar de la alimentación, comer en forma autónoma, y aprender hábitos de alimentación e higiene” (Berrios et al., 2009, p.22).

- Periodo de hábitos higiénicos: a pesar de que esta actividad no tendría que estar tan marcada como las anteriores, al ser una necesidad de los párvulos en cualquier momento, se dan instancias a lo largo de la jornada en que se pueden distinguir como actividades fijas por ejemplo, antes y después de cada periodo de alimentación. Es importante también que la educadora planifique y adapte estos periodos de acuerdo a las necesidades individuales de cada niño y niña, como se menciona a continuación,

... la educadora se preocupa de que los niños y niñas se sientan bien durante esta actividad y de que perciban sus cuerpos conscientemente y con naturalidad. En este caso no se trata de destacar actividades reglamentadas y rutinarias a través de las cuales los niños y niñas experimenten el aseo personal y la higiene como un aspecto secundario molesto e incómodo, sino que de permitir la experiencia con su propia corporalidad y el desarrollo creciente de su autonomía y sus competencias. Estas experiencias ayudan a los niños y niñas a desarrollar una autoimagen positiva. Por esta razón, la educadora no debiera considerar el ámbito salud y aseo personal en forma aislada de otras actividades pedagógicas (Tietze y Viernickel, 2010, p. 66).

Finalmente a la luz de lo expuestos anteriormente los periodos regulares o estables que se investigan son; saludo, desayuno, colación, almuerzo y hábitos higiénicos, lo que están señalados en la rutina del establecimiento del estudio.

1.2.¿DESDE DONDE NOS POSICIONAMOS EN EL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE TIPO REGULAR?

En términos generales podemos decir que para realizar el estudio en torno a las experiencias de aprendizaje de tipo regular en una realidad específica que constituye el caso investigado, hablamos desde tres ideas fuerza que para nosotros son esenciales en este estudio, cada una de las cuales también relevamos como ejes transversales, junto a otros, en la vida y educación de los niños y niñas:

- Desde la presencia de lo corpóreo motriz en la naturaleza y existencia y desde allí en la realidad educativa de los niños y niñas
- Desde los principios pedagógicos de la Educación Parvularia, especialmente el de bienestar, singularidad, unidad y actividad.
- Desde nuestro rol formativo como educadoras de párvulos y las orientaciones pedagógicas para el nivel transición.

1.2.1.Desde la presencia de lo corpóreo motriz en la realidad educativa de los niños y niñas.

Cuando nos movemos día a día en el mundo, lo hacemos a partir y desde nuestro cuerpo, espacio desde el cual vivimos, sentimos y nos desarrollamos; es imposible separarlo de la mente y/o razón como del contexto en el cual nos desenvolvemos, todo lo que ocurre incide y actúa en él. Lo cual nos lleva a entender el cuerpo como el “espacio de signos de donde emerge la carne, la sangre, el deseo, el placer, la rebeldía, las emociones y sentimientos de los más variados.” (Campos, Vargas, 2013, p. 247). Un espacio que habitamos como nuestra propia casa, que nos presenta ante los otros, expresando nuestro mundo interior de forma transparente y relacional.

Sin embargo hoy en día nos enfrentamos con una sociedad que busca adiestrar y someter al cuerpo, negándolo de su conexión con el ser e imponiéndolo a enajenarse del contexto y situaciones que lo rodean; se busca así ocultar el poder del cuerpo en el desarrollo de seres empoderados en nuestra sociedad. Al respecto, el cuerpo ha sido desde hace siglos estudiado y al respecto han surgido teorías de diversas índoles y desde distintos ámbitos, las cuales van desde los más biológico, principalmente a través del estudio de la anatomía, hasta lo sociocultural y antropológico que levantan categorías referidas a las representaciones sociales de la corporeidad en la Educación en general, y la Educación Física, en particular. Una de las conclusiones en esta perspectiva, plantea en palabras de Milstein y Mendes (2013) que:

Reconocer y poner de manifiesto el carácter político intrínseco a las prácticas y los discursos relativos al cuerpo, es decir, registrar el cuerpo como el lugar la condición o la entidad en la cual el poder se hace efectivo, en el individuo, y a través de él, en la sociedad. (p. 149)

no ha dejado a la escuela, como espacio de socialización, ajena a la preocupación – o despreocupación – por el tema del cuerpo. Puntualmente, desde que el sistema de tipo capitalista toma posesión como uno de los sistemas imperantes en el mundo, el tema del cuerpo pasó a transformarse en un tema aún más importante ¿Cómo lograr mantener el control del sistema y de los sujetos? A través de la modelación y subordinación de los cuerpos. Kirk (2007) plantea que,

Durante su desarrollo en Australia y Gran Bretaña hacia finales del Siglo XIX la escolarización tuvo dos imperativos institucionales principales. El primero de ellos fue la imposición del orden social para que la escuela en sí pudiera funcionar de manera eficaz. El segundo imperativo fue su orientación a crear ciudadanos dóciles al

mismo tiempo que productivos para contribuir a la bonanza de la economía y a la propagación de la raza (en palabras de Foucault, la “docilidad-utilidad”) (p. 41).

En este contexto, fue necesario imponer un sistema de tipo disciplinario en el que el (la) profesor(a) tiene el mando, el control y los(as) alumnos(as) tienen que seguir normas, formas de comportamiento, formas de actuar y formas de pensar impuestas por la escuela, donde el raciocinio prima como el único elemento válido de aprendizaje; éste se vuelve mecanicista y reproductivo, y el cuerpo vivencia la esclavitud del sistema. Lo señala Barbero (2005), al referirse a la escuela tradicional:

En la escuela tradicional el cuerpo era el objetivo primero de la intervención educativa. Su desaparición, para que no molestase ni alterase el orden de las cosas, era necesaria por un doble motivo. De un lado, se trataba del sometimiento y del moldeamiento del sujeto en su sentido más amplio es decir, de su forma de ser. De otro, como prerequisite para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas (p. 28).

El disciplinamiento y la consecuente expectativa de docilidad del cuerpo, escindido de la integridad propia de la naturaleza humana, nos parece que aún se observa, y se ha transformado en parte de las realidades educacionales de nuestro país. El sistema llega a las distintas escuelas a través de políticas públicas focalizadas en logros académicos y comportamientos de los(as) alumnos que apuntan, esencialmente a estereotipados de lo que sería ser un “buen alumno(a)”, hasta el aula, a través, principalmente de los educadores que imponen normativas restrictivas de la presencia de lo corpóreo motriz que debe inmovilizarse para atender y responder a las exigencias anteriormente señaladas. Con un planteamiento distinto de la valoración de nuestra corporeidad y motricidad, Toro (2012) afirma que,

Es en la acción que cada sujeto despliega su particularidad y distinción, no obstante, se da siempre en la paradoja de la pertenencia a una determinada especie, en primer lugar, y una condición, lo vivo, en segundo. No podríamos conceptualizar lo que cada uno de nosotros hace si no consideramos que en el proceso de la acción es donde cada cual expresa y al mismo tiempo expresa su propia potencialidad (p.213).

De manera más específica, a nivel de la infancia, con relación a esta concepción de la acción, que suscribimos, pensamos que en la realidad educativa es posible encontrar lo que Narodowski en Scharagrodsky (2004) llama el “disciplinamiento del cuerpo infantil”, afirmando que:

... el cuerpo de la infancia ha sido uno de los motivos más importantes del discurso pedagógico moderno. Y el discurso pedagógico ha diseñado toda una serie de espacios, métodos, saberes, prácticas y normas de comportamiento que se aplicaron al "cuerpo infantil", creando de esa manera una especie de "modelo" de tarea educativa, aplicable exclusivamente a la niñez. El contenido principal de ese "modelo" se concentró en el "disciplinamiento del cuerpo infantil" (p.5).

En este sentido, en nuestro análisis también cobra gran relevancia lo planteado por Scharagrodsky (2004) que nos habla de la obediencia corporal, aludiendo que “El objetivo de las disciplinas fue la docilidad corporal. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p.5). Puede afirmarse, en este sentido, esta concepción del cuerpo se condice con un significado como objeto (Le Boulch, 1992), valoración que se aproxima más bien a una instrucción mecanicista y funcional que busca reproducir gestos predeterminados, a diferencia del cuerpo sujeto

que es expresión de la subjetividad de quien lo realiza y de la relación con los demás; la expresión corpórea motriz es, por tanto, una manifestación vital del sujeto que actúa, representa su identidad y potencialidad relacional y vincular.

Al respecto nos preguntamos. ¿Qué acontece en establecimientos educacionales a nivel de Educación Parvularia al momento de realizar las distintas actividades regulares? ¿Se busca en ellos, también disciplinar de esta forma, negando la corporeidad propia, especialmente, su expresión motriz que tiende a la libre exploración de sí mismo y del entorno físico y social que son parte integrante de su mundo?

Porque la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad, especialmente con el territorio cercano a su ubicación, tiene un lugar preponderante en los procesos educativos formales; tales interrelaciones son espacios comunitarios, ciudadanos, de bien común, por tanto, políticos, y la pedagogía que se desarrolla en ella es un acto y un actuar político, una comunidad que cuida un bien social que es precisamente la educación de niños y niñas. Es así que si comenzamos a buscar y dar respuesta al por qué en la institución educativa se busca inhibir y negar el cuerpo, encontramos, desde nuestra posición, una clara respuesta en el sistema económico imperante en nuestra sociedad, señalado por Flórez (2013) como la economía capitalista que “... es responsable de una gama amplia de estos somatipos para moldear cuerpos y subjetividades y en tanto la escuela es hoy, como ya se dijo uno de sus frentes” (p.102).

De la misma forma suscribimos lo que nos dice Mallarino (2013), cuando plantea que la institución educativa es,

... lugar de la irrupción de la vida humana en la cultura, porque es allí donde se da el encuentro con la singularidad del otro, en donde no solamente somos sino que acontecemos en una corporalidad que

nos permite dar el paso de interioridad a la exterioridad; y por el otro, como el motivo para hacer conciencia de lo que ya fue y de lo que está por venir. Tal vez la escuela sea también un lugar para el saber poético (p. 103).

Nuestra corporeidad está presente y es presencia de nuestro ser en cada una de las acciones que desarrollamos a diario en nuestra vida cotidiana y formativa, es por esto que es imposible desarrollar un proceso de segmentación y fragmentación de su existencia. Se produce una negación del cuerpo y de su constante presencia y genuina expresión en el acontecer cotidiano infantil al interior de los establecimientos educacionales, sin embargo es sorprendente para nosotras que en esa misma realidad, particularmente del aula, se dan en forma constante y repetitiva indicaciones y/o ordenes vinculadas directamente con lo corporal como siéntate derecho, quédate tranquilo, no te muevas tanto, anda a tu asiento, entre otras: Tales instrucciones resultan totalmente contrarias a lo planteado por Bolaños (2006) con respecto a la importancia que tiene la motricidad en la vida de los seres humanos:

El individuo puede, mediante el movimiento, aprender y lograr una mejor capacidad de rendimiento en todas las áreas de la vida, es decir en lo social, en lo intelectual, en lo propiamente motor, o de movimiento y en emocional (...) este aprendizaje es un proceso esencial en la vida de todo ser humano, ya que todas sus actividades y logros son manifestación de los resultados de este proceso. Tan pronto como nace el niño y posiblemente antes de nacer, el comienza a aprender mediante el movimiento de su cuerpo y el aprendizaje continúa durante toda su vida. (p. 5)

Además, la motricidad en la infancia significa una real aventura de exploración y autoconocimiento; es la vida misma que impulsa a la acción en

su entorno próximo, en un comienzo, y ya más autónomo junto a sus pares y otros adultos que le acompañan. Así mismo,

... es posible sustentar la motricidad y la corporeidad como dimensiones centrales del ser, que a su vez, no pueden ser entendidas como realidades separadas, sino estrechamente imbricadas, en tanto, es en la realidad corpórea, donde puede determinarse el punto de partida y centro de acción de lo humano, constituyéndose en el eje de relación con el mundo de la vida y donde la motricidad es una de sus principales formas de expresión (p. 192).

De esta manera se genera una contraposición y tensión entre la pulsión propia del cuerpo y de los niños (as) y la necesidad de dar libre curso a su motricidad con la marcación de posiciones rígidas y estereotipadas. Cuando los niños y las niñas se expresan motrizmente están siendo capaces de manifestarse y dar cuenta de su “poder hacer y sentirse capaz, que le aportan una nueva dimensión a la vivencia de afirmación de sí mismo: la conquista de la confianza y de la autonomía, la expresión espontánea y confiada de la individualidad y relacionalidad” (Gamboa y Jiménez, 2012, p. 6)

La libertad del ejercicio de la corporalidad en los establecimientos educativos a nivel de Educación Parvularia y en la vida diaria es fundamental; por su mediación es posible que los párvulos aprendan a gestionar la indagación de su entorno físico y social, y se empoderen para descubrir y actuar en el mundo, encontrarse en sus reconocimientos con sus pares, su propia realidad y la que le rodea, consiguiendo así, que la práctica educativa logre integrar el carácter político propio que subyace a las prácticas y discursos relativos a la corporeidad, valorándolo “... como el lugar, la condición, o la entidad en la cual el poder se hace efectivo en el individuo, y a través de él, en la sociedad (Milstein y Mendes, 2013, p. 149)

Más aún si valoramos que el carácter expresivo de lo corpóreo motriz en tanto lenguaje y comunicación, consustancial a la naturaleza humana, y por cierto al niño y la niña, le brinda la posibilidad de dar cuenta de sus requerimientos, de sus sensaciones, de sus satisfacciones y momentos tanto placenteros como displacenteros; al postergar y negar esta dimensión, invisibilizamos lo que es de suyo propio, su interioridad que se manifiesta en el lenguaje de la mirada, del rostro, de la actitud corporal libre que acompaña gestos y palabras; en resonancia con su exterioridad se conquista la integridad y el cuerpo refleja el mundo interior que se transparenta. Con ello, contribuimos al descubrimiento y consolidación de la identidad, la autonomía y una vida de relación prosocial.

1.2.2. Desde los principios pedagógicos de la Educación Parvularia

Al referirnos a principios pedagógicos de la Educación Parvularia, vamos a entenderlos conforme a la concepción de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) como un conjunto de orientaciones centrales de la teoría pedagógica, en función de una construcción y práctica curricular; un conjunto de ideas fuerza que están a la base de las prácticas educativas desde un paradigma eminentemente humanista que valoran y relevan a las niñas y niños como personas que aprenden confiados y con capacidades para alcanzar su pleno potencialidad.

A continuación presentamos un mapa mental que representa de una manera visual como entendemos y relacionamos los principios pedagógicos en nuestro rol de educadoras de párvulos; asumiendo que al no utilizar los principios pedagógicos, en este caso en una escuela, nos encontramos con el cuerpo como objeto en la que la reproducción de patrones motrices predeterminados es una dinámica constante exigida por la educadora que interpretamos como un disciplinamiento del cuerpo infantil.

Con relación al respeto y validación del párvulo desde una visión holística, y la valoración de la expresión corpórea motriz, nos parecen sustantivos cinco principios, sin dejar de considerar a los otros ya que su aplicación en el diseño curricular y en las prácticas pedagógicas es integrada y permanente, constituyendo el faro que ilumina su cristalización en la jornada diaria. Nos referimos al principio de unidad, bienestar, singularidad, actividad y juego. En la siguiente ilustración, buscamos representar como operan tales principios en la concepción mecanicista como en una concepción humanista de la corporeidad y su expresión motriz.

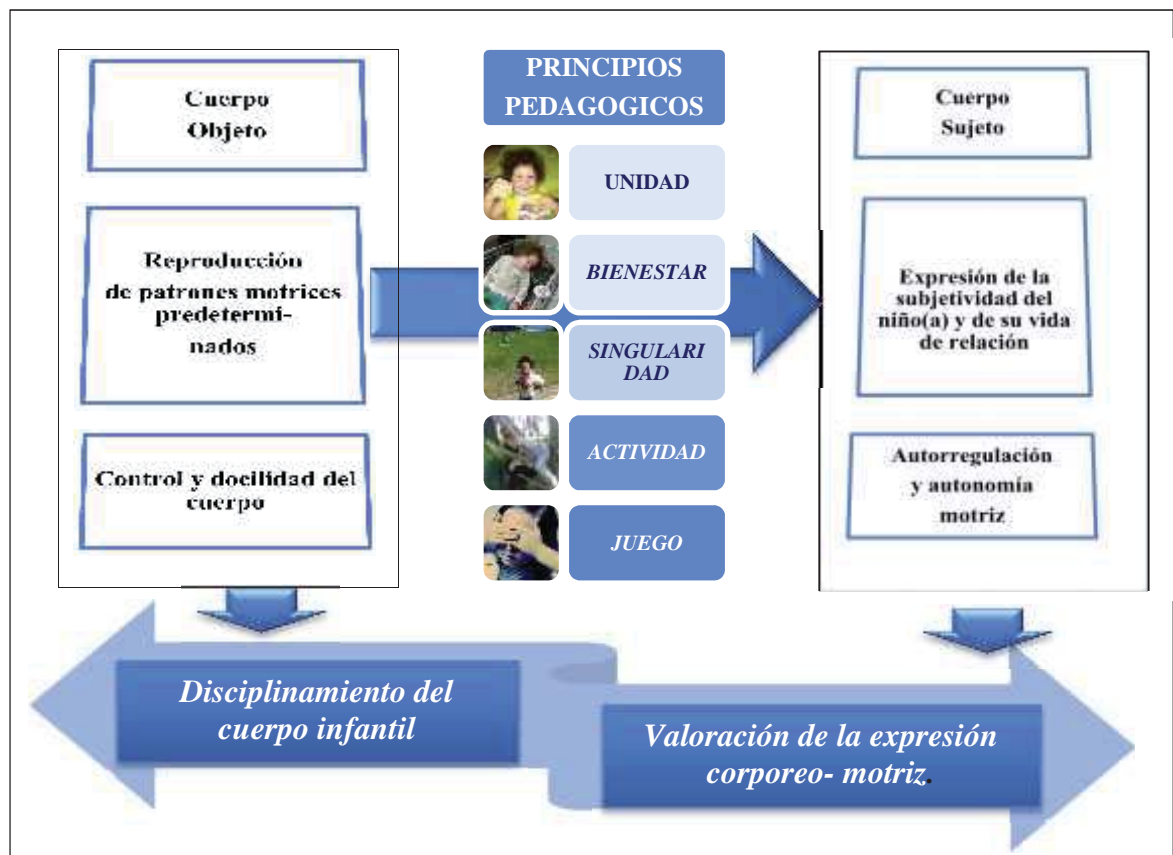


Ilustración N° 1 Concepciones mecanicista y humanista del corporeo motriz y principios pedagógicos de la Educación Parvularia (Elaboración propia)

El *principio de unidad* hace referencia a la indivisibilidad de la persona, y por ende del niño y la niña, y sólo es posible desde el punto didáctico focalizar o enfatizar el aprendizaje en uno u otro ámbito de aprendizaje. No obstante lo anterior, suele fragmentarse y descontextualizarse lo corporal, y es habitual, como lo señala Scharagrodsky (2004)

...escuchar el supuesto de que el cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo. Entre las razones de peso para justificar dicha afirmación, se ha señalado la fuerte impronta racionalista y enciclopedista que se ha esparcido por la educación escolar tanto de los niños como de las niñas (p.3).

Y aunque se anule y niegue, el cuerpo es presencia y presente, es un aquí y ahora cuyo rostro interpela al otro, pregunta, habla, denuncia, agrade y ama, con la mirada, la sonrisa, el entrecejo arrugado; extremidades superiores que se extienden para abrazar, mostrar, romper el silencio y la inactividad. Con lo que enunciamos precedentemente, queremos relevar que el cuerpo es mucho más que un conjunto de huesos y articulaciones que se movilizan sin sentido y significado; por el contrario la unidad de su ser, su interioridad se hace realidad corporalmente y corporalmente la persona manifiesta sus vínculos sociales, culturales e históricos.

El principio de bienestar que presenta las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001), se vincula con las necesidades e intereses de los niños y las niñas y su legítima consideración en los procesos formativos de la infancia, de modo de,

... propiciar que cada niña y niño se sienta plenamente considerado en cuanto a sus protección, protagonismo, afectividad y cognición, generando sentimientos de aceptación, confortabilidad, seguridad y plenitud, junto al goce por aprender de acuerdo a las situaciones y a sus características personales (p.17)

Precisamente, una de las necesidades e intereses que se presentan en la infancia con gran vigor, y, genuina y natural manifestación, es la expresión corpórea motriz, desde una motricidad refleja y heterónoma hacia la voluntaria y autónoma. Desde esta última, los niños y las niñas son capaces de disponer de sí sin ayuda al desplazarse sobre los dos pies, en sus actividades lúdicas de experimentación, simbólicas y cooperativas; autocontrolar la propia corporeidad para saltar desde alturas la carrera, movilizarse en bicicleta, jugar con balones, bailar y relacionarse con otros en la resolución de problemas motrices. La oportunidad de sentirse integralmente bien, conlleva sentimientos de bien-estar y por transferencia círculos virtuosos de relación, comunicación y creación.

El principio de actividad, releva el protagonismo infantil, especialmente en el aprendizaje, señalando las mismas Bases Curriculares que,

... implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando, es decir, generando sus experiencias en un contexto en que se les ofrecen oportunidades de aprendizaje según sus posibilidades, con los apoyos pedagógicos necesarios que requiere cada situación y que seleccionará y enfatizará la educadora (p.17)

Se trata de la actividad personal de los niños y niñas; sin ella no es posible su aprendizaje, pues lo contrario que es la inactividad, la inmovilidad, la ausencia de participación anula tanto el propósito como el proceso formativo, y el sujeto

es negado en sus potencialidades, en su subjetividad, así como en su relación con el entorno en el cual ejerce su vitalidad, actúa, juega, se divierte y por supuesto aprende. La inmovilidad rompe lo natural, lo espontáneo y la curiosidad infantil. El ejercicio libre de la motricidad nos hace más humanos y consolida nuestro ser relacional; aprendemos a convivir.

El principio de singularidad, que enfatiza que toda persona es única, independiente de la etapa del curso de la vida y del desarrollo en que se encuentra. Cada niña y niño, merece ser reconocido, respetado y acogido de manera peculiar y particular, así como su ritmo y estilo de aprendizaje.

La negación o descalificación de esta individualidad singular pone de manifiesto discriminaciones y, por lo general, excluye. Por el contrario la valoración de cada ser nos impulsa e integra en proyectos comunes desde nuestras potencialidades; nos hace confiados y recíprocamente empáticos y solidarios.

Principio del juego, respecto al cual las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) señala que su foco es la ludicidad y el significado que encuentra su especial sentido en la infancia donde envuelve cada minuto de su vida, exceptuando los momentos de descanso. Al igual que ellos, no tiene propósito más que el jugar y se configura en el placer y en la incertidumbre que motiva a continuar jugando, riendo, gozando de un aquí y un ahora gozoso.

La apertura mágica, espontánea del espíritu infantil, lleva consigo la imaginación y creatividad insospechadas para hacer como si fueran distintos objetos animados que suenan, se desplazan, interactúan con los demás; acompañados por el sonido natural de los objetos que re-crean, el espacio y el tiempo de realización se transforma en una verdadera aula de aprendizaje y descubrimientos de sí mismos, del objeto y de sus pares con quienes juega. En

este sentido valoramos al juego como una de las manifestaciones de los niños y niñas que nos muestra también a nosotras esa individualidad singular que los caracteriza, una oportunidad única para hacer de ella encuentros interpersonales en la alegría que genera el jugar.

Relevamos la conjunción de los principios de unidad, bienestar, actividad, singularidad y juego en nuestras prácticas docentes; desde allí pensamos que humanizamos la realidad de la infancia en los establecimientos educacionales y acompañamos a los niños y niñas en sus interrelaciones y en sus derechos a manifestarse, a jugar y a educarse en toda su plenitud. Transitamos cualitativamente desde el disciplinamiento, la docilidad del cuerpo y la reproducción de estereotipos motrices hacia la valoración de lo corpóreo motriz que se expresa, crea y se transforma, se autorregula y se vuelve autónomo(a) en la convivencia.

1.2.3. Desde nuestro rol formativo como educador(a) y las orientaciones pedagógicas para el nivel transición.

Hace ya algunas décadas se ha comenzado a hablar de un cambio de paradigma en lo referente al ámbito educativo, desde una formación más bien de tipo conductista hacia una donde el niño(a) tiene cada vez mayor participación en la construcción del conocimiento. Respecto al primer enfoque, bajo la perspectiva de Calero (2008):

El alumno es simple oyente, conformista que a lo sumo anota lo que dice el profesor, no discute, no analiza [...]. Los profesores verticalistas no están dispuestos a discutir con sus alumnos sobre tal o cual asunto, ni a jugar con ellos, en resguardo de su autoridad y jerarquía. Consideran que a ellos les corresponde preguntar y a los alumnos responder y que el criterio de hacer las preguntas es

potestativo del profesor. Se consideran depositarios de conocimiento absoluto que transmiten. Si algún alumno se atreve a cuestionarlos consideran que cometen una grave indisciplina. No permiten que el alumno aprenda a pensar, reflexionar, discutir, esclarecer, analizar, comparar. Practica una pedagogía de la opresión, de domesticación. Todos los derechos los reservan para ellos y los deberes para los alumnos. Hacen prevalecer la "legítima autoridad" del docente y no toleran que sus alumnos los iguale en algo (p. 101).

Nos llama la atención en los planteamientos de Calero sobre el conductismo, tres palabras: la primera verticalidad que refleja el control del poder y del conocimiento en la sala por sobre la horizontalidad de las relaciones y la valoración de que todos (as) somos iguales en dignidad; la segunda, pedagogía de la opresión, que para nosotras visibiliza una dominación que nos hace sentirnos amenazados, dependientes, especialmente del profesor y profesora, y rebeldes o sumisos, que marcan formas de vivir innecesariamente las relaciones en forma ruidosa o en silencio, respectivamente; la diada derecho y deber que más que opuestos, son complementarios porque la ausencia del debido equilibrio transforma los derechos en queja y los deberes en amenazas.

Desde el punto de vista de las actuales corrientes pedagógicas, entre las que destacamos el constructivismo; para el mismo autor Calero (2008), "El papel del adulto es fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. El niño avanza y se desarrolla guiado por el adulto, quien es el encargado de favorecer sus pasos a niveles más avanzados" (p.113).

Con el propósito de caminar desde el conductismo al constructivismo es necesario que el (la) docente cambie su paradigma, sus creencias y representaciones, de lo contrario se posiciona como experto en su disciplina y

por ende, transmisor de la información que domina; y el educando se reduce a memorizar esa información. Así también, el educador es quien tiene el control del aula con normas de convivencia determinadas sin la participación de los niños y niñas, y por lo general espera que ellos y ellas obedezcan; es él quien es la principal y única voz que se escucha en el aula. Por el contrario, es necesario que este proponga y disponga un clima de aula en el cual la horizontalidad entre todos los participantes de la comunidad sea lo imperante y que los párvulos sientan y sepan que tienen la libertad de participar activamente de las distintas experiencias, de debatir, de proponer, de educar y educarse, y es el diálogo el camino donde tanto niños, niñas y educadores comparten los distintos puntos de vista y toman acuerdos.

Desde el constructivismo, según Gómez, Mir y Serrats (1997), la forma como se orienta el aprendizaje es “De una forma libre y llana, descubriendo por medio del juego y la diversión y no por la imposición de unas actividades que no interesan y que tienden a desembocar en un ambiente indisciplinado” (p. 59). En esta misma perspectiva, nos parece esencial que nuestro rol como educadoras guías de este proceso, se focalice en “... potenciar todas aquellas actitudes que fomenten la autonomía, la relación, la confianza con los compañeros y la ilusión por el aprendizaje” (Gómez et al., 1997, p. 59).

Del programa pedagógico para nivel transición I, se extrae que uno de los ejes que forma parte de la organización curricular tiene que ver con la autonomía, la cual, es definida, según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001) como:

... la adquisición de una progresiva capacidad del niño y la niña para valerse por sí mismos en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir. Ello posibilita gradualmente su iniciativa e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir,

junto con el asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás (p. 39).

Si a lo anterior sumamos el hecho de que el niño y la niña, como hemos señalado ya, necesita indagar, observar a través de todos sus sentidos en acción, experimentar, probarse y probar, pensamos que nuestra tarea educativa es, entre otras, ampliar estas posibilidades con una actitud que las mismas Bases Curriculares de este nivel educacional (2001) declaran y con las que coincidimos:

...formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial (p.14).

Desde allí creemos que es fundamental la creación de espacios y oportunidades de libertad y confianza que otorguen a quien aprende un anclaje socioafectivo caracterizado por la horizontalidad en el trato y las interrelaciones; la autonomía infantil que le permite ser capaces de desenvolverse por sí solos al mismo tiempo que nuestra mirada atenta y acompañamiento guíen la expresión, toma de conciencia y fortalecimiento de sus propias capacidades y habilidades corporales. La confianza en nosotras mismas, la apropiación y encarnación de los principios pedagógicos en nuestras vidas – búsqueda permanente de desarrollo personal e interpersonal – podrán opacar la tensión que provoca la negación y opresión del niño y la niña construida a partir de una concepción que somos una figura de superioridad que manda, da instrucciones, ordena a partir de patrones predeterminados y transmite conocimientos que espera que se reproduzcan fielmente.

Nuestro rol como educadores(as) conjuga una triada pedagógica constituida por los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar; las estrategias que

generan un clima de confianza y apertura que se dinamiza con el acontecer propio de la red de interrelaciones humanas que se van tejiendo en el interior del aula, y que esta al servicio de esos aprendizajes infantiles y personales; junto a la evaluación de los aprendizajes logrados y de lo que acontece en ese proceso que ocurre en un espacio intencional e intencionado.

Respecto al primer elemento, hemos planteado ya los objetivos que buscan las actividades regulares de aprendizaje, contexto de nuestro estudio; respecto a las estrategias, hemos expuesto algunos de sus principios pedagógicos que relevamos para las manifestaciones corporeo motrices infantiles; por último respecto a la evaluación que se realiza desde las políticas públicas nos encontramos, entre otras, con el Sistema de Evaluación Docente que,

... busca fortalecer la profesión docente, contribuyendo a mejorar los aprendizajes de los alumnos. Es una evaluación de carácter formativo, ya que está orientada a mejorar la labor pedagógica de los educadores. También tiene un carácter explícito, dado que el docente conoce previamente los estándares con los que será evaluado a través de los criterios y descriptores contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (CPEIP, 2014, p.2).

No obstante lo anterior, nos parece que más que la evaluación externa, lo que cobra sentido y significado es la propia reflexión constante y de manera personal acerca de la praxis que vamos construyendo en el aula, tanto mientras ocurre nuestra práctica, como al término de ella. A partir de este proceso reflexivo nos hacemos preguntas, buscamos respuestas, aplicamos nuevas estrategias con la intención de mejora continua, y de esta manera puede ocurrir un círculo virtuoso de acción – retroalimentación – mejoramiento de nuestra acción; como en espiral vamos construyendo nuestra forma de enseñar, incluso se vuelve más interesante si en esta reflexión participan los niños y niñas con

sus voces que manifiestan sus opiniones, como se han sentido, de que se han dado cuenta, que es lo que más les ha gustado, que dificultades perciben de sí mismo, entre otras posibilidades.

Por último, queremos enfatizar que por sobre la disposición del espacio del aula, de los recursos de aprendizaje, el tiempo, las actividades, entre otros elementos que consideramos, posicionamos a la coherencia en nuestras decisiones y actuaciones pedagógicas con los principios que suscribimos y que buscamos hacer realidad en el aula; en su centro la persona y el respeto a su dignidad: la de los párvulos, la de los pares y la propia; el diálogo permanente y los acuerdos de reciprocidad, que dispensan el valor a la relación pedagógica que para los niños y niñas significa una experiencia centrada esencialmente en la confianza y en la libertad para ejercer la vitalidad propia de esta etapa de la vida.

CAPITULO II
DISEÑO DE INVESTIGACION

2.1. Planteamiento del problema

El sistema educacional chileno se organiza en cuatro niveles educacionales: el nivel parvulario, nivel básico, nivel medio y educación superior; es el primer nivel el que constituye el foco de atención de nuestra formación como Educadoras de Párvulos y en el que, como estudiantes en práctica, hemos tenido la oportunidad de aprendizajes significativos. Este nivel inicial,

...es voluntario, desde el año 1999, es reconocido como un nivel del sistema educacional chileno, en la Constitución Política del Estado como Educación Pre-básica. Está orientado a la educación de niños y niñas menores de seis años y se materializa a través de una diversidad de instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país (Chile. Ministerio de Educación (s.f). *El sistema Educacional Chileno*. Recuperado de http://www.parvularia.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3042&id_portal=16&id_contenido=12126).

Desde el año 2011 que desarrollamos práctica en diferentes establecimientos educacionales, los que plantean como principal eje de planificación y desarrollo de sus proyectos educativos, la educación integral definida en el contexto del Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005) como aquel proceso sistemático orientado “...al niño o niña menor de seis años, para favorecer en forma oportuna y pertinente aprendizajes relevantes y significativos; así como también cuidados en los aspectos de salud, nutrición y ambiente afectivo, en directa relación con la familia” (p.7).

En este contexto, al observar las prácticas educativas en los niveles transición I y II hemos constatado entre otros aspectos, fundamentalmente, una tendencia al desarrollo de jornadas rígidamente estructuradas, que nos han invitado a

reflexionar e interrogarnos respecto de la flexibilidad para la innovación conforme a las realidades particulares que singularizan cada establecimiento educacional de este nivel.

Al respecto y no obstante lo anterior, se señala en las Bases Curriculares de este nivel educacional (2001) que cada jornada debería presentar una “... distribución general del tiempo diario en una secuencia de períodos... lo cual es fundamental en la implementación del currículo...e incide tanto en la organización de la vida diaria de los niños como en la distribución de sus aprendizajes” (p. 105).

Coincidimos con tales planteamientos en el sentido que esta distribución temporal guarda relación especialmente con la implementación del currículo, la organización de experiencias de aprendizaje infantil, así como con su incidencia en la organización de hábitos temporales en la vida de los niños y niñas.

Sin embargo, no podemos perder de vista que el énfasis en el desarrollo de experiencias en posición sedente con ausencia de lo corpóreo motriz a lo largo de la jornada educativa, contraviene el principio de la vitalidad propia de la infancia que trae consigo que la motricidad tiene pulsión propia y el mundo infantil se enriquece desde el deseo, el placer y la necesidad de explorar sensomotrizmente y que trae consigo las oportunidades de mirar, acercarse a los distintos espacios, realidades y objetos; escuchar, reproducir sonidos acompañados por la danza, la ronda y el juego; tocar y contactarse corporalmente con los demás niños, niñas y adultos cercanos que les cuidan y educan. Tales experiencias encierran insospechadas oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado, las jornadas a nivel de Educación Parvularia, se desarrollan a lo largo de diferentes momentos que requieren un equilibrio entre experiencias de

aprendizajes regulares y variables. Así lo señala el Marco Curricular de JUNJI (2005), cuando declara que,

La planificación del tiempo diario considera periodos tanto para las actividades educativas regulares orientadas al logro de aprendizajes sociales (higiene, alimentación, autocuidado) como para las actividades educativas variables orientadas al logro de aprendizaje en los tres ámbitos de tres Ámbitos del Aprendizaje definidos en las B CEP (p.16).

Son las experiencias de aprendizaje regulares, uno de los elementos constitutivos fundamentales en la rutina diaria, ya que se relacionan directamente con el desarrollo de aprendizajes sociales vinculados a los hábitos que aportan al niño/a “... un cierto orden y estabilidad para sentirse seguro de que en su ambiente encontrarán la satisfacción de sus necesidades” (Espinosa, 2012, p.1). En este sentido, nuestra observación durante las prácticas realizadas, ha llamado la atención sobre aspectos como las posiciones posturales antinaturales que los niños y niñas deben realizar al comer, el ritmo único para resolver hábitos de control de esfínteres en los menores, las prácticas higiénicas impuestas homogéneamente, junto a la repetición de canciones y ritos que son usadas para inducir el inicio de actividades regulares. Nos parece que se corre el riesgo, como señala Espinosa (2012) de que tales formas de implementar tales experiencia de aprendizaje se conviertan en:

...prácticas que no tienen intencionalidad pedagógica,... transformándolas en peligrosos automatismos en los que se cantan las mismas canciones y se realizan siempre los mimos rituales, lo que puede derivar en una práctica muy conductista y al condicionamiento de las acciones tanto de las educadoras como de los niños/as (p. 1).

Frente a lo hasta aquí presentado, surge nuestra primera interrogante para indagar con mayor profundidad y en general, en lo que acontece a nivel de Escuelas respecto a la presencia de lo corpóreo motriz en la vida infantil. Desde un punto de vista más específico, ha surgido el interés y la motivación para responder a través del estudio desarrollado en este ámbito, principalmente, a dos dimensiones: para la primera, hemos limitado la pregunta a las experiencias de aprendizaje de tipo regular; de allí que se busca responder a la pregunta:

¿Existe presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular relacionadas con el saludo, la alimentación y los hábitos higiénicos en niños/as de Transición I que asisten a un establecimiento educacional de la ciudad de Valparaíso?

Una segunda dimensión del estudio dice relación con el discurso y la práctica docente de la Educadora de Párvulos a cargo del Nivel Transición I de una Escuela Municipalizada:

¿Existe relación entre el discurso y las prácticas realizadas por la profesional en los momentos regulares de la jornada, sobre la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular como el saludo, la alimentación y los hábitos higiénicos?

De ser así, ¿Cuáles serían estas relaciones y los elementos claves tanto del discurso como de la práctica educativa? ¿Desde qué visión se posiciona la educadora de párvulos observada respecto a la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular?

2.2. Objetivos del estudio

2.2.1. Objetivo General.

Determinar los elementos claves en el discurso y en la práctica de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de un establecimiento educacional Municipal de la ciudad de Valparaíso, con respecto a la presencia de lo corpóreo motriz en las actividades de aprendizaje de tipo regular en niños y niñas de nivel Transición I.

2.2.2. Objetivos Específicos.

- 1) Identificar los elementos claves de la práctica de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de nivel Transición I respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.
- 2) Identificar los elementos claves del discurso de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de nivel Transición I respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.
- 3) Determinar la relación entre los elementos claves identificados en el discurso y en la práctica de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de nivel Transición I, respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.
- 4) Identificar la visión del/de la educador(a) de párvulos que se desempeña en la realidad de nivel Transición I en relación a lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.

2.3. Marco metodológico

2.3.1. Enfoque y tipo de la investigación.

La investigación realizada se enmarca, fundamentalmente, en un paradigma cualitativo-interpretativo de una realidad educacional relacionada con las prácticas y discurso de una educadora de párvulos respecto a la presencia de lo corpóreo motriz durante las actividades regulares de aprendizaje.

En primer lugar, queremos decir en palabras de Martínez (2007) que “La finalidad de la investigación en Educación es conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran” (p.18); en este caso, la relación entre las prácticas docentes y el discurso de parte de la Educadora de Párvulos posee respecto a la presencia de lo corpóreo motriz en los niños y niñas de su nivel.

Hemos dicho que se trata de una investigación cualitativa; según Denzin y Lincoln (2011) “... es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo” (p.48), haciéndolo visible a través de la interpretación; en nuestro caso el estudio es contextualizado en un aula correspondiente a Nivel Transición I de un Escuela Municipalizada que se ubica en la ciudad de Valparaíso.

Desde el enfoque cualitativo, el objetivo es estudiar una realidad, comprenderla e interpretarla; ello implica que esta comprensión se construye desde el mismo sujeto o los mismos sujetos investigados, correspondiendo al investigador según Denzin y Lincoln (2011) “... entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49); precisamente, buscamos analizar y darle un significado pedagógico a las particularidades del contexto estudiado.

Así mismo el estudio es el resultado de un proceso interactivo y participativo que se desarrolla en escenarios naturales, aspecto primordial de este tipo de investigación; en nuestro caso, ese espacio es el aula de Nivel transición I de la Escuela Municipal ubicada en el cerro Placeres.

Por otro lado, se describen las características particulares de la realidad en cuestión sin alterar mayormente su funcionamiento, en este caso, los elementos claves del discurso y práctica por parte de la educadora de párvulos en relación a la importancia que la profesional le otorga a la presencia de lo corpóreo motriz durante el desarrollo de las actividades de tipo regular; para luego triangular esta interpretación con lo planteado por la teoría consultada.

La metodología utilizada es el estudio de casos, en general, y más específicamente el caso único; en nuestro caso, es la Educadora de Párvulos – que se desempeña en nivel Transición I de la Escuela Municipal –, su práctica y discurso sobre la presencia de lo corpóreo motriz de los niños y niñas, cuya caracterización no es posible generalizar.

El estudio de caso único, tiene para Stake (2007) un propósito que es “...la particularización y no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, qué hace” (p. 20). Nuestro caso estudia a la educadora de párvulos, principalmente, los elementos claves que se identifican en su práctica docente como en su discurso respecto de la presencia de lo corpóreo motriz.

En este contexto, el proceso investigativo que se sigue presenta una secuencia de tareas que se resuelven de la siguiente manera:

- a. Acercamiento y formalización de la solicitud de autorización de parte de la Directora del establecimiento educativo, invitación y aceptación para realizar el presente estudio de caso.

- b. Formalización del consentimiento informado por parte de la Educadora de Párvulos que se desempeña en el Nivel Transición I, para registrar audiovisualmente su práctica docente durante las actividades regulares de aprendizaje y posteriormente ser entrevistada.
- c. Formalización del consentimiento informado de los padres, madres o apoderados de los niños y de las niñas del Nivel Transición I, para registrar audiovisualmente su participación en el aula durante las actividades regulares de aprendizaje.
- d. Desarrollo del trabajo de campo sobre la base de lo programado que finaliza con la entrevista realizada a la profesional.
- e. Realización del proceso de descripción escrita de los registros audiovisuales.
- f. Realización del proceso de codificación de cada una de las evidencias generadas de parte de la educadora de párvulos, con el fin de identificar las categorías que representan de manera fidedigna lo acontecido en las 8 sesiones grabadas. En este proceso de codificación se identifican etiquetas que se organizan en categorías (Anexos II y III).
- g. Paralelamente a lo anterior, se hace la búsqueda bibliográfica para elaborar el marco teórico, se da lectura a los textos seleccionados, se identifican referentes que constituyen las ideas fuerza teóricas y se evidencia el posicionamiento que el grupo de tesistas tiene respecto a lo corporeo motriz en la infancia.
- h. Elaboración de matrices categoriales a partir de la interpretación de las evidencias e identificación de líneas de interpretación del estudio, su descripción y triangulación con referencias teóricas y evidencias identificadas

en los registros de la práctica docente y de la entrevista realizada a de la profesional.

- i. Elaboración del informe, sus conclusiones y proyecciones del estudio.

2.3.2. Selección de informantes claves

El principal informante clave para la recolección de la información es la educadora a cargo del Nivel Transición I, en general, y en especial su discurso y desempeño profesional durante la práctica docente respecto a la expresión corpóreo motriz infantil Nivel Transición, que inciden en los niños y niñas participantes de este nivel.

En primer lugar se selecciona el establecimiento educacional por la factibilidad de ser autorizadas para realizar la investigación, y posteriormente se invita a la educadora de párvulos del I para realizar el estudio en su sala; la aceptación de su parte significa tanto su aprobación para que registremos audiovisualmente las actividades regulares de la mañana, como para luego ser entrevistada. Se cuenta con el consentimiento informado de la Educadora de Párvulos, así como con las autorizaciones que hicieron efectiva los padres o apoderados, de modo que sus hijos e hijas pudieran ser grabados.

2.3.3. Instrumentos de recolección de información.

En cuanto a la recopilación de los datos, Yin (2002), plantea que “proviene mayormente de documentos, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos relacionados” (p. 94). De la misma forma, este diseño se considera de tipo cualitativo porque “las técnicas que se utilizan para la recopilación y análisis de los datos tienen como objetivo descubrir e interpretar el conocimiento” (Merriam, 1988, p. 153).

Las evidencias se recogen a través de grabaciones audiovisuales y la entrevista realizada a la Educadora de Párvulos.

a) Grabaciones audiovisuales:

Son realizadas durante 8 jornadas educativas, y se centran, puntualmente, en los momentos en los que se desarrollan actividades de tipo regular, es decir saludo, desayuno, colación, almuerzo y hábitos higiénicos; con excepción del primer día que sólo fue posible registrar el saludo y almuerzo.

Las grabaciones se realizan hasta que se saturan las evidencias registradas al respecto; ya desde el cuarto día se hace evidente la repetición de patrones de comportamiento y desarrollo de lo acontecido en las distintas jornadas; por ello se decide finalizar con las grabaciones por la saturación de los datos al 8° día de registros.

Es importante mencionar que las grabaciones no fueron realizadas en jornadas consecutivas, ya que el lunes de la segunda semana el establecimiento sufre un robo, por lo tanto se toma la decisión por parte del establecimiento de juntar a ambos niveles de transición, por lo cual al no contar con el consentimiento informado para grabar a los niños y niñas del nivel transición II no se pudo realizar esta acción. Además de esto el miércoles de la misma semana hubo un feriado nacional, por lo tanto no se desarrolló la jornada educativa.

b) Entrevista:

Otro de los instrumentos utilizados para la recolección de las evidencias fue la entrevista que se realiza a la educadora con el objeto de conocer su opinión respecto a la pregunta que nos formulamos: ¿Cuáles son los

elementos claves de su pensamiento respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular?

La apertura y la escucha atenta de calidad de quien entrevista es esencial para la generación de la confianza y la intimidad que merece el ser entrevistado.

Con este propósito la entrevista se realiza luego de la observación y registro de las prácticas docentes, de modo de no incidir en las opiniones de la educadora a cargo del nivel. Para tal efecto, se solicita su autorización para grabar su discurso, y se procede a presentar a su consideración tres casos elaborados por las tesisistas sobre la base de las características de paradigmas pedagógicos distintos y los registros provenientes de las prácticas docentes de la educadora de Párvulos observada, respecto a:

- Cómo se concibe la corporeidad
- Cómo se concibe la motricidad infantil
- Cómo se concibe la interacción pedagógica
- Cómo se concibe el estilo docente
- Cómo se conciben las actividades rutinarias de aprendizaje.

Se procede a solicitarle que revise cada uno de los casos elaborados, y comente que piensa de cada caso, con que está de acuerdo, con que aspecto no está de acuerdo.

Respecto de cada uno de estos criterios se elaboran dos casos (N° 1 y N° 3) que contienen características en oposición, y un tercero, que conjuga ideas de los dos modelos anteriores:

a) *Caso N°1*

La educadora de párvulos A es una pedagoga que organiza las actividades infantiles en torno a normas de convivencia determinadas sólo por ella; privilegia normas de comportamiento que no alteren el orden y la comunicación pedagógica entre ella y los niños/ las niñas y entre los niños y las niñas entre sí al interior de la sala y durante el desarrollo de las actividades regulares de aprendizaje, razón que la motiva a demandar a que los párvulos permanezcan sentados en silencio, permitiéndoles movilizarse con su permiso cuando lo requieran. En este contexto es importante que los niños y niñas controlen la mantención de posiciones, especialmente sentada en sus lugares respectivos, porque ellas brindan mayor y mejor concentración; así también se releva la importancia de la intervención frecuente de la educadora para orientar a los párvulos hacia el cumplimiento de las normas de convivencia. La voz de la educadora debe ser más visible con este mismo propósito de control que la de los niños y niñas; y la reiteración de indicaciones y actividades genera la apropiación de aprendizajes significativos.

b) *Caso N°2*

La educadora de párvulos B es una pedagoga que organiza las actividades infantiles en torno a normas de convivencia que consensua con los niños y las niñas; privilegia normas de comportamiento que no alteren el orden y la comunicación pedagógica entre ella y los niños/ las niñas y entre los niños y las niñas entre sí al interior de la sala y durante el desarrollo de las actividades regulares de aprendizaje. En este contexto es importante que los niños y niñas controlen la mantención de posiciones, especialmente sentada en sus lugares respectivos, porque ellas brindan mayor y mejor concentración, permitiéndoles movilizarse con autonomía cuando lo

requieran; así también se releva la importancia de la intervención de la educadora como la participación de los niños y niñas, siempre guiados por las orientaciones que correspondan realizar. La voz de la educadora como la debe ser visible al igual que la de los párvulos con el propósito de autocontrol de niños y niñas; y la reiteración de indicaciones como actividades junto a la variabilidad creativa de experiencias, generan la apropiación de aprendizajes significativos.

c) *Caso N°3*

La educadora de párvulos C es una pedagoga que organiza las actividades infantiles en torno a normas de convivencia que consensua con los niños y las niñas, contextualizando las actividades conforme a las necesidades e intereses educativos de la realidad infantil; privilegia normas de comportamiento que permitan la comunicación pedagógica en función de los aprendizajes entre ella y los niños/ las niñas y entre los niños y las niñas entre sí al interior de la sala y durante el desarrollo de las actividades regulares de aprendizaje. En este contexto es importante la libertad de los niños y niñas para explorar, descubrir en forma guiada y el autocontrol que les permite lograr autonomía, participación convertirse en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje; así también se releva la importancia de la intervención de la educadora como la participación de los niños y niñas, sus expresiones, acompañados y mediados por las orientaciones pedagógicas que correspondan realizar. Las voces de los niños y niñas y la de la educadora tienen la misma valoración durante las actividades de aprendizaje regular; la variabilidad creativa de experiencias genera la apropiación de aprendizajes significativos, y la reiteración de indicaciones y actividades sólo es necesaria para el logro de hábitos en la infancia.

2.3.4. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias

Ya con los videos se procede a la descripción escrita transcripción de ellos, y a continuación con el análisis de esta información; en primer lugar se identifican etiquetas que traducen acciones, diálogos e interacciones realizadas durante las actividades regulares. Una vez definidos las etiquetas se comienza la categorización que agrupan ideas similares y convergentes.

De la misma forma se procede con la entrevista grabada, que se transcribe, identifica etiquetas y categoriza por medio de procedimientos inductivos. Para finalizar, se determinan líneas de interpretación y análisis crítico, mediante el proceso de triangulación con las referencias teóricas elaboradas.

Finaliza este proceso de análisis con las conclusiones relacionadas con cada uno de los objetivos del estudio.

CAPITULO III
ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO.

3.1.1. Antecedentes generales del establecimiento educacional

El establecimiento educacional donde se realiza el estudio se encuentra ubicado en el Cerro Placeres de la ciudad de Valparaíso; se trata de una Escuela Municipal fundada en el año 1964 y su quehacer se basa en un currículum de tipo integral. Consta con niveles desde Transición I hasta 8vo Básico. Además, integrado a ella se encuentra un Jardín Infantil con niveles desde Sala Cuna hasta Medio Mayor, con una matrícula promedio de 20 alumnos por nivel.

3.1.2. Antecedentes generales de la profesional del estudio

El adulto a cargo de nivel es una Educadora de párvulos, egresada el año 1988 quien trabaja en el establecimiento desde el año 1994. Desde ese año hasta el recién pasado, la profesional es responsable del Nivel transición II, sin embargo desde marzo del 2014 a la fecha, tiene a su cargo el Nivel Transición I, donde se realiza la investigación.

3.1.3. Antecedentes generales del grupo de niños y niñas del estudio

La cantidad de niños y niñas matriculados(as) es de 19 alumnos(as). Estos(as) corresponden al grupo etario que va desde los 4 hasta los 4 años y medio de edad, sin embargo en el nivel, por razones de necesidad para la madre, dentro del nivel se encuentra un niño que tiene 3 años de edad. El nivel socioeconómico del grupo es vulnerable.

3.1.4. Características generales del desarrollo de las actividades regulares realizadas en la realidad observada

La jornada en el nivel se extiende entre las 8.15 de la mañana, hora de ingreso de los(as) párvulos(as) a las 15.25 hora de finalización de la jornada.

La rutina diaria que se desarrolla dentro de la jornada del nivel Transición I se organiza diariamente por parte de la Educadora de Párvulos observada de la manera que se encuentra descrita en el libro de clases del Nivel, la que se transcribe a continuación:

- “Recepción y saludo, relacionada, básicamente, con el ámbito formación personal y social; se busca realizar un saludo individual y grupal, revisar el cuadro de asistencia y el cuadro del tiempo.
- Momento “puesta en común”, relacionado con el ámbito comunicación y en el cual se busca conversar acerca de los temas programados, además de dar paso a los niños y niñas para que puedan exponer sus opiniones al respecto.
- Desayuno, relacionado con el ámbito de formación personal y social, puntualmente con el núcleo de autonomía. En este se pretende que los niños y niñas se sirvan la leche manteniendo los buenos modales.
- Actividad variable la que se encuentra relacionada de forma directa con el Programa de apoyo compartido (PAC).
- Momento de los hábitos higiénicos, el que se relaciona el ámbito de formación personal y social, al igual que el desayuno; busca consolidar la autonomía y que los niños y niñas acudan al baño a lavarse las manos.

- Momento de la colación que también se vincula con la potenciación de la autonomía. En este momento se busca que los párvulos se sirvan los alimentos sin la ayuda de los adultos.
- Momento de recreo relacionado con el núcleo convivencia, compartir juegos y juguetes con sus pares.
- Tras el término del recreo los niños(as) ingresan a la sala y comienza el momento de hábitos higiénicos relacionado, como ya antes se dijo, con el núcleo de autonomía; los niños(as) se lavan las manos y los dientes.
- Actividad variable N°2 la que depende de la programación y está ligada de forma directa con el Programa de apoyo compartido, (PAC)
- Lectura de cuento relacionado con el ámbito de comunicación; básicamente la educadora lee un cuento, buscando que los niños y niñas mantengan una actitud atenta y que respondan preguntas.
- Momento de hábitos higiénicos, que al igual que los dos anteriores está relacionado con el núcleo de autonomía y en él los niños(as) se lavan las manos y los dientes.
- Almuerzo, que al igual que todos los momentos de comida busca que los párvulos se sirvan los alimentos sin la ayuda de los adultos.
- Luego, una vez más se repite el momento de hábitos higiénicos; los niños y niñas se lavan los dientes.
- Taller, el que se vincula al ámbito según lo programado.
- Segundo recreo, donde prima el Núcleo de Convivencia especialmente a través de compartir juegos y juguetes.

- Ingreso a la sala y un nuevo momento de hábitos higiénicos el que busca alcanzar los mismos objetivos que los descritos anteriormente.
- Actividad N°3 que al igual que la 1 y la 2 se relaciona con el PAC.
- Momento de alimentación, en este caso de la leche. En este los niños y niñas deben servirse su comida sin la ayuda de los adultos.
- Finalmente se encuentra el momento de despedida relacionado con el ámbito de comunicación, núcleo lenguaje verbal. En él se resume el quehacer de la jornada. Además, a determinada hora, madres, padres o apoderados se presentan para retirar a sus hijos, nietos, sobrinos entre otras relaciones parentales posibles”.

La rutina que se ha descrito está contenido en el libro de clases; nos llama la atención que ésta presenta variaciones en las observaciones realizadas a la rutina que acontece en la realidad entre las 08.00 de la mañana y las 13.30 hrs. Al respecto, lo observado se traduce sin variaciones en los siguientes momentos:

- Llegan los niños y las niñas entre 08.00 y 08.30 hrs. En este momento se les permite elegir un juguete y sentarse en su lugar a jugar libremente.
- Saludo
- Desayuno
- PAC
- Colación
- Hábitos higiénicos (no se presenta todos los días observados)
- Recreo
- Hábitos higiénicos (no se presenta todos los días observados)
- PAC
- Almuerzo

- Hábitos higiénicos

3.2. FORMALIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS EVIDENCIAS RELACIONADAS CON LA PRÁCTICA DOCENTE DEL CASO ESTUDIADO

La identificación de categorías generadas del análisis de las videgrabaciones de la práctica docente del profesional observado durante ocho días busca, en general, descubrir las estructuras significativas de la educadora que representan y definen las actividades educativas regulares y que, al mismo tiempo, evidencian determinado modelo pedagógico y el valor que en éste se le brinda a la presencia corpórea motriz de los niños y niñas.

En principio se está en presencia de un determinado estilo de práctica docente que organiza tales experiencias en torno a normas, estereotipos, silencio e inmovilidad infantil; que privilegia la ausencia de lo corpóreo motriz; la vitalidad infantil y la pulsión natural de la motricidad infantil revisten características de opacidad por la mantención de posiciones rígidas, como se constata en la intervención frecuente de la educadora respecto a señalar, “A ver quién se sabe sentar derecho, las niñas con las piernas juntas y los varones como caballero. Veamos”; el silencio y la falta de las voces infantiles para establecer el diálogo que es constitutivo de la interacción educativa requerida para el logro de los aprendizajes, cuando se dice, “Silencio para que la visita escuche y vea que ustedes son niños educados”.

Se puede decir que tales intervenciones se corresponden más bien con una concepción mecanicista y funcional que se reproduce en cada día observado,

más que como un proceso innovador, significativo, integral y de convivencia. Y los niños y las niñas observadas del nivel transición 1 del establecimiento educacional que forman parte del caso estudiado, muestran un desempeño que responde a ciertos patrones de acción esperados y explicitados por la educadora una y otra vez.

No se trata de expresar un enjuiciamiento del desempeño de la profesional observado, sino de comprender la práctica docente vinculada a las experiencias regulares de aprendizaje del niño y la niña en el establecimiento educacional, y si éstas tienen en cuenta la globalidad, integralidad y significación de la vida infantil en tanto experiencias de aprendizaje, como así mismo si estas se corresponden con el discurso que la docente explicita en la entrevista que se le realiza en forma posterior a las observaciones de la práctica.

Por último, la realidad observada y las categorías que se desprenden de nuestro análisis son situadas; en tal sentido se colorean con los contrastes y contradicciones propios de la ausencia y presencia que vive en cada uno/una de nosotros/nosotras en el camino de búsqueda del perfeccionamiento permanente.

En general, luego del análisis de los registros audiovisuales que se traducen en descripciones escritas (ver Anexo II), se pueden visibilizar cinco categorías, las cuales caracterizan la forma en que la educadora conduce las actividades regulares de aprendizaje referidas al saludo, desayuno, colación, almuerzo y hábitos higiénicos

- Tendencia hacia la rutina, la repetición y el refuerzo de las actividades realizadas durante las experiencias regulares de aprendizaje.
- Negación de la motricidad infantil y énfasis en la presencia de posiciones corporales estereotipadas.

- Didáctica centrada en una perspectiva sexista y reproductiva.
- Repetición de determinados modelos de acción que son generadas desde la exclusividad de la educadora de párvulos.
- Tensión entre la disciplina y el control por parte la educadora de párvulos versus la autonomía infantil.

En el momento del desayuno se suma a estas cinco categorías, además, la que corresponde a: expresión de la corporeidad de la educadora e interrelación con los niños y las niñas. De estas cinco categorías una de ellas es transversal a los cinco momentos que abarcan las diferentes experiencias de aprendizaje de tipo regular:

- Tensión entre la disciplina y el control por parte la educadora de párvulos versus la autonomía infantil.

Es a partir de este mismo análisis que surge una meta - categoría la cual corresponde a:

- Primacía de la voz de la educadora y ausencia de las voces infantiles, que forma parte de la realidad educativa observada en todas las experiencias de tipo regular. La siguiente ilustración grafica lo recién expresado.

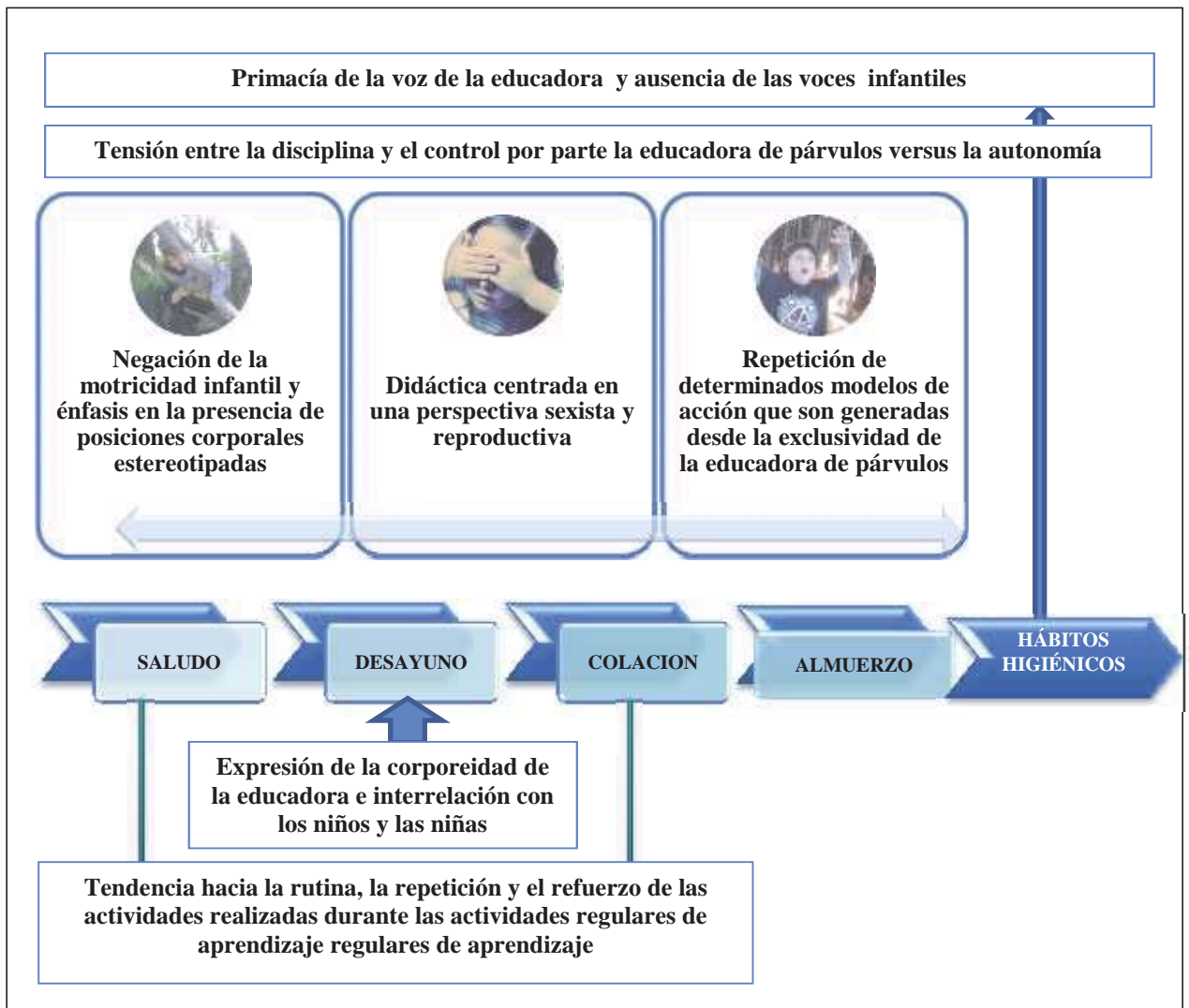


Ilustración N° 2 Categorías identificadas con relación a las actividades regulares de aprendizaje (Elaboración propia)

3.2.1. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a la metacategoría “primacía de la voz de la educadora” presente en todas las experiencias de tipo regular

Con esta categoría nos referimos al constante protagonismo que tiene la educadora a lo largo de la jornada pues es ella quien dirige y ejecuta esperando un comportamiento específico de los niños/as, ignorando y obviando los tiempos individuales, intereses personales y comunes del grupo curso, sin darle espacio a los niños y niñas para desenvolverse de manera autónoma y sin considerar las situaciones emergentes que puedan surgir dentro de la rutina establecida por ella.

Podemos decir que corresponde a una metacategoría por el hecho de que esta categoría sobre la primacía de la voz de la educadora y ausencia de las voces infantiles cruza transversalmente a cada de las demás categorías identificadas.

La primacía de la voz de la educadora y la ausencia de las voces infantiles se observa de distintas formas, la primera de ellas tiene que ver con la participación espontánea de los niños y la importancia que la educadora le da a esto.

Esto se evidencia en los siguientes registros:

Registro día 4:

Niño: Tía, mire tía.

Educadora: [Se da vuelta a la pizarra]

Niña: tía, tía, tía.

Educadora: dígame.

Niña: [Le dice algo]

Educadora [mira hacia otro lado y no le responde nada].

Registro día 6:

Niño: En la noche estaba lloviendo muy fuerte.

Educadora: Sí... después del 21 ¿qué viene?

Registro día 6:

Niña: Mi baño se mojó.

Educadora: ¡Oh! La lluvia se pasó al baño de la niña

Educadora: Bueno, aquí también tuvimos problemas porque también se pasó el agua y todo esto en la mañana era una poza, estaba todo mojado.

En los registros anteriormente presentados se evidencia que en los momentos en los cuales los niños y niñas participan de forma espontánea, es decir sin la intervención de la educadora, contando anécdotas, hechos ocurridos o haciendo notar algo, la educadora les responde con algún monosílabo y les cambia de tema o simplemente se da vuelta o mira hacia otro lado. Solo en un caso se evidencia que la educadora responde a lo que una niña cuenta, aun así es ella – la educadora – quien termina hablando y luego de esto cambia de tema.

Otra de las formas como se observa esta categoría es a través de la potenciación y recuerdo permanente por parte de la educadora que es ella – o los adultos – quienes pueden hablar, contrario a los niños y niñas quienes deben escuchar y mantenerse en silencio.

Lo anterior se evidencia en los siguientes registros:

Registro día 3 :

Educadora: En el patio se puede correr, gritar saltar [le sigue tomando las dos manos al niño] todo lo que ustedes quieran pero en la sala hay que estar calladitos, escuchar con atención.

Otra de las formas a través de las cuales se observa esta categoría, tiene que ver con el hecho de que los niños y niñas deben – y de hecho se mantienen la mayor parte del tiempo – permanecer en silencio durante los momentos de comida.

Registro día 6:

Educadora: Cuando una persona llega a la sala ¿Qué es lo que hay que hacer niños?

Niños y niñas: ¡Saludar!

Educadora: Saludar, muy bien

Educadora: Y ¿hay que hablar o hay que quedarse calladitos como niñitos educados?

Niños y niñas: calladitos

Educadora: Calladitos muy bien

Otro punto que se puede rescatar de las evidencias extraídas tiene que ver con la permanente utilización de diminutivos por parte de la educadora. Además existe de forma muy potente una forma de referirse a los niños y niñas con una perspectiva sexista, en la cual la educadora habla la mayor parte del tiempo en masculino, dejando así en evidencia una constante invisibilización del género de cada uno de los niños y niñas que asisten a la jornada educativa.

3.2.2. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a la actividad regular: hábitos higiénicos

Como se señala en la identificación del proceso de categorización y en la ilustración N°2, la categoría que se observa en la actividad rutinaria correspondiente a hábitos higiénicos es:

- Tensión entre la disciplina y el control por parte la educadora de párvulos versus la autonomía infantil (mandato, normas, orden, autonomía)

Esta categoría hace referencia a situaciones en contraste respecto a la intervención de la educadora que busca controlar un orden de parte de los párvulos, en este caso, durante las actividades de rutina Hábitos Higiénicos, y el quehacer propio del niño(a) que se expresa en el íntimo deseo de explorar y actuar de forma independiente y autorregulada, conjugando libertad para ser y actuar, seguridad y confianza para seguir la pulsión propia de su motricidad. Se observa que esta manifestación de ser autónomo se ve tensionada por la forma de interacción pedagógica existente, focalizada más bien en órdenes que conllevan normas implícitas que invitaciones o interrogantes abiertas que movilizan la toma de decisiones autónomas por parte de los niños y niñas.

Esta tensión entre la autonomía y entre limitación de los niños y niñas generada, a nuestro entender por parte de la educadora. Lo anterior se evidencia en los siguientes registros:

Registro día 4:

[Una niña se acerca a la educadora a decirle que quiere orinar]. Ante esto la educadora responde: Mi amor el que quiera hacer “pipi” saca confort y va al baño y se lava las manos]

Registro día 7:

[Los niños y niñas se encuentran lavándose las manos, algunos(as) de ellos(as) van terminando, frente a esto la educadora se dirige a ellos(as) diciéndoles]:
Ya, los que están con polerón después de lavarse las manitos guardan las toallas y van a sus casilleros a sacarse los polerones. Ya, apúrense en lavarse las manos

Registro día 8:

[Niña Se para y se dirige al baño]

[Educadora al percatarse de esto] ¡Niña siéntate por favor!

Registro día 8:

[Niña se acerca al mesón de la educadora]

Educadora: ¿Usted quería ir al baño?

[Niña asiente con la cabeza]

Educadora: Tome, aquí está el confort.

[La niña corre al baño]

Registro día 8:

[Mientras conversan la educadora y la técnica, un niño saca confort y se va al baño]

Educadora: ¿Quién está en el baño? Siéntate por favor. [Niño se dirige a su puesto]

Registro día 8:

Niña: Tía, tía, tía.

Educadora: ¿Qué quieres niña?

Niña: ¿Puedo ir al baño?

Educadora: Vaya al baño, mi amor, aquí tiene hartoo confort.

En los registros se evidencia que existe una notable tendencia hacia el hecho de que es el adulto, puntualmente la educadora a cargo del nivel, quien, la mayor parte del tiempo, dirige qué, cómo y cuándo hacer, diciendo el orden de las acciones, intercediendo en momentos en los cuales los niños y niñas realizan algo por propia iniciativa; por ejemplo cuando se paran al baño ella pregunta de inmediato donde se dirigen, que harán, y es ella quien reparte el papel higiénico o el jabón; e inclusive interviene en los momentos en los cuales les otorga una cierta libertad a los niños(as) de actuar por acción propia, de igual forma es ella quien termina diciéndole qué hacer y los(as) niños(as) obedeciendo a sus mandatos. Pensamos que esta forma contradictoria de responder respecto a una misma situación, provoca incertidumbre en los niños y niñas

3.2.3. Formalización, análisis e interpretación de las evidencias correspondientes a las actividades regulares: saludo, desayuno, colación y almuerzo.

En los puntos que se exponen a continuación se realizará un análisis e interpretación de los datos obtenidos. Esto se realizará por cada una de las categorías, ya que estos se encuentran presentes en cuatro momentos, es decir saludos, desayuno, colación y almuerzo. No obstante lo anterior, la categoría que hace referencia a tendencia hacia la rutina, la repetición y el refuerzo de las actividades realizadas durante las experiencias regulares de aprendizaje se da solo en dos momentos de la jornada que corresponden al saludo y la

colación, momentos dotados de constante repetición y automatismo de parte de la educadora como de los niños y niñas.

a) Tendencia hacia la rutina, la repetición y el refuerzo de las actividades realizadas durante las experiencias regulares de aprendizaje.

Es con esta categoría, que hacemos referencia al momento del saludo y colación dentro de la rutina diaria del niño y niña; momentos que implican de la participación directa y activa de ellos (as). Sin embargo son planteados y dirigidos en su totalidad por parte de la educadora de párvulos del nivel, la cual ha dotado principalmente el momento del saludo y la colación de una constante mecanización y repetición con la intencionalidad de que los niños (as) participen de acuerdo a normas sociales propias decretadas por ella a lo largo de la jornada diaria.

Es así como en el momento del saludo en 7 de los 8 días observados, la educadora da inicio a este momento con la misma canción y preguntas.

Registro día 1:

Educadora: ¿Hola amiguitos cómo están?

Niños/as: ¡Muy bien!

Educadora: Y sus amistades ¿Cómo van?

Niños/as: ¡Muy bien!

Educadora: Haremos lo posible por hacer buenos amigos, hola, hola amiguitos.

Registro día 2:

Educadora: A las una, a las dos y a las tres, Buenos días niños ¿Cómo están? [Se pasea por la sala y comienza a aplaudir]

Niños/as: Muy bien.

Educadora: ¿Y sus amistades cómo van?

Niños/as: Muy bien.

Educadora: Haremos lo posible, por hacer buenos amigos, hola, hola los niñitos ¿cómo están?

Niños/as: Muy bien.

Registro día 3:

Educadora: Nos tomamos de las manitos que nos vamos a saludar. Todos los amigos.

Registro día 4:

Educadora: Nos tomamos de las manitos que nos vamos a saludar todos de la manito del compañero (Mirando a un niño) Dale la manito a la niña.

Niño: No quiero

Educadora: ¿No quiere? [Le ofrece a ambos sus manos]

Ya, listo 1,2 y 3 buenos días niños ¿Cómo están? [Comienza a cantar y les suelta la manos a ambos]

Registro día 5:

Educadora: nos tomamos de las manitos que nos vamos a saludar

Niña: [se encuentra parada]

Educadora: ya niña siéntate. 1 2 y 3 buenos días los niños como están [comienza a aplaudir]

Niños/as: muy bien

Educadora: y sus amistades como van

Niños/as: muy bien.

Educadora: haremos lo posible por hacer buenos amigos. Hola, hola los niñitos como están

Niños/as: muy bien.

Registro día 6:

Educadora: Ya, buenos días niños ¿Cómo están?

Niños(as): ¡Muy bien!

Educadora: Y sus amistades ¿cómo van?

Niños(as): ¡Muy bien!

Educadora: Haremos lo posibles para ser buenos amigos hola, hola los niños ¿cómo están?

Niños(as): ¡Muy bien!

Registro día 8:

Educadora: Ya uno dos y tres Buenos días niños ¿Cómo están?

Niños/as: Muy bien.

Educadora: ¿Y sus amistades cómo van?

Niños/as: Muy bien.

Educadora: Haremos lo posible, por hacer buenos amigos, hola, hola los niñitos [lenguaje sexista] ¿cómo están?

Niños/as: Muy bien.

Es también durante el desarrollo del saludo que en 6 de las 8 jornadas observadas, plantea el mismo proceso, canto y preguntas para que los niños y niñas, reconozcan e identifiquen diferentes aspectos de su cotidianeidad como las condiciones climatológicas del día o los diferentes días de la semana.

Registro día 1:

Educadora: Miremos por la ventana, quien nos visita hoy, ¿Quién es?

¿Quién es? ¿Quién nos visita hoy?:

Educadora: ¿Quién nos visita hoy? ¿El sol?

Niños/as: noooooo.

Educadora: ¿La lluvia?

Niños/as: nooooooooo.

Educadora: ¿Las nubes?

Niños/as: siiiiiiiiiiiii.

Educadora: Porque está un día un poco nublado, a lo mejor más ratito sale el sol y podemos agregar un sol chiquitito ahí en el lunes doce.

Educadora: Vamos a mirar en nuestro calendario

¿Qué día es hoy?

Estamos a Lunes doce ¿De qué mes?

Niño: 2014.

Educadora: No, ¿De qué mes? No de que año,

De ¿Qué mes?

¿Quién sabe? ¿Qué número viene después del once?

Registro día 2:

Educadora: ¿Cómo está el día? ¿Nublado o con sol?

Niños: Nublado.

Educadora: Y a ver ayer ¿Qué día fue? El primer día de la semana.

Niños: Lunes

Educadora: Bien niños lunes y ¿Qué día era?

Niño: 2014.

Educadora: No lunes, el numero ¿Cuál era? Este número ¿Cuál era?

Niña: 12

Educadora: Entonces ahora ustedes me van a ayudar (se pasea por la sala, buscando el borrador) a decir que fecha es hoy. A ver empezamos

¿Qué día?

Niños: Lunes.

Educadora: No, si ayer fue lunes ¿Qué sigue después del lunes? Me lo acaban de decir.

Niños: Martes.

Educadora: Bien, hoy es martes (lo escribe en la pizarra) ¿y qué número era? ¿Cómo se llamaba ese número?

Niña: Trece.

Educadora: Trece, martes trece ¿Qué mes?

Niño: Dos mil catorce.

Educadora: No ¿de qué mes? Ma...

Niños: Mayo.

Educadora: Trece de mayo ¿y de qué año?

Niños: Dos mil catorce.

Educadora: Bien, del dos mil catorce. Hoy es martes trece de mayo del dos mil catorce.

Registro día 3:

Educadora: ya ¿cómo está el día? Con nubes con sol o con nubes y sol o con lluvia. Como lo ves tú a ver...

Niña: [se da vuelta y gira su vista hacia la ventana] con sol

Educadora: ya hay sol... ahí se dibuja el sol y también hay unas pocas...

Niños/as: [algunos responden en voz baja] nubes.

Registro día 4:

Educadora: Ya, vamos a ver cómo amaneció este día

Niños(as): eh..

Educadora: ¿Hermoso? ¿Amaneció nublado, con lluvia, con sol... cómo amaneció niños?

Niños(as): ¡Con sol!

Educadora: Amaneció soleado, muy bien

Después del miércoles ¿Qué día viene?

Niños(as): mier....

Educadora: No, sin gritar, piensen, no me griten, ayer fue miércoles ¿qué día es hoy? ¿Qué día viene después del miércoles?

Niño: ¡viernes!

Educadora: no, piensen... lunes martes miércoles y jueves...

Niña: ¡jueves!

Educadora: Bien niña, hoy es jueves, muy bien. Y después del 14 ¿Qué día viene?

Niño: ¡Mayo!

Educadora: Mi amor, esperece [Mirando a niño]

Niña: ¡15!

Educadora: 15, bien y ¿Quién sabe cómo se hace el 15?

[Niña levanta la mano]

Educadora [dirigiéndose a la niña] ¿Cómo se hace el 15?

Niña: un 1 y un 5

Educadora: Ya ¿Lo quieres escribir?

Niña: sí

Educadora: Ya, el 15, jueves 15.

[Niña se para a escribir el número en el calendario]

El..... niño dijo el mes, recién dijiste

Niño: mayo de 2014

Educadora: Bien niño, estábamos a jueves 15 de ...

Educadora (Mirando a niña) mmm ese es el 12, el quince es así

Niño: ¡De Mayo!

Educadora: De mayo, bien niño, jueves 15 de Mayo y ¿de qué año?

Niños(as): ¡2014!

Educadora: Del año 2014. Ya, niña venga a dibujar el sol aquí al jueves 15 de Mayo...venga, aquí está el jueves 15 de Mayo del 2014, ahí va a dibujar un sol, tome (pasándole el plumón) como usted pueda
(Entra adulto a la sala)

Educadora, niños y niñas saludan, luego de esto vuelve al tema

Educadora: Ya, atención ¿Cuál es la fecha entonces?

Niño: ¡2014!

Educadora: No poh el día fue jue...

Niños(as): jueves

Educadora: Jueves y ¿qué día anotó la niña?

Niños(as): 15

Educadora: ya, 15

Niño: De Mayo

Educadora: De Mayo, bien niño, jueves 15 de Mayo y ¿de qué año?

Niños(as): ¡2014!

Educadora: Excelente 15 de mayo

Educadora se para delante de la sala y borra la fecha que estaba anotada del día anterior.

Registro día 6:

- Educadora: Después del 21 ¿Qué día viene?

Niño: En la noche estaba lloviendo muy fuerte.

Educadora: Sí ... después del 21 ¿qué viene?

Educadora: 21 y después viene el veinte y....

Educadora: 21...

Niño: De mayo

Educadora: No

Educadora: después del 21, ¿nadie sabe?

Educadora escribe en la pizarra un dos

Niños(as): 14

Educadora: ¡Ese! [Apuntando el número]

Niños (as): ¡14!

Educadora: ¡Ayer fue 21 de mayo! ¡¿Qué día es hoy?!

Educadora: jue...

Niño: ves

Educadora: jueves [apunta el número]

Niño: 22

Educadora: ¡22, bien niño! Venga a escribir el número acá. El 2 con el 2

[Niño se para y escribe el número]

Y ayer ¿Qué sucedió? Hubo sol, o hubo lluvia

¡Lluvia!

Educadora: Hubo lluvia, muy bien

Educadora: Vamos a tener que dibujar una lluvia Refiriéndose al dibujo que diariamente realiza un niño o niña en el calendario según como este el tiempo del día)

Educadora: ¿Y cómo está el día? ¿Hay sol, hay nubes? Miren por la ventana

Educadora: Miremos por la ventana ¿Quién nos visita hoy? ¿Quién es? ¿Quién es?

Niño: el sol

Educadora: es el señor sol

Educadora: Es el sol, está apareciendo el sol

Educadora: ya Niña venga a dibujar el sol (Pasándole el lápiz)

(Niña se para y se dirige a la pizarra a dibujar)

Educadora: Aquí, en el 2 con el 2

(Niña se para, se dirige hacia la pizarra y comienza a dibujar)

Educadora: Ahora, escuchen ¿Qué día es hoy? Ju... ¿Qué día viene después del miércoles? ... jueves ¿Qué día? (Apunta el número escrito en la pizarra)

Niño: 22

Educadora: 22

Educadora: ¿De qué mes niño?

Niño : 2014

Educadora: no, de qué mes

Niño: Mayo

Educadora: Mayo, bien y ¿de qué año?

Niño: del 2014

[Educadora lo escribe en la pizarra la fecha]

Registro día 8:

Educadora: recordemos ayer fue lunes 26 ¿Qué fecha es hoy? ¿Después del lunes que fecha viene?

Niña: Miércoles.

Educadora: Piensen chicos. Lunes.

Niña: Martes.

Educadora: Bien amiguita (mientras borra la pizarra)

Niña: Martes.

Educadora; Martes, después del lunes viene el martes. Y después del 26 ¿Qué número vendrá? El 27 así se hace el 27 (lo comienza a dibujar en la pizarra) el dos con el siete. Ya niña venga a escribir el 27.

Niña: (Se para y va a escribir el número 27)

Educadora: Dicen que este jueves y viernes tendremos un temporal, vamos a ver si es que podremos poner la lluvia. Ya, y ¿Cómo está el día? ¿Con sol, con...?

Niños (as): Con sol.

Educadora: Ya niña, venga dibujar el sol.

Es así como en los registros expuestos anteriormente, evidenciamos un momento del saludo rígido en la mayoría de los días, dotado de las mismas canciones, las mismas preguntas e indicaciones; en el cual los niños (as) solo desarrollan un papel reproductor, frente a las preguntas que les hace la educadora.

Es también en el momento de la colación, que se desarrolla una similar situación; este momento se ve marcado por un cantico y rezo de inicio el cual

los niños (as) deben repetir cada una de las frases que la educadora dice para luego esperar la indicación y dirigirse a buscar la colación a su mochila. Lo cual se ve evidenciado en los registros de los días observados en los cuales la colación se inicia con canticos.

Registro día 2:

Educadora: Si tú tienes muchas ganas de aplaudir [aplaude y los niños y niñas la acompañan], si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de aplaudir [niños/as y educadora aplauden]... Niño basta.

Si tú tienes muchas ganas de sentarte derechito [2 veces]

Niños/as: Comienzan a correr las sillas y acomodarse.

Educadora: Si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de sentarte derechito [los niños/as se enderezan], si tú tienes muchas ganas de pararte, como momia [los niños/as se paran]. Si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de pararte como una momia. Niño párate.

Educadora: Si tú tienes muchas ganas de saltar [niños/as comienzan a saltar] si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de saltar. Niño a tu lugar, Niño a tu lugar.

Educadora: Si tú tienes muchas ganas de saltar en un pie [niños/as comienzan a saltar] si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de saltar en un pie; si tú tienes muchas ganas de quedarte como una estatua [niños/as imitan una estatua] si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de quedarte como una estatua, si tú tienes muchas ganas de trotar en su lugar [niños/as trotan]. Niño, ahí porque si empiezan a correr por la sala, ahí en su lugar. Si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de trotar.

Registro día 2:

Educadora: Ya ahora cada uno en su lugar mirando hacia adelante, como momia Un, dos, tres, “esta es la batalla del calentamiento, habrá que ver la fuerza del jinete, jinete a la carga una mano”, [unas niñas comienzan a saltar] Niño y Niño se sientan. “Esta es la batalla del calentamiento, habrá que ver la fuerza del jinete, jinete a la carga una mano, otra mano, un pie, la cabeza, todo el cuerpo, como momias.

Educadora: Manitos en la espalda, atentos a escuchar, la colación aguarda y vamos a cantar. Que rico lo que traje, lo que trajiste tu; si me lo como todo tendrá buena salud. Y así, así de grande seré, y así, así de gordo me pondré. Aplaudiendo van bajando las manitos a rezar, “niñito Jesús te damos gracias por esta rica colación que nos vamos a servir; te pedimos por todos los niñitos que no tienen que comer, amen.

Registro día 3:

Educadora: Listo 1, 2 y 3 manitos en la espalda atentos a escuchar la colación aguarda te vamos a cantar. Que rico lo que traje lo que trajiste tú, si me lo como todo tendré buena salud. [Le dice a la técnica] Anda a mirar a los que están en el baño... y así y así todos juntos... de grande yo seré y así y así de gordo me pondré. Todos con las manitos a rezar. Amigo Jesús te damos gracias por esta rica colación que nos vamos a servir hoy, te pido por todos los niñitos que no tienen nada que comer amen, pueden servirse la colación. ¿Cómo se dice?

Niños/as: gracias tía.

Registro día 4:

Manitos en la espalda atentos a escuchar, la colación aguarda, la vamos a cantar, que rico lo que traje, lo que trajiste tú, si me lo como todo tendré

buena salud y así y así de grande yo seré y así y así de gordo me pondré.

Aplaudiendo uniendo las manitos a rezar. Amigo Jesús

Niños(as): Amigo Jesús.

Educadora: Te damos gracias.

Niños(as): Te damos gracias.

Educadora: Por esta colación.

Niños(as): Por esta colación.

Educadora: Que nos vamos a servir hoy.

Niños(as): Que nos vamos a servir hoy .

Educadora: Te pedimos.

Niños(as): Te pedimos.

Educadora: Por todos los niñitos.

Niños(as): Por todos los niñitos.

Educadora: Que no tienen nada que comer.

Niños(as): Que no tienen nada que comer.

Educadora: Amén.

Niños(as): Amén.

Pueden servirse la colación.

Educadora: ¿Cómo se dice?

Todos(as): Gracias tía.

Registro día 5:

Educadora: no vamos a cantar primero y después.... Ya siéntese. 1, 2 y 3 manitos en la espalda, atento a escuchar la colación aguarda que vamos a cantar, que rico lo que traje lo que trajiste tú, si me lo como todo tendré buena salud. Y así y así de grande yo seré. Y así y así de gordo me pondré. Aplaudiendo más alto, manitos a rezar. Niño Jesús te damos gracias por esta rica colación que nos vamos a servir hoy. Te pedimos

por dos los niñitos que no tienen nada que comer. Amen. Pueden servirse la colación. ¿Cómo se dice? Niños/as: Gracias tía.

Registro día 6:

Educadora: Manitos en la espalda atentos a escuchar, la colación aguarda, la vamos a cantar, que rico lo que traje, lo que trajiste tú, si me lo como todo tendré buena salud y así y así de grande yo seré y así y así de gordo me pondré. Aplaudiendo juntando las manitos a rezar

Educadora: Amigo Jesús

Niños(as): Amigo Jesús

Educadora: Te damos gracias

Niños(as): Te damos gracias

Educadora: Por esta colación

Niños(as): Por esta colación

Educadora: Que nos vamos a servir hoy

Niños(as): Que nos vamos a servir hoy

Educadora: Te pedimos

Niños(as): Te pedimos

Educadora: Por todos los niñitos

Niños(as): Por todos los niñitos

Educadora: Que no tienen nada que comer

Niños(as): Que no tienen nada que comer

Educadora: Amén

Niños(as): Amén

Pueden servirse la colación

Educadora: ¿Cómo se dice?

Todos: Gracias tía.

Registro día 7:

Educadora: Ya! Uno, dos. Manitos atrás rápidamente sentaditos derechos. N2 la cortas con el silbido. Ya shhhh uno, dos y tres. Manitos atrás boquita cerrada, todos calladitos en su lugar. Boquita cerrada sin nada más.

A la una, a las dos y a la tres: Manitos en la espalda, atentos a escuchar, la colación aguarda que vamos a cantar; que rico lo que traje, lo que trajiste tú. Si me lo como todo tendré buena salud. Y así y así de grande yo seré y así y así de gordo me pondré. Aplaudiendo van bajando las manitos a rezar.

Educadora: Amigo Jesús

Niñas/os: Amigo Jesús

Educadora: Te damos gracias.

Niños/as: Te damos gracias.

Educadora: Por esta colación.

Niños/as: Por esta colación.

Educadora: que nos vamos a servir hoy.

Niños/as: que nos vamos a servir hoy.

Educadora: Te pedimos

Niñas/os: Te pedimos

Educadora: Por todos los niñitos.

Niñas/os: Por todos los niñitos.

Educadora: Que no tienen nada que comer.

Niñas/os: Que no tienen nada que comer.

Educadora: a comer.

Niñas/os: a comer.

Educadora: Pueden servirse.

Registro día 8:

Educadora: Uno, dos, tres, manitos en la espalda, atentos a escuchar la colación aguarda y vamos a cantar [canta mientras borra la pizarra], que rico lo que traje, lo que trajiste tú, si me lo como todo tendré buena salud, y así, así de grande yo seré, y así, así de gordo me pondré. Aplaudiendo van bajando las manitos a rezar; te estoy esperando Luciano [los niños/as y la educadora juntan las manos] “Niñito Jesús, te damos gracias por esta rica colación, que nos vamos a servir hoy, te pedimos por todos los niñitos que no tienen nada que comer amen.

Puede decirse, en consecuencia, que la tendencia manifiesta por parte de la educadora hacia la rutina, la repetición y el refuerzo de las actividades realizadas durante las experiencias regulares de aprendizaje, constituyen características de un enfoque mecanicista y reproductivo de la formación.

b) Expresión de la corporeidad de la educadora e interrelación con los niños y las niñas.

Cuando nos referimos a la corporeidad e interrelación de la educadora con los niños (as) hacemos referencia específicamente al lenguaje no verbal que se produce en los momentos en que la educadora del nivel entrega un mensaje dotado de gestualidad que tienden a invisibilizar la participación activa del niño o niña como receptor y a la vez como protagonista en el constante dialogo del aula de clases. Lo cual se ve evidenciado en cuatro de los ocho días observados.

Registro día 3:

Educadora: [se dirige a su escritorio y habla de espalda a los niños y niñas] ahora los niñitos que se portaron bien y estuvieron ordenaditos se van a sentar derechitos.

Registro día 4:

(Niño se dirige a educadora] Mira tía, mira, si quiere se lo presto a alguien. ¡Tía mire, mire, tía!

Educadora [Se dirige a otro adulto]

Tía, mire

[Educadora lo mira]

Educadora: Ya, bien

[Educadora sigue repartiendo servilletas]

Registro día 6:

Niño: Mire, venga [dirigiéndose a la educadora]

Educadora camina, pasa por el lado del niño. Comienza a repartir por otra mesa pedazos de toalla nova.

Registro día 8:

Niño 2: Tía y mi yogurt.

Educadora: Tú me dijiste que habías tomado desayuno en tu casa. ¿Quieres yogurt?

Niño2: Si.

Educadora: Ya pero ven para acá [le indica una mesa al lado del mesón para que coma]

Educadora: ¿Quieres? ¿Te lo vas a comer? (comienza a contar a los niños y niñas) ¿Quién faltaría que llegue? (le da un vaso de yogurt al niño 3)

Ya a ver [shh] ¿Quieres yogurt niño 4? ¿Te lo vas a comer? (le lleva un vaso de yogurt al niño Siéntese derechito y tómesese su yogurt.

Es en los registros planteados anteriormente, donde se ignora la concepción de niño como sujeto de derecho y opinión y se da paso a resaltar y potenciar la visión de niño (a) como objeto presente al cual se le debe decir y otorgar lo que debe hacer, pensar, decir y hasta comer, ya sea realizando gestos de omisión o de imposición.

c) Presencia posiciones corporales estereotipadas y negación de la motricidad infantil.

Al plantear esta categoría se hace referencia a la importancia discursiva y recurrente que se da a las posturas corporales y actitudinales en las cuales la educadora espera que los niños y niñas desarrollen las diferentes experiencias diarias de la jornada educativa: es así como esta categoría se hace presente en cada uno de los momentos regulares de la jornada como por ejemplo en el saludo observable en los registros obtenidos:

Registro día 6:

Educadora: ¿Hay que hablar o hay que quedarse calladitos como niñitos educados?

Educadora: Silencio para que la visita escuche y vea que ustedes son niñitos educados.

Registro día 7:

[Entra a la sala la educadora de kínder]

Educadora [Desde la puerta mirando a los niños/as]: Silencio para que la visita escuche y vea que ustedes son niñitos educados.

En ambos registros se identifica que el “buen” comportamiento que la educadora espera de los niños y niñas en diferentes momentos de la jornada; se relaciona con ser “educado o no” según la expresión de la educadora, estereotipando las normas de convivencia que se recuerdan cada día, durante el saludo.

Esta categoría se evidencia en el desayuno cuando la educadora comunica en variadas ocasiones a los niños y niñas la importancia de adquirir una postura determinada para comer y como esto va beneficiar en el cómo lo ven los otros/as y en su comportamiento lo anterior se ve plasmado en los siguientes registros:

Registro día:

Educadora: A ver, el niño puede cumplir lo que prometió ayer de sentarse derecho... lo voy a estar observando a ver si está sentado derecho.

Registro día 5:

Educadora: Estoy esperando que los amiguitos se tomen la leche con la boquita cerrada.

Educadora: Manitos atrás para recibir la lechita de la tía.

Registro día 8:

Educadora: Ya sentaditos, bien derechos, niña derecha bien sentada; recuerden debemos sentarnos derechos, deja eso niño y escucha cuando las tías hablan.

Es también dentro de esta categoría que se potencia el desarrollo de ciertas conductas que dan a entender la adquisición de un comportamiento socialmente aceptado como el correcto. Lo cual se evidencia en los siguientes registros:

Registro día 4:

Educadora: A ver ¿Quién está haciendo así mientras se toma la leche? No yo no quiero niños mal educados, siéntese bien y tómese bien la leche.

Registro día 8:

Educadora: Listo, boquita cerrada, niño no se habla con la boca llena estas comiendo yogurt se ve todo lo que estas comiendo... Se ven súper lindos comiendo calladitos.

Educadora: Debes ser un niño obediente, si además tú te pones como niño porfiado, van a decir porfiadito el niño.

Al buscar durante el momento de la colación podemos encontrar evidencia como por ejemplo:

Registro día 3:

Educadora: Se come con la boquita cerrada, derechitos y bien sentados.

Registro día 5:

Educadora: Ya vamos todos bien sentaditos. Calladitos vamos a ver quién está bien sentado.

En lo anterior se observa que la educadora de forma constante espera que los niños y niñas estén el mayor tiempo posible del momento de la colación comiendo de una forma relacionada al estereotipo que se tiene acerca de cómo se debe comer, es decir sentados, callados y ordenados, lo cual se convierte en una constante diaria dentro de la realidad del aula y con lo que se genera una negación de la motricidad de los niños y niñas correspondientes al nivel.

En relación al almuerzo podemos decir que la educadora en todo momento verbaliza y solicita posturas corporales como por ejemplo el estar sentados derechos lo que se puede observar en los siguientes registros:

Registro día 4:

Niño: Tía no quiero más

Educadora: No, no te comes todo, usted sabe que hay que comerse todo.

Ya, manitos en la espalda para repartir el almuerzo

Como se evidencia en ambos sentidos es recurrente que la educadora pida a los niños y niñas que se sienten derechos (as); esta rutina verbalizada se observa a lo largo de todo el almuerzo. Teniendo los párvulos que estar en posiciones rígidas sin mayor amplitud de movimientos.

d) Didáctica centrada en una perspectiva sexista y reproductiva

Esta categoría va relacionada con la práctica que tiene la educadora de párvulos con los niños y niñas, la cual hace referencia a una praxis respecto al género con primacía de estereotipos sexistas. Además de verbalizar constantemente frases en relación a la reproducción de patrones de comportamiento.

Esta didáctica por parte de la educadora se deja en evidencia en el momento del saludo en estos dos registros:

Registro día 3:

Educadora: Siéntese derechito como un caballero, ustedes un niño hermoso y obediente.

La educadora corrige las posturas de los niños/as al momento de leer las normas convivencia.

Registro día 3:

Educadora: Cuantos caballeros y cuantas señoritas tengo, parece que hoy día son todas señoritas y todos caballeros. Miren se ven muy lindos así sentados derechitos

En ambas evidencias se identifica una caracterización del género femenino y masculino, la que es utilizada por la educadora para corregir la postura de los niños y niñas.

En cuanto a la hora destinada al desayuno se observa la misma dinámica por parte de la educadora, dando instrucciones casi similares.

Registro día 5:

“Ya siéntese, siéntese bien como un caballero”.

Registro día 6:

“Y ¿Cómo se van a portar? Levanten la mano el que se va a portar bien; hay algunos que se portan súper, súper lindo, son unas señoritas y unos caballeros y hay otros que se les olvida, pero después se acuerdan”.

Es frente a los registros anteriormente mencionados que se puede atribuir un cierto comportamiento socialmente otorgado al ser mujer u hombre el cual implica desarrollarse y comportarse según el género femenino o masculino.

La evidencia obtenida a partir del registro audiovisual muestra una permanente práctica de tipo sexista, en lo referido específicamente al momento de la colación; se puede notar que esta práctica se concreta a través de la separación

entre el sexo masculino y el sexo femenino durante la rutina, lo que se evidencia en los registros que a continuación se exponen:

Registro día 4:

“Educadora: En silencio todas las niñas se van a parar y van a buscar su colación”

“Educadora: Ya, los varones que se portan bien [Invita a los varones a pararse a buscar la colación]”

Registro día 2:

“Educadora: Las niñas que están momias van a ir en orden a buscar la colación, los varones siguen momia, yo dije solo las niñas a buscar su colación”

Además de lo anterior, en los registros se observa que la educadora le atribuye ciertas formas de comportarse, tanto a los hombres como a las mujeres según el sexo. De esta forma, por ser mujeres debieran comportarse como señoritas.

Esto se evidencia en el siguiente registro:

Registro día 7:

“Educadora: Niña siéntate derechita y coma su colación como las señoritas”

En cuanto a la hora del almuerzo se puede observar la siguiente dinámica:

Registro día:

“Educadora: Ya, listo [comienza a repartir las bandejas del almuerzo a cada niño/a] ¿Quién va para afuera? Entra, niño, niña [continúa

repartiendo las bandejas de almuerzo], siéntate luego tu almuerzo, siéntate niña. Niño siéntese. Niña siéntate para darte el almuerzo.”

Registro día 6:

“Educatora [Mirando al niño] ¿Quieres ir al patio? ya, compórtate como caballero, come con la boquita cerrada, sentadito, derechito”

Como queda en evidencia en los registros expuestos, en el primero la educadora repite constantemente la frase “siéntate” teniendo así una práctica totalmente repetitiva. En segundo lugar el registro del día... nos muestra como la educadora relaciona en buen comportamiento con estereotipos sexistas.

e) Repetición de determinados modelos de acción que son generadas desde la exclusividad de la educadora de párvulos

Esta categoría hace referencia, como se ha señalado en el análisis de hábitos higiénicos, como el posicionamiento que toma la educadora durante este momento, caracterizado por una relación vertical, tanto con los niños(as) como con el equipo. Estos logros están basados en la adquisición, desarrollo y ejecución de comportamientos fundamentados en normas de convivencias propias.

En el caso del saludo, esta forma de actuar e interacción con los niños y niñas se observa desde el momento que se da inicio al saludo, y que es posible observar en 4 de los 8 días registrados:

Registro día 3:

“Educatora: Buenos días niños

Niños/as: Buenos días tía.

Educadora: ¿Cómo amanecieron?

Niños/as: Bien

Educadora: ¿Quién amaneció muy bien? Que levante la mano.

Niños/as: [todos los niños y niñas levantan la mano y responden]

¡¡Yo!!

Educadora: [vuelve al pizarrón] Ya vamos a recordar las normas de convivencia. Quien se recuerda cuales... la primera norma que es muy importante que cuando llega alguien a la sala....

Niña: Saludar.

Educadora: ¿Qué hay que hacer?

Niños/as: [varios párvulos responden] Saludar.

Educadora: (asiente con la cabeza) Saludar... buenos días, buenas tardes y si viene la directora buenos días señora directora con respeto y sin hacer desorden. Cuando venga una visita los niños se tienen que comportar.

Registro día 4:

“Educadora: Excelente, ya ahora atención, antes de servirnos la leche vamos a recordar algo... Niño...muy importante, que se te están olvidando parece [Mirando a niño] que son las normas de convivencia que hicimos entre todos. Lo primero, lo que hicieron con la tía Mariana, sa....

Niños(as): ¡saludar!

Educadora: Saludar y despedirse de las visitas o las personas que vienen a la sala. Sentarse ¿Cómo deben sentarse los amigos?

Niños(as): Derechitos

Educadora: Derechitos ¿Quién sabe sentarse derecho?

Niños(as) acomodan sus asientos

Educadora: Bien! Luego cuando las tías hablan los niños(as) guardan...

[Niño juega en la silla]

Educadora: Buuh, me voy a poner muy triste, tía, con el niño. Ayer estaba tan feliz porque tuvo permio porque se portó bien y ahora metiendo bulla; sentarse derechito, escuchar a las tías en silencio y algo importante, le vamos a contar a la tía que hoy en la mañana vino la mamita de la niña y hay niñitos que gritaban, que corrían por la sala, que vergüenza tía, no pude hablar tranquila con ella porque...

Niño: se portaron mal ellos dos [apuntando a dos niños]

Educadora: No le estoy preguntando a usted quien se portó mal. Ahora, respetar, eso es respeto cuando hay alguna personas visita necesito que estén calladitos, ordenaditos y si van a conversar despacito no gritando porque la tía estaba conversando con una mamita y no escuchaba nada y la señora yo creo que me escuchaba menos entonces hay que tener respeto por los compañeros, por las tías y por las visitas que llegan a la sala...

Educadora: niño ponga atención (Mirando a niño miraba hacia otro lado)

Educadora: Y lo otro en el patio ¿Qué debemos hacer en el patio?

Niños(as): Jugar

Educadora: Jugar, ¿Hay que pelear?

Niños(as): ¡No!

Educadora: ¿Hay que tirar tierra?

Niños(as): ¡No!

Educadora: ¿Hay que tirar piedras?

Niños(as): ¡No!

Educadora: Porque los niños de primero ¿ustedes se han fijado como se portan? Tiran piedras y tiran tierra. Eso no se hace porque nosotros tenemos que compartir el patio con los niñitos del primero

y con los niñitos del kínder y si todos nos ponemos a tirar piedras y a tirar tierra no vamos a poder tener un recreo entretenido. Hay que jugar, se puede correr, siempre mirando para no botar a nadie, para no empujar a nadie y para no chocarse con los juegos porque hay niños que corren y no se fijan dónde van corriendo, entonces vamos a ver cómo funciona.

En ambas situaciones anteriormente descritas se observa el momento del saludo formalmente, ya que este comienza cuando la educadora los saluda; es ella quien inicia, conduce y desarrolla esta actividad regular a lo largo de toda su duración, a través de una dinámica de preguntas y respuestas sin profundizar mayormente en estas, siendo totalmente mecanicista, y en donde las normas de convivencia son el eje alrededor de cual gira el saludo, y realizando observaciones directas al comportamiento de los niños y niñas cuando se alejan de lo que tales normas señalan.

De la misma forma y en el mismo sentido, tiende a imponer determinadas maneras de desarrollar el momento vinculado con el desayuno, lo que genera una recurrencia de episodios cuya tendencia manifiesta la búsqueda de ciertas formas de actuación que los niños y niñas deben realizar. Tal afirmación es posible corroborarla con las siguientes evidencias:

Registro día 7:

Educadora: “Nos vamos a tomar la lechita sentados derechitos en sus asientos”

Registro día 8:

Educadora: “Recuerden debemos sentarnos derechitos, deja eso niño y escucha cuando las tías hablan”

Educadora: “Nos vamos a tomar la lechita sentados derechitos en sus asientos”

Esta categoría también se evidencia en el momento de la colación principalmente a través de la constante repetición por parte de la educadora de cómo ella espera que realicen las cosas los niños y niñas, es por esto que de forma constante ella insta a dar las gracias a través de preguntas tales como ¿cómo se dice?

Lo anterior lo podemos evidenciar en el registro mostrado a continuación.

Registro día 8:

Educadora: ¿Cómo se dice?

Niños/as: Gracias tía Mariela.

[Al momento de repartir servilletas]

En los registros del día 2 y del día 7 se evidencia algo cercano a la situación anterior

Registro día 2:

Educadora: pueden servirse su colación ¿Cómo se dice?

Niños/as: Gracias tía. [Los niños/as se acercan al mesón de la educadora para que les abra la colación]

Registro día 7:

Educadora: Pueden servirse.

Niñas/os: [murmullos de diferentes conversaciones]

Educadora: ¿Cómo se dice?

Niñas/os: Gracias tía.

Al tratarse de una constante dentro de la rutina, y sumado al hecho de que estas formas de hacer las cosas provienen desde una forma que la educadora espera de los(as) niños(as) y no desde un acuerdo común entre todos(as) los(as) participantes la respuesta de estos(as) a la pregunta y corrección por parte de la educadora pareciera convertirse en un acto reflejo más que en un acto voluntario y consiente.

Por último esta categoría se deja en evidencia también en la hora de almuerzo en donde la educadora verbaliza distintas frases, para mantener un orden esperando que los párvulos realizan lo que ella les está pidiendo en todo momento; en el caso de que algún párvulo no tome en cuenta o no escuche lo que dice la educadora ella lo vuelve a repetir hasta que el niño o niña realiza la acción solicitada. Estas dinámicas se pueden ver reflejadas en los siguientes momentos.

Registro día 2:

“Educadora: ¿Estamos listos? Se sientan, niña guarda tu cuaderno [vuelve a repartir almuerzos] ¿A quién le falta? Ya listo, todos tienen. Siéntense por favor, siéntense a almorzar. Listo, a ver qué niño está bien sentadito comiéndose sus porotitos que le hacen bien.”

Registro día 2:

Educadora: ¿Qué niño están comiendo derechito, calladito, sentadito y ordenadito? [Los niños/as corrigen sus posturas y bajan el volumen de sus conversaciones.]

Como se deja en evidencia la educadora fomenta y verbaliza en todo momento sus preferencias en cuanto a un orden que repite a lo largo del almuerzo; de manera constante también se observa que espera que los niños y las niñas realicen las acciones que ella está pidiendo.

f) Tensión entre la disciplina y el control por parte la educadora de párvulos versus la autonomía infantil

Esta categoría hace referencia a situaciones en contraste respecto a la intervención de la educadora que busca controlar un orden de parte de los párvulos y el quehacer propio del niño(a) que se expresa en el íntimo deseo de explorar y actuar de forma independiente y auto - regulada, conjugando libertad para ser y actuar, seguridad y confianza para seguir la pulsión propia de su motricidad. Se observa que esta manifestación de ser autónomo se ve tensionada por la forma de interacción pedagógica existente, focalizada más bien en órdenes que conllevan normas implícitas que invitaciones o interrogantes abiertas que movilizan la toma de decisiones autónomas por parte de los niños y niñas.

Esta contraposición entre limitación y potenciación de la autonomía de los niños y niñas generada, a nuestro entender por parte de la educadora,

permanece durante todas las actividades de rutina, es decir saludo, desayuno, colación, almuerzo y hábitos higiénicos.

Con respecto al saludo, se puede evidenciar esta categoría en el registro a presentar a continuación, en relación al momento del saludo:}

Registro día 4:

Educadora: Se toman de las manitos los amiguitos para poder saludarnos.
Ya niña dame la manito [Realiza el gesto de cercar su mano a la niña]

Registro día 6:

Educadora: Que están silenciosos para saludar [en relación a la respuesta de los niños y niñas al preguntarles cómo estaban durante el momento del saludo]

Educadora: [Repite] Buenos días niños y niñas

Niños y niñas: Buenos días tía.

Educadora; No escuche nada, con más ganas

Educadora: Buenos días niños y niñas

Niños y niñas: Buenos días tía.

En relación al desayuno, se evidencia en los siguientes registros la categoría anteriormente descrita:

Registro día2:

Educadora: Niño, vuelve a tu puesto, niña ¿Por qué te cambiaste de puesto? Vuelve a tu puesto ahora. ¿Se terminaron la leche? Vamos, vamos.

Registro día 4:

Educadora: Ya, ssshhh ¡Niño la leche! ¡Todavía no te la tomas!

Educadora: ¡Niño la lechita!

Niño: Espere

Educadora: No, na' que esperece porque yo voy a tener que quitarte eso
[Refiriéndose a la leche]

Registro día 6:

Niña: no quiero más [Pasándole el pan a la educadora]

Educadora: No, se lo come, usted no comió pancito en la casita.

Durante la colación se registran las siguientes evidencias:

Registro día 2:

Educadora: Si tú tienes muchas ganas de saltar [niños/as comienzan a saltar] si tú tienes la razón y no hay oposición no te quedes con las ganas de saltar. Niña a tu lugar, niña a tu lugar.

Registro día 3:

Educadora: [recoge algunos trabajos que están en las mesas] saquen su colación.

Niña: [Comienza a comer la colación]

Educadora: no hay que comer, yo no he dicho sírvanse, hay que esperar a los demás compañeros.

Registro día 3:

Niña: tía quiero salir

Educadora: ¿se comió la manzana?

Niña: no

Educadora: cómase la manzana y sale. La servilleta se bota a la basura.

Siéntate bien niño, o sino no vas a ir al patio.

Niño: tía la quiero guardar para mi casa.

Educadora: no, si quieres salir al patio cómetela ahora. Ya vamos los que estén listos salen a jugar.

Registro día 4:

Educadora: Nadie abre la colación hasta que no cantemos y recemos.

[Niño se va a sentar en un puesto de una mesa]

Educadora: No, aquí no porque yo no quiero peleas, vamos para acá

[Dirige a niño a otra mesa]

Registro día 4:

Educadora: ¡Ya! Listos, todos los niños con la colación sobre la mesa.

Registro día 7:

Educadora: ya el que termino se limpia la boquita con la servilleta, se comen el galletón y se sienta a esperar tranquilito.

Durante el almuerzo se registran las siguientes evidencias:

Registro día 2:

Educadora: Empieza a comer Niño por favor. Ya, siéntate Niño; si tienen juguito lo sacan; el que está listo saca su manzana, acá esta la manzana; el que está listo viene a buscar su manzanita y la viene a buscar.

Registro día 4:

Educadora: niña siéntate bien. Niña colócate derechita. ¿Quién se sabe sentar derechito? Niño, el niño quedo súper mal sentado acá. Ven niño (lo toma de la mano) niña cámbiate por favor. Siéntese derecho, siéntese bien.

Niño: Tía no quiero más

Educadora: No, no te comes todo, usted sabe que hay que comerse todo.

Registro día 6:

Educadora: Ya, niña cómase el postre

Niña: No quiero más

Educadora: No, tiene que comérselo, tres cucharadas más.

Registro día 6 :

Niño: No quiero más

Educadora: No, no has comido nada

Se sienta junto al niño, le quita la cuchara y comienza a darle en la boca)

Registro día 6:

Educadora (dirigiéndose a niño): Pero niño si está rico

Niño mueve la cabeza

Educadora: No, si tres cucharadas más

(Le da una cucharada más y le retira la bandeja).

En los anteriores registros se evidencia que la educadora en todo momento dice qué, cómo cuando y con qué los niños y niñas deben realizar, es ella quien

tiene el control de todas las situaciones que ocurran durante la jornada, incluso en momentos en los que ella invita a los niños y niñas a cantar más fuerte, los niños deben hacer lo que ella dice. Todo lo anterior entra en contraposición y en una fuerte tensión con las características naturales con las cuales cuenta un(a) niño(a) de esta edad; los niños y las niñas buscan ser autónomos (as) y hacer las cosas por sí solo; en el fondo buscar transformarse en el protagonista de su propio aprendizaje.

En los registros de las evidencias de los momentos de desayuno, colación, se puede ver que la educadora manda a los niños y niñas a realizar distintas acciones de una serie de pasos y de formas, las cuales van desde autorizar el comienzo en el que se debe comenzar a comer, donde se sienta cada uno(a), qué es lo que cada uno(a) debe hacer, en qué orden se debe realizar, entre otras situaciones.

Además de lo anterior, se puede observar que la educadora, incluso en los momentos en los cuales invita a los niños y niñas a realizar una acción que podría considerarse como potenciadora de la autonomía y de la libertad, por ejemplo en el registro de la evidencia se observa que les quita esta opción, ya que finalmente los(as) párvulos(as) de igual forma realizan lo que ella les pide que hagan.

3.3. FORMALIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS EVIDENCIAS RELACIONADAS CON EL DISCURSO DOCENTE DEL CASO ESTUDIADO.

A partir del análisis de la entrevista realizada y la identificación de categorías podemos establecer que la visión de la educación de parte de la profesional observada, se presenta como la protagonista del aula. Su protagonismo genera en los niños y niñas, según su opinión, que estén capacitados para pasar a la escuela, lo cual es valorado y evaluado de manera positiva por el sistema educacional imperante hoy en día. Esto se evidencia en las siguientes categorías que se desprenden del discurso de la educadora de párvulos del estudio:

- Visión de la profesional acerca del rol que cumple la educadora de párvulos y la importancia que tiene la Educación Parvularia en el aprendizaje de ciertas conductas y normas sociales por parte de los niños y niñas: **el silenciamiento del cuerpo**
- Visión de la profesional respecto a la transición de la Educación Inicial a la Educación Básica: **instrumentalización del cuerpo como objeto manejable**
- Enfoque de la profesional respecto a la forma ideal en que aprenden los niños y niñas: **la ausencia corpóreo motriz del proceso**
- Evaluación realizada por la Escuela respecto al quehacer del profesional y su incidencia en su actuar pedagógico con los niños y niñas del nivel transición: **un currículo normativo que excluye la pulsión motriz natural de la corporeidad infantil**

3.3.1 Visión de la profesional acerca del rol que cumple la educadora de párvulos y la importancia que tiene la Educación Parvularia en el aprendizaje de ciertas conductas y normas sociales por parte de los niños y niñas: el silenciamiento del cuerpo

Esta categoría hace referencia a la visión respecto a dos dimensiones: la primera dice relación con el rol de la educadora de párvulos en la educación de los niños y niñas; y la segunda, a la visión que ella tiene acerca de la importancia que le atribuye a la Educación Parvularia, especialmente en el aprendizaje de ciertos saberes referidos a conductas y normas sociales en el nivel Transición I.

La primera categoría que tiene que ver en cómo ella se posiciona frente a la educación de los niños y niñas y el rol que debe cumplir; aparecen en las siguientes ideas expresadas durante la entrevista:

“O sea lo ideal mientras tanto tú das una indicación o das una explicación es que ellos te escuchen en silencio, pero de ahí a que ellos permanezcan inmóviles o sin poder hablar, sin poder decir nada eso no es lo ideal, lo ideal es que ellos participen”

“Hay muchos niños que no saben auto-controlarse, les cuesta mucho auto-controlarse, ellos mismo decir ya yo voy a ir, voy a obedecer, esa es una y lo otro es que después cuando pasan a primero si no tienen normas, no tienen hábitos, y no obedecen y no están sentados ya, uno no hizo nada”

“Se supone que en los tres casos, debiera haber hábitos de higiene, que tenían que aprender a comerse su colación con la boquita cerrada, sentarse derecho y todo lo demás; pero eso uno tiene que estar año tras año reforzando eso, porque de repente también en un solo año... igual próximo año van a haber niños que no se van a

saber sentar bien, que no saben comer bien, todavía hay niñitos que botan arroz como ustedes vieron en la mesa y que no están acostumbrados a usar servilletas y todo ese tipo de cosas entonces en el fondo eso igual hay que estarlo reforzando”

“Es diferente, es difícil en cierta forma porque tú los tienes que como que enrielarlos para que pasen a kínder y de kínder a primero”

De los anteriores registros, se puede inferir que la educadora es quien da las instrucciones, la que habla y los niños y niñas son quienes deben escuchar. Además hace hincapié en el hecho de que su rol como educadora es el enseñarle a los niños y las niñas a autocontrolarse, a sentarse, a obedecer y respetar las normas de convivencia, en el fondo, prepararlos para primero básico, como dice ella.

Por otro lado, se puede afirmar que la visión que tiene la profesional sobre la importancia de la Educación Parvularia dice relación, principalmente, con la adquisición de hábitos y conductas, porque según su opinión, la familia no tiene participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Lo anteriormente escrito se evidencia en los siguientes registros verbalizados:

“Hay que tratar de que ellos aprendan, avancen y les refuercen lo que más se pueda porque a veces no hay mucho apoyo del hogar, entonces si no aprenden acá o no le manda uno las tareas o no le refuerza, de repente no es mucho lo que... y todo libre la verdad es que aquí por lo menos no, en este tipo de realidad es medio difícil”

“Con relación al aprendizaje de los niños y la participación de la familia, dice que “pasa que por el tipo de niño, el tipo de

comportamiento que tiene, que le faltan hábitos, le faltan normas que no son disciplinados; cuesta como para trabajar de esta forma”

“Además porque hay muchos niños por ejemplo, sobre todo yo primera vez que en el pre kínder que vienen de la casa o sea que no van al jardín, no traen nada, ni conocimientos previos, muchos no traen hábitos, ni normas ni una cosa; como que no se, como que te lo dejan”

Podemos afirmar que se denota en las expresiones de la educadora cierta desconfianza en las potencialidades de los niños y niñas y en sus posibilidades de aprender a autorregularse; y percibe y la familia ausente y sin incidencia en este tipo de aprendizajes sociales y de convivencia.

3.3.2. Visión de la profesional respecto a la transición de la Educación Inicial a la Educación Básica: instrumentalización del cuerpo como objeto manejable

Cuando planteamos esta categoría, hacemos referencia a la visión e importancia que le otorga la educadora de párvulos al proceso de transición; señala que su influencia está en los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que se construyen y se facilitan dentro del espacio educativo denominado Escuela. Pensamos que desde esta visión que presenta de la Educación Inicial como el tránsito a la Educación Básica, piensa que es obligación dotar a la Escuela y a la práctica educativa de la educadora, de mecanismos y normas sociales que significan al cuerpo más bien como un objeto manejable y adaptable a estas pautas de cómo se debe habitar, ser y estar en el aula. Las evidencias que corroboran esta afirmación se registran en diferentes momentos de la entrevista; algunos de ellos:

“Ahora aquí se supone que vienen a observar clases entonces uno tampoco puede propiciar mucho el desorden o que ande uno por acá y otro por allá, porque la idea es que tú tienes que completar una pauta y dentro de esa pauta que a ti te vienen a ver es que se mantiene el clima de orden, que trabajan callados, es como sistema escuela no tanto como jardín.”

“El hecho de darle mucha libertad para explorar, eso está súper bien, que ellos aprendan haciendo está súper bien, pero lo que sucede es que después cuando pasan a primero esto después ya no siguen.”

“Cuando pasan a primero si no tienen normas, no tienen hábitos, y no obedecen y no están sentados ya, uno no hizo nada.”

“En cambio acá es más difícil; está bien si se supone que así debiera ser, pero yo te digo que acá es como más tiradito para el dos, porque tienen que seguir normas, tienen que estar como ordenaditos de cierta forma y tienen que aprender cosas que ya en kínder, que los de pre kínder y kínder para primero te exigen. Entonces en primero se cortó el juego, se cortó elegir, se cortó explorar, se cortó todo y esa es la realidad.”

“Ustedes se dieron cuenta que es todo así, que el PAC, que esto, que el otro, hay que seguir, seguir, seguir, y como tratar de que ellos aprendan, avancen y les refuercen lo que más se pueda”.

“Es diferente, es difícil en cierta forma porque tú los tienes que como se llama, es feo lo que voy a decir, pero como que enriarlos para que pasen a kínder y de kínder a primero y en primero como

que empezó toda la parte como escolarizada, escolarizada totalmente a pesar de que aquí igual hay tareas porque también hay otras partes en que no te mandan tareas y uno tiene que ver como para adelante y tratar de que llegue lo mejor posible a primero si en el fondo esa es como la meta. A lo mejor es diferente con un jardín, pero en un jardín los niños después saliendo de kínder pre kínder llegan al colegio y también les exigen”.

Constatamos que en las expresiones señaladas se refleja la visión de nuestro sistema educativo imperante, en el cual los niños y niñas pasan a un mundo de sumisión e inmovilidad, donde deben aprender a comportarse según normas sociales impuestas.

“A los seis años, después del pre- escolar, se coloca al muchacho en sillas duras y se escuchan palabras durante horas. ¿Es casualidad que esa pequeña criatura que comienza a crecer, esa fuente de energía nueva, este explorador lleno de aventuras, sea reducido a la inmovilidad, petrificado, confinado, reducido a la contemplación de paredes, mientras el sol brilla, obligado a controlar la vejiga y el vientre, cinco horas al día, salvo algunos minutos de recreo, durante 7 años o más? (Cuadernos de Educación, 1983, p. 39).

3.3.3 Enfoque de la profesional respecto a la forma ideal en que aprenden los niños y niñas: la ausencia corpóreo motriz del proceso

Cuando hablamos de esta categoría hacemos referencia a la perspectiva que tiene la educadora de párvulos en relación a cuál es la manera correcta, o la forma en que mejor los niños y niñas obtienen aprendizajes.

Es así como la educadora a través de la entrevista realizada nos señala que mantener el silencio para no interrumpir las indicaciones que ella da para la realización de una actividad, es fundamental para llevar a cabo de la mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, afirma:

“O sea lo ideal mientras tanto tú das una indicación o das una explicación es que ellos te escuchen en silencio, pero de ahí a que ellos permanezcan inmóviles o sin poder hablar, sin poder decir nada eso no es lo ideal, lo ideal es que ellos participen, tomen la palabra, lo que si todo esto respetando digamos el levantar la mano, no que se transforme tampoco en un puro bullicio o en un puro desorden”

Vemos acá como es importante para la profesional mantener una actitud atenta y por sobre todo respetar las normas de convivencia como el levantar la mano para hablar.

En el caso de la autonomía que deben alcanzar los niños y niñas y del ritmo que tiene cada uno de ellos/as, la educadora señala que:

“[Lee] “. En este contexto es importante que los niños y niñas controlen la mantención de posiciones, especialmente sentada en sus lugares respectivos” Esto es más que nada cuando realizan la actividad, tienen que mantenerse sentados, tienen que mantenerse concentrados lo mejor posible, pero permitiéndoles, como dice aquí, desplazarse con autonomía si quieren ir a buscar un material, si quieren... o sea tampoco que se transforme en desorden, pero sí que se puedan movilizar y orientados por la educadora.”

“...Ahora, es difícil que ellos se queden todo el rato sentado y que todos logren concentración, porque no todos los niños tienen la misma

capacidad de concentración sentados, unos duran más tiempo, otros menos y lo ideal es que se cumplan las normas”

“Se supone que en los tres casos, debiera haber hábitos de higiene, que tenían que aprender a comerse su colación con la boquita cerrada, sentarse derecho y todo lo demás; pero eso uno tiene que estar año tras año reforzando eso, porque de repente también en un solo año... igual próximo año van a haber niños que no se van a saber sentar bien, que no saben comer bien, todavía hay niñitos que botan arroz como ustedes vieron en la mesa y que no están acostumbrados a usar servilletas y todo ese tipo de cosas entonces en el fondo eso igual hay que estarlo reforzando.”

Desde su discurso se advierte, una vez más, que la educadora pone el acento a las posiciones corporales como el estar sentados para así lograr una concentración propicia, “... si teniendo claro y dejando espacio a la autonomía que deben alcanzar los párvulos, pero siempre guiados por la educadora de párvulos.”. Para ella, el logro de aprendizajes va ligado “...al refuerzo constante de conductas, para así ser asimiladas por los párvulos”.

3.3.4. Evaluación realizada por la Escuela respecto al quehacer del profesional y su incidencia en su actuar pedagógico con los niños y niñas del nivel transición: un currículo normativo que excluye la pulsión motriz natural de la corporeidad infantil

Categoría que hace referencia a la influencia de la evaluación que realiza la escuela sobre el rol docente de la educadora y como ella responde a este diagnóstico. Dicha incidencia se manifiesta a la hora de consensuar normas junto a los párvulos y en las preferencias que tiene para el desarrollo de las experiencias pedagógicas.

Como se evidencia en el siguiente registro:

“[Momento de la entrevista en donde se habla de las normas de convivencia.]

Lo ideal es que se cumplan las normas, pero como te digo yo que estén de acuerdo, como las habíamos hecho en conjunto y que todos los niños estén dispuestos a respetarlas para tener un mejor clima de trabajo, ahora aquí se supone que vienen a observar clases entonces uno tampoco puede propiciar mucho el desorden o que ande uno por acá y otro por allá, porque la idea es que tú tienes que completar una pauta y dentro de esa pauta que a ti te vienen a ver es que se mantiene el clima de orden, que trabajan callados, es como sistema escuela no tanto como jardín, entonces igual... [Lee]”

Tras leer este registro nos surge una interrogante sobre la escuela y su sistema: ¿Se considera realmente la educación inicial como tal, con sus características y necesidades? Poco a poco en el transcurso de la entrevista, la educadora va desarrollando la respuesta en cuestión; un extracto de su respuesta nos dice:

“Las indicaciones es necesario reiterarlas si algún niño no las comprende o si alguno que le cuesta, reiterársela en forma individual, pero eso no te genera que el niño tenga un aprendizaje tan significativo porque de repente igual no les interesa tanto lo que están haciendo, o sea aquí con el famoso PAC nos dan las instrucciones y ellos trabajan, pero la verdad es que hay algunas actividades que no son significativas para ellos, estás trabajando lo que hay que trabajar, pero de ahí a que ellos estén felices realizando las actividades, no es tan así, es porque hay que cumplir con eso y hay que hacerlo.”

En reiteradas ocasiones la educadora nombra al PAC, y desde sus demandas piensa que ella es la adulta referente para niños y niñas y quien podría conocer

las características y necesidades tanto individuales como grupales del nivel; no obstante lo anterior, su voz manifiesta lo opuesto, asumiendo más bien un rol pasivo frente a la Escuela:

“Y en el fondo tú tienes que hacerlo si uno está trabajando como que cuesta como para cómo se llama; para seguir así sobre todo ahora que todo lo hacen a través del juego y de experiencia que los niños elijan, aquí a lo más de repente lo que quieren hacer y con qué material quieren trabajar pero así como tanta libertad la verdad es que no hay; ustedes se dieron cuenta que es todo así, que el PAC, que esto, que el otro, hay que seguir, seguir.”

Todo lo anterior se resume en la labor diaria que cumple la educadora en la Escuela y como su ideal de educación, como ello lo plantea, se contraponen y se posterga debido a lo que significa, para ella, trabajar en una institución formal la que enfrenta como un sistema al que debe responder; en este sentido afirma que:

“También que aquí hay que cumplir con ciertas tareas y con ciertas normas y ciertos contenidos que en el fondo hay que pasar; acá se me imagina (Caso 3) que es como un jardín en el que todo es libre, como que ellos buscan y se toma en cuenta lo que ellos quieren hacer y ellos eligen en el fondo lo que quieren aprender y todo. En cambio acá es más difícil; está bien si se supone que así debiera ser, pero yo te digo que acá es como más tiradito pal dos, porque tienen que seguir normas, tienen que estar como ordenaditos de cierta forma y tienen que aprender cosas que ya en kínder, que los de pre kínder y kínder para primero te exigen. Entonces en primero se cortó el juego, se cortó elegir, se cortó explorar, se cortó todo y esa la realidad. Porque después ustedes cuando ya entren a trabajar

a lo mejor van a tratar de salir con las ideas lindas que tienen todas las lolas que estudian; peor después cambia entrando a una escuela en la que te exigen que tú tienes que hacer esto, esto, y esto”.

Las convicciones sumisas que, a nuestro juicio, la educadora mantiene frente al sistema, en este caso, especialmente respecto al PAC, se ve reflejada en la docilidad corporal de los niños y las niñas frente a las indicaciones e instrucciones que la educadora les demanda.

3.4. FORMALIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA RELACION ENTRE LA PRÁCTICA, EL DISCURSO DOCENTE Y LA TEORIA DEL CASO ESTUDIADO

En una etapa final del análisis se procede a la integración de las tres matrices categoriales anteriores, tanto la generada de los registros audiovisuales de la práctica docente, la de la entrevista realizada a la educadora de párvulos con relación a elementos claves de su discurso y la teoría respecto a la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.

Es así como se han desarrollado dos líneas que interpretan el desempeño profesional de la educadora de párvulos respecto a la presencia de lo corpóreo motriz, tan sustantivo y propio de los niños y niñas. La primera línea de interpretación dice relación con lo que llamamos: Práctica pedagógica funcional; y la segunda, la instrumentalización del cuerpo.

Pasamos a precisar cada una de ellas.

3.4.1. Práctica Pedagógica Funcional a la evaluación docente: pérdida del sentido del desarrollo de la autonomía infantil

A partir de la evidencia recopilada de la práctica pedagógica de la educadora responsable durante los momentos regulares de la jornada obtenidas a través de grabaciones audiovisuales, una entrevista personal a la profesional y la bibliografía consultada se desprende la primera línea vinculada al desempeño que tiene la educadora de párvulos en función a la evaluación docente que realiza el Ministerio de Educación que como se ha señalado en el marco teórico busca “...robustecer la profesión docente, contribuyendo a perfeccionar los aprendizajes de los alumnos” (Ministerio de educación, 2014, p. 2).

Respecto a esta declaración podemos decir que el carácter formativo de este sistema esta en la línea del mejoramiento continuo de las prácticas docentes; no obstante su propósito esencial, la educadora de párvulos se muestra tensionada supeditando los comportamientos infantiles a un orden que valora como necesario, afirmando en su discurso durante la entrevista que:

“... Ahora aquí se supone que vienen a observar clases entonces uno tampoco puede propiciar mucho el desorden o que ande uno por acá y otro por allá, porque la idea es que tú tienes que completar una pauta y dentro de esa pauta que a ti te vienen a ver es que se mantiene el clima de orden, que trabajan callados”.

En el extracto presentado se refleja que sus decisiones en el aula buscan ser eficaces para la evaluación, teniendo siempre presente un clima de orden relacionado directamente con las posiciones corporales rígidas y la pasividad del cuerpo por parte de los párvulos, que responden a unas normas de convivencia asociadas a la actividad regular.

Las frases recurrentes guardan relación con posiciones estereotipadas y rígidas de parte de los niños y niñas, entre las que destacamos :

Educadora: ¿Que niñita se sabe sentar derechita?, porque yo veo niñitas sentadas mal. Acuérdense de sentarse derechito. Después cuando pasan a primero dicen nadie les enseñó a sentarse (Registro día 5).

Educadora: ¿Querías un galletón Antonella? Ya pero siéntate derechita y coma su colación como las señoritas. (Registro día 2).

La evaluación docente se presenta en el discurso y en las prácticas de la educadora como una constante, motivo de su preocupación. Pensamos que paradójicamente, incide en la pérdida de su objetivo esencial, poniendo en riesgo el desarrollo de la autonomía infantil, como se refleja también en su discurso; la construcción y mediación de su práctica docente se orienta más bien hacia en la heteronomía de los párvulos, entendida como la dependencia de los niños y niñas hacia los adultos, anulando la expresión corporeo motriz de los niños para desempeñarse en distintos ámbitos por sí mismos. En este sentido las Bases Curriculares de este nivel educacional (2001), relevan "...la adquisición de una progresiva capacidad del niño y la niña para valerse por sí mismos en los distintos planos de su actuar" (p.39).

Desde los conocimientos construidos a lo largo de la carrera podemos decir que se vuelve importante trabajar y permitir la autonomía e independencia en la infancia desde su educación inicial, lo que se condice con la naturaleza del mismo, siendo nuestra labor su orientación y generación de instancias para que autoconstruyan sus propios descubrimientos en libertad en lugar del sometimiento de la expresión motriz que espontáneamente indaga, se muestra plástica y es capaz de decidir por sí mismo.

Es así como estas situaciones van afectando el poder ser un agente de cambio dentro de un sistema educativo que considera el rol de la educadora de párvulos como, "...formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia" (Bases curriculares de la EPA, 2001, p. 14)

Esta línea denominada: Práctica pedagógica funcional a la evaluación docente: pérdida del sentido del desarrollo de la autonomía infantil, se vincula directamente con dos categorías obtenidas desde los registros audiovisuales: "Tensión entre la disciplina y el control por parte de la educadora de párvulos versus la autonomía infantil" y "Repetición de determinados modelos de acción que son generados desde la exclusividad de la educadora de párvulos".

En cuanto a la primera categoría nombrada, nos llama la atención y ocupa nuestra atención los siguientes registros que han sido escogidos al azar:

Educadora: Calladitos, muy bien en silencio ordenaditos. Niño siéntate por favor...o ya empezamos con los problemas con el niño. Siéntate, siéntate. (Saludo, registro día 3)

Niño: [se para y se dirige hacia la educadora tomándole el delantal]

Educadora: ¿Qué quiere?

Niño: quiero una leche.

Educadora: mi amor no hay leche

Niño: [sigue junto a la educadora]

Educadora: niño siéntate.

Niño: tía quiero una leche.

Educadora: mi amor no hay leche usted toma leche en la casa. Tu mamá dijo bien clarito, cuando nosotros te damos leche tú después la botas. Y no te la tomas así que... [Se pone a hablar con la técnico]

Niño: [se queda un rato de pie en la mesa de otro compañero, luego se sienta en su silla] (Desayuno: Registro día 5)

Educadora: ¿Vas a comer más?

Niño: [Mueve la cabeza en forma de no]

Educadora: Niño, siéntate a comer. (Almuerzo: Registro día 2)

En este sentido, coincidimos con Bolaños (2006) cuando afirma que la motricidad infantil cobra distintos significados; es la vida, es placer al sorprenderse de sí mismo, de sus hallazgos, es relación con la creación, y descubrimiento y encuentro con sus pares y otra personas adultas. Por el contrario nos parece que la posición sedente si bien es una de las más adecuadas para prestar atención al entorno inmediato de los niños y niñas, su exagerada imposición para mantenerla sin voz y con rigidez, causa una tensión innecesaria para el mundo infantil.

Referente a la “Repetición de determinados modelos de acción que son generados desde la exclusividad de la educadora de párvulos”, entra en contradicción con nuestra posición, pues como señala Calero (2008), el niño y la niña no son simples oyentes, conformistas, que no juegan. Por el contrario establecen relaciones horizontales, preguntan, miran a los ojos y transparentan su interior.

La recurrencia de la palabra “calladitos” de parte de la educadora, niega la verbalización, las interrogantes en torno a los por qué; inmoviliza y hace dócil la corporeidad infantil; y despierta en nuestra vocación, la fuerza, la empatía, el respeto la unidad de propósito con los parvulos. Nuestra convicción por el espacio y tiempo para escuchar las voces infantiles, la confianza en que los propios niños y niñas son capaces de

aprender a autocontrolarse y la valoración del protagonismo de los niños y las niñas, se vuelve más sólida.

Es así como sin llegar a desmerecer los logros de la educadora con una pedagogía más bien conductista, nosotras creemos que es necesaria una participación mucha más activa, presente y potente del niño y niña a lo largo de la jornada, en donde la educadora propicie los espacios y experiencias donde más bien acompañamos, facilitamos, orientamos, construimos una relación horizontal con niños/as y equipo educativo fomentando siempre las relaciones interpersonales tanto como las actividades y experiencias a realizar y en donde la escuela no sea símbolo de un sistema que invisibiliza al niño y niña homogeneizándolos de temprana edad, por el contrario, respetar su valor como persona pensante, autónoma y crítica.

3.4.2. La instrumentalización del cuerpo

Esta línea apunta básicamente al poder que se le otorga al cuerpo como fuente de control; y su instrumentalización que tiene el propósito de mantener este control por parte de la educadora.

Con respecto a la realidad estudiada se puede evidenciar que la educadora a cargo del nivel transición I, basa su práctica pedagógica en la mantención de un régimen disciplinario y rígido, que busca cumplir con ciertos estereotipos de comportamientos relacionados básicamente con un orden, el silencio, la falta de libertad; la educadora es la única que tiene el poder de ordenar, dar las instrucciones y decir qué, cómo y cuándo hacerlo. La libertad y la ludicidad de los niños y niñas es coartada, reduciéndose notablemente.

Lo anterior lo podemos evidenciar tanto en la práctica como en el discurso de la educadora. Con respecto a la primera de ellas se refleja principalmente en la

categoría Negación de la motricidad infantil y énfasis en la presencia de posiciones corporales estereotipadas; esto, básicamente, a través de las constantes preguntas y correcciones relacionadas a posiciones corporales rígidas y a formas rutinarias de actuar de los niños y niñas. Esto se observa en los siguientes registros:

Registros día 4:

Educadora: A ver, el niño puede cumplir lo que prometió ayer de sentarse derecho... lo voy a estar observando a ver si está sentado derecho.

Educadora: ¿Cómo deben sentarse los amigos

Niños(as): Derechitos

Registro día 5:

Educadora: Cuando la tía habla tenemos que escuchar en silencio las instrucciones o las indicaciones, y cuando las tías están hablando los niños shh [hace el gesto de silencio con el dedo en la boca] calladitos así ordenaditos para que digan qué lindo estos niñitos del pre kínder del colegio.

Registro día 7:

Educadora [Desde la puerta mirando a los niños/as]: Silencio para que la visita escuche y vea que ustedes son niñitos educados.

Registro día 8:

Educadora: Ya sentaditos, bien derechitos, niña derecha bien sentada; recuerden debemos sentarnos derechitos, deja eso niño y escuchar cuando las tías hablan.

En los cinco registros, extraídos al azar, se evidencia cómo la educadora procura mantener el orden silenciando y delimitando la libertad de los cuerpos al espacio entre las sillas y mesas. Además de ellos se puede extraer también de los registros anteriores que la educadora, de forma implícita, recuerda continuamente que es ella quien manda, es ella quien puede hablar y los niños y niñas deben escuchar.

Las prácticas anteriormente expuestas se pueden vincular de forma directa con las evidencias del discurso de la educadora, expuesto principalmente a través de la entrevista realizada:

“Se supone que en los tres casos, debiera haber hábitos de higiene, que tenían que aprender a comerse su colación con la boquita cerrada, sentarse derecho y todo lo demás; pero eso uno tiene que estar año tras año reforzando”

“Tienen que seguir normas, tienen que estar ordenaditos de cierta forma y tienen que aprender cosas que ya en kinder, que los pre-kinder y kinder para primero te exigen”

“Lo ideal es que ellos participen, tomen la palabra, lo que si todo esto respetando digamos el levantar la mano, no que se transforme tampoco en puro bullicio o en puro desorden”

“Tienen que mantenerse sentados, tienen que mantenerse concentrados lo mejor posible, pero permitiéndoles desplazarse con autonomía si quieren a buscar un material, si quieren... o sea tampoco que se transforme en desorden, pero sí que se puedan movilizar orientados por la educadora”

Es así como desde la entrevista desarrollada y los registros observados es que podemos desprender la concepción propia que tiene la educadora sobre el rol docente que desempeña dentro del aula; el cual dota de una constante y

directivo protagonismo dentro del desarrollo de la jornada educativa; durante ella se encarga de dirigir, autorizar, condicionar, rechazar y/o aceptar el comportamiento del educando dentro de la escuela y del contexto de la sala en la que está presente el niño o niña.

Generándose así un adecuado y beneficioso encuentro de su rol docente con el modelo educativo imperante hoy en día en nuestra sociedad, "... ya que la economía capitalista es responsable de una gama amplia de estos somatotipos para moldear cuerpos y subjetividades, y en tanto la escuela es hoy, como ya se dijo, uno de sus frentes" (Mallarino, 2013, p. 102). De esta forma, la Escuela es un lugar donde se desarrolla el proceso de escolarización que ha perdido su verdadero norte educativo, y en el que el cuerpo humano es instrumentalizado, un cuerpo objeto (Le Boulch, 1997),

“... adaptado y traducido (en forma de contenido) para permitir su ingreso en la escuela, la propia institución es incorporada (en el sentido más literal de la expresión, en tanto incorporarse o <<hacerse cuerpo >>) en sus normas, principios, códigos (y claro, en sus mecanismos de ejercicio del poder), por parte de cada uno de aquellos que la integran.(Mallarino, 2013, p.62)

La educadora del nivel decide hacerse participe de este proceso de adaptación e incorporación en la escuela, afirmando que los niños y niñas debemos "... enrielarlos para que pasen a kínder y de kínder a primero", y así sucesivamente.

Es también en los registros observados donde podemos evidenciar como la educadora desarrolla el proceso de instrumentalización del cuerpo que lo asemeja con la supuesta escolarización que deben lograr los niños y las niñas, caracterizado por la interiorización de diferentes comportamientos y conductas aceptadas en la escuela como correctas.

Es en la práctica diaria de la educadora, donde busca impulsar, participar y moldear un prototipo de niño (a) el que tenga un comportamiento adecuado a la escuela y a la sociedad, homogeneizando la conducta del educando a pasar la mayoría del tiempo sentados(as) derechos(as), realizando actividades de tipo sedentarias, manteniéndose en silencio, mirando hacia el pizarrón, siguiendo las instrucciones del profesor sin mayor cuestionamiento. Al respecto Scharagrodsky (2004) dice que “El objetivo de las disciplinas fue la docilidad corporal. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 5). En el fondo la escuela busca mantener y potenciar ese prototipo de alumno con el propósito de construir cuerpos dóciles que puedan ser transformados en objetos útiles para la permanencia del sistema imperante.

Parece interesante el hecho de que ella plantea una diferencia entre una actividad al aire libre y una realizada dentro de la sala de clases, ya que evidentemente no tienen el mismo valor entre una y otra; para la educadora la exploración no sería más que un momento de distracción, y solo se aprende cuando los niños y niñas se encuentran sentados, ordenados, en silencio y siguiendo sus instrucciones. El siguiente extracto de la entrevista corrobora estas afirmaciones:

“Bueno de repente igual se hace alguna cosa al aire libre pero no es lo mismo que tu estés explicando una actividad guiada, dirigida de alguna tarea a no sé, que vayamos hacer juegos al patio o que vayamos a recolectar no se plantitas, bichitos, hojitas es totalmente diferente. Ahí por supuesto que si hacemos una actividad ellos tienen que conversar y tienen que... pero dentro de la sala mientras tu das las indicaciones de lo que tienen que trabajar y todo lo demás hay que resguardar el orden, el silencio y todo lo demás”.

El trabajo exploratorio que la educadora propone es contrario a lo que la teoría plantea, y a lo que nosotras suscribimos:

El individuo puede, mediante el movimiento, aprender y lograr una mejor capacidad de rendimiento en todas las áreas de la vida, es decir en lo social, en lo intelectual, en lo propiamente motor, o de movimiento y en emocional (...) este aprendizaje es un proceso esencial en la vida de todo ser humano, ya que todas sus actividades y logros son manifestación de los resultados de este proceso. Tan pronto como nace el niño y posiblemente antes de nacer, el comienza a aprender mediante el movimiento de su cuerpo y el aprendizaje continúa durante toda su vida (Bolaños, 2006, p. 5).

Otra idea que resulta contradictoria y que se relaciona directamente con lo anteriormente expuesto, tiene que ver la importancia que le atribuye a lo corpóreo motriz, en tanto procura permanencia de posiciones corporales rígidas y sedentes. Hacemos esta acotación porque, a nuestro juicio, convive al sujeto dividido en dos partes, la psiquis y el cuerpo; la primera la valora porque es la que razona y moviliza los aprendizajes; el cuerpo es pasivo en este aprendizaje y por lo tanto se invisibiliza, sólo debe controlarse. Al respecto Barbero (2005) plantea que,

En la escuela tradicional el cuerpo era el objetivo primero de la intervención educativa. Su desaparición, para que no molestase ni alterase el orden de las cosas, era necesaria por un doble motivo. De un lado, se trataba del sometimiento y del moldeamiento del sujeto en su sentido más amplio es decir, de su forma de ser. De otro, como prerequisite para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas (p. 28).

Sin embargo, antes de terminar el anterior análisis es importante recordar que la educadora se encuentra trabajando en el mismo establecimiento desde el año 1994, es decir se desempeña en el mismo contexto hace veinte años, lo cual podría explicar la visión de pedagogía y por lo tanto la práctica que realiza con los niños y niñas. De la misma manera como se plantea en la línea anteriormente expuesta, el objetivo de este análisis no tiene que ver de ninguna forma con desmerecer el trabajo y visión pedagógica de la profesional, sino explicitar la triangulación que es posible desarrollar entre su práctica, su discurso y referentes teóricos que nosotras hemos relevado.

CONCLUSIONES

Mucho tiempo ha transcurrido desde que comenzamos este proceso de investigación, el que ha estado dotado de diferentes momentos y situaciones en las cuales a partir de la investigación hemos consolidado nuestra posición como educadoras de párvulos, y hemos integrado y re-significado a nuestro proceso de formación inicial nuevos aprendizajes; la visión y concepción del niño y niña se ha fortalecido de manera importante. Es así como queremos partir en primer lugar estableciendo conclusiones respecto a los diferentes objetivos específicos planteados:

1. Conclusiones respecto al objetivo específico 1: Identificar los elementos claves de la práctica de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de Nivel Transición I respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular

Con respecto al primer objetivo específico planteado en esta investigación concluimos que la educadora de párvulos desarrolla, principalmente, una relación vertical con niños y niñas como con el equipo educativo lo que se evidencia al desenvolverse con un rol protagonista y de guía absoluta.

La afirmación señalada se ve reflejada y refrendada en sus prácticas cuando orienta a los niños y niñas hacia lo que ella espera de su labor docente: una buena evaluación. Es desde este foco en donde sus prácticas coartan la libertad de la motricidad infantil innata, priorizando posturas corporales rígidas y homogeneizadoras, escolarizando así sus prácticas en el aula al preparar a los párvulos para la Educación Básica, asumiendo así una pedagogía con tendencia al conductismo, que se construye por medio de un estímulo – respuesta; pensamos que se posterga de esta manera el desarrollo y

autoconstrucción de la autonomía e independencia del niño/a al guiarlos en todo momento.

Nos resulta sustantivo el quehacer integral del niño/a abordando la autonomía e independencia como cualidades a desarrollar progresivamente, ya que se contribuye a ser una persona segura de sí mismo y consiente de su realidad. En esta tarea educativa, pensamos que es primordial que como educadoras planifiquemos la rutina consiente sobre todo de las cualidades a desarrollar y la dotemos de creatividad construida conjuntamente.

2. Conclusiones relacionadas con el objetivo 2: Identificar los elementos claves del discurso del/de la Educador(a) de Párvulos que se desempeña en la realidad de nivel transición I respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.

En cuanto a este objetivo podemos decir que la educadora de párvulos nos señala en su discurso, ciertos elementos que influyen en sus prácticas pedagógicas y que tienen incidencia directa en la expresión corpórea motriz de los niños y niñas de su nivel.

Estos elementos discursivos tienen relación con mantener una actitud atenta al realizar cualquier tipo de actividad, lo que conlleva encontrarse con la boca cerrada, sin ningún tipo de conversación entre los párvulos y solo respondiendo cuando la docente lo requiera.

En su discurso también se puede distinguir la importancia que le da a las posiciones corporales en cuanto a lograr una mayor concentración, como es mantenerse con la espalda derecha en la silla. El marco da fundamento a esta exigente demanda para los niños y las niñas son las normas de convivencia, las que según palabras de la educadora han sido elaboradas en conjunto con los

párvulos; ellas buscan principalmente mantener un clima de orden dentro de la sala de clases.

Por otro lado, se constata que la educadora declara que este tipo de prácticas relacionadas con la mantención de una conducta “adecuada” de los niños y niñas, es la que en la evaluación docente – realizada a la educadora – se espera como uno de sus logros respecto al comportamiento infantil.

Podemos decir finalmente que lo que ella busca y espera es un clima de orden por parte de los párvulos, en donde ella condiciona un tipo de comportamiento, el cual cree adecuado, que se traduce, principalmente en su opinión, en posiciones corporales rígidas junto a la restricción de la libertad individual de los niños y niñas. Se trata, a nuestro juicio, de una escolarización y docilidad del cuerpo y de la homogenización de los comportamientos infantiles.

3. Conclusiones relacionadas con el objetivo 3: Determinar la relación entre los elementos claves identificados en el discurso y en la práctica de la Educadora de Párvulos que se desempeña en la realidad de nivel transición I respecto de la presencia de lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.

Al respecto, podemos concluir que si bien la Educadora de Párvulos a cargo del nivel educativo Transición I, reconoce y plantea en algunas ocasiones la importancia de que el niño o niña se exprese motrizmente al interior del aula, y sean protagonistas respecto a su proceso de aprendizaje, observamos en su práctica docente una realidad educativa diferente en la que los párvulos se muestran guiados y condicionados a ser y hacer lo se les dice, en que momento comer, en que momento ir al baño, entre otras actividades regulares de aprendizaje. Repetitivamente se les dicen y recuerdan normas sociales nacidas desde la visión de mundo del adulto las cuales debe desarrollar y adquirir en su relación diaria con los niños/as y adultos que conforman el nivel.

Ya que como expresaba la educadora en la entrevista, ella debe enseñar, “enrielar” y preparar a los niños y niñas para para pasar a la escuela, espacio en el cual deben comportarse de una determinada forma.

Desde nuestra concepción de la Educación Parvularia, pensamos que en contraposición con ella, priman los intereses del profesional focalizado más bien en un proceso de escolarización anticipado, sin sentido y significado; proceso que implica privar al niño o niña de oportunidades pertinentes a las características y motivaciones propias de la infancia, para adaptarlos a la escuela y sus estructuras encasilladoras y opresoras de la libertad y relación infantil.

4. Conclusiones relacionadas al objetivo 4: Identificar la visión del/de la educador(a) de párvulos que se desempeña en la realidad de nivel transición I en relación a lo corpóreo motriz en experiencias de aprendizaje de tipo regular.

En relación a este objetivo podemos concluir que la visión que es posible identificar de parte de la educadora se relaciona más bien con una educación rígida y estructurada, en donde la persona adulta es quien constantemente tiene el control de la situación y desarrolla cada momento de la rutina de actividades regulares, esperando respuestas específicas por parte de los párvulos, sin aceptar situaciones emergentes y posicionándose como un profesional que posee todo el conocimiento que debe ser traspasado a los niños y niñas; ellos y ellas se perciben como personas dependientes del educador y con un rol pasivo dentro de la construcción de sus conocimientos.

Nos parece que en este sentido se puede decir que diariamente se generan en aula, situaciones de vulneración de derechos del niño y de la niña. Ya que si bien se está cumpliendo con el derecho a recibir educación, es dentro del

mismo establecimiento formal donde día a día diferentes situaciones que inciden directamente en la negación de la expresión corpóreo motriz que es manifestación de la unidad y singularidad infantil; situaciones como el insistir y obligar al educando a sentarse de una determinada forma en pequeñas sillas, a estar inmóvil, a estar en pequeños espacios que se encargan más de contenerlos que de acogerlos, o el negarles la participación dentro del desarrollo de la jornada diaria, en las conversaciones o en el poder elegir que hacer según sus propios intereses.

Es importante decir que no le otorgamos a esta visión un juicio de valor negativo, ni posicionamos a la educadora del nivel como un rival de los niños y niñas; sino que más bien es el paradigma educativo de la docente, y su participación dentro de la agitada maquina social en la cual se desenvuelven los adultos que se generan creencias más tradicionales sobre la educación. Creencias que ella valida constantemente a través de su práctica y discurso. La pregunta espontanea que nos surge es: ¿hay ocurrencia de esta vulneración del derecho a jugar y expresarse de la infancia en otros establecimientos educacionales a lo largo del país?

Tras el análisis e interpretación de la información obtenida de la presente investigación podemos decir que lo corpóreo motriz se ve, la mayor parte del tiempo de las jornadas educativas, coartado e invisibilizado; durante el desarrollo de las actividades de tipo regular el espacio, la libertad y la autonomía infantil es prácticamente inexistente.

5. PROYECCIONES:

De lo anterior surge como proyección la investigación de nuevas realidades educativas, en relación a la presencia de lo corpóreo motriz con el objetivo de visualizar si se repite el patrón de comportamientos

observado en el desarrollo de las jornadas correspondientes a realidad estudiada, es decir si se convierte en una realidad constante en la educación chilena.

Otra de las proyecciones que surge respecto a la anterior investigación tiene que ver con el estudio acerca de la vulneración de los derechos del niño y niña como consecuencia de la invisibilización de cuerpo y la represión de la naturaleza de movimiento que se generaría en la escuela con la escolarización y modelación del cuerpo, vulnerándose, de esta forma derechos tan básicos como lo son el derecho de libertad de elección o el derecho a expresarse de forma autónoma e independiente. Todo esto a través del confinamiento del cuerpo al reducido espacio que existe entre la mesa y la silla y la anulación de las voces infantiles por parte de la docente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: *Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en educación física*, 39 Revista Iberoamericana de Educación
2. Berríos, A. Bustos, C. Díaz, J. Oyaneder, M. y Verdugo, M. (2009). *Orientaciones para la Implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile
3. Bolaños, G. (2006). *Educación por medio del movimiento y expresión corporal*. San José Costa Rica, EUED, Universidad Estatal a Distancia
4. Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico teorías y aplicaciones básicas*. Ciudad de México, México: Alfaomega.
5. Campos, Vargas. (2013). *Noción corpórea y abuso infantil. Una propuesta pedagógica desde la Educación Física Escolar*, 62, Revista Iberoamericana de Educación: Centro de Altos Estudios Universitarios.
6. Cuevas, F. (s.f.). *Pedagogía Anarquista: Por una pedagogía sin autoridad ni represión*. Santiago, Chile: La Turba Ediciones.
7. Cuadernos de Educación. (1983) *¡Cuidado, Escuela! Desigualdad, domesticación y algunas salidas*. Suiza: Instituto de Acción Cultural.
8. Denzin, N y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A

9. Departamento Técnico JUNJI. (2005). *Marco curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago, Chile: Maval.
10. Espinosa, B. (2012). *Actividades regulares o estables*. Chile, Valparaíso.
11. Gamboa R. y Jiménez G. (2012). *Motricidad: El significado de su práctica en el desarrollo infantil*. Carrera de Educación Parvularia, Pontificia Universidad católica de Valparaíso.
12. Gómez, Mir, Serrats. (2004). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima de aula favorable en la clase*. España, Madrid: Ediciones Narcea.
13. Kirk, D (s.f.). *Con la escuela en el cuerpo cuerpos escolarizados: la construcción de identidades*. Carnegie Faculty of Sport and Education Leeds Metropolitan University
14. Le Boulch, J. (1997). *La Educación por el Movimiento en la Edad Escolar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
15. Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. España, Madrid: Centro de investigación y documentación educativa (CIDE)
16. Mallarino, C. (2013). *Cuerpos Escolares y Cuerpos Sociales: Una historia de encuentros y desencuentros*, 62, Revista Iberoamericana de Educación: Centro de Altos Estudios Universitarios.
17. Merriam, S. (1988) *Case Study research in education*, San Francisco, Jossey Bass

18. Milestein y Mendes. (2013). *Cuerpo y Escuela. Dimensiones de la Política*, 62, Revista Iberoamericana de Educación: Centro de Altos Estudios Universitarios.
19. Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Maval.
20. Ministerio de Educación. (2011). *Cuadernillo de orientaciones pedagógicas, Núcleo de aprendizaje autonomía*. Santiago, Chile.
21. Scharagrodsky, P. (2004). *El cuerpo en la escuela*. Explora: Southwell.
22. Tietze, W y Viernickel, S. (2010). *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares: catálogo de criterios de calidad*. Santiago, Chile: LOM.
23. Vargas, C. y López, L. (2009). *El trabajo diario en el nivel inicial*. República Dominicana. Secretaria de Estado de Educación. Dirección General de Educación Inicial
24. Yin, R.K. (2002) *Applications of Case Study research*, Newbury Park, CA: Sage publications

Webgrafía:

Ministerio de Educación (2014). *Informativo general Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Extraído el 23 de octubre de 2014 desde http://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo_general.pdf