

**El gesto pedagógico:
reflexiones y
orientaciones en
torno al núcleo de
aprendizaje Corporalidad
y Movimiento de las
Bases Curriculares de
Educación Parvularia.**

El gesto pedagógico: reflexiones y orientaciones en torno al núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento de las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

Editora: Natalia Sánchez Saavedra.

Diseño Gráfico: Lorena González Vergara.

Coordinación proyecto: Amílcar Borges y Natalia Sánchez.

Secretaría: Marcela Barrera.

Email: corporalidadeinfancia@gmail.com

Registro fotográfico: Amílcar Borges y Natalia Sánchez

ISBN: 978-956-401-698-6

Edición: Junio 2020

Proyecto financiado por el fondo Fomento de Arte en la Educación (FAE) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Convocatoria 2019, Folio 480512. Línea de postulación 4: Instituciones y organismos de fomento del arte y la cultura que desarrollan proyectos con establecimientos educacionales.



Establecimientos educacionales de la comuna de El Bosque vinculados con el proyecto:

- Jardín Infantil El Tranque.
- Colegio Marcial Martínez de Ferrari.
- Colegio Canciller Orlando Letelier.

Orientación Pedagógica:

- Amílcar Borges de Barros.
- Natalia Sánchez Saavedra.
- Pamela Rodríguez Aceituno.
- Layla Raña Kanacri.
- Felipe Beltrán Sequeida.
- Luz Condeza Dall'Orso.

Participantes del proyecto:

Jardín Infantil El Tranque:

- Rossana Caripillán Vega.
- Tamara Carrasco Salinas.
- Sandra Huichalaf Colimil.
- Evelyn Arriagada Escobar.
- Katerina Valderas Araya.
- Katherina Ponce Avendaño.
- Cristina Godoy González.

Colegio Marcial Martínez de Ferrari:

- María Jesús Hernández Cáceres.
- Marina Ponce Ferrada.
- Paz Iturriaga Castillo.
- Gabriela Galleguillos Arellano.

Colegio Canciller Orlando Letelier:

- Sharon Retamal Meléndez.
- Claudia Toro Olguín.

Colaboradores:

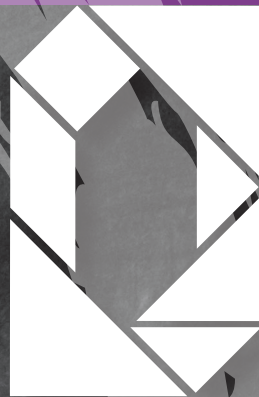


Agradecimiento especial a Julio Espinoza Velázquez, Casa de la Cultura Anselmo Cádiz y Carola Ojalvo por el apoyo y gestión durante la ejecución del proyecto.

ÍNDICE

Movimiento y corporalidad en la infancia	5
Proyecto Movimiento y corporalidad en la infancia: Perfeccionamiento docente para la apropiación curricular del nuevo núcleo de aprendizaje de las bases curriculares para la educación parvularia. Natalia Sánchez Saavedra	6
Capítulo 1: Reflexiones pedagógicas.....	15
EL JUEGO, métodos de creación (en la educación parvularia). Felipe Beltrán Sequeida	17
Espacio estimulante, lugar transformador. Layla Raña Kanacri.....	29
El cuerpo: dislocador del régimen del tiempo y el espacio en el aula. Luz Condeza Dall'Orso	39
Cuerpo y educación: aproximaciones sobre la relevancia del trabajo corporal en la educación parvularia. Natalia Sánchez Saavedra	47
Corporalidad y Movimiento en la Práctica Docente Cómo hemos ido avanzando y cómo seguimos. Pamela Rodríguez Aceituno.....	59
Comprender el núcleo de cuerpo y movimiento en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Amílcar Borges de Barros	67
Capítulo 2: Aparecer corporal en el gesto pedagógico.....	75
Experiencias de aprendizajes realizadas por educadoras participantes del proyecto:	77
Tamara Carrasco Salinas Sandra Huichalaf Colimil María Jesús Hernández Cáceres Claudia Toro Meléndez Sharon Retamal Olgún	
Planificaciones de clases realizadas en las jornadas de perfeccionamiento docente.	84
Luz Condeza Dall'Orso Pamela Rodríguez Aceituno Natalia Sánchez Saavedra Amílcar Borges de Barros Felipe Beltrán Sequeida Layla Raña Kanacri	
Capítulo 3: El devenir del cuerpo	97
El devenir del cuerpo: percepciones y opiniones de quienes participaron del proyecto FAE. Movimiento y Corporalidad en la infancia. Natalia Sánchez Saavedra y Pamela Rodríguez Aceituno	98
Capítulo 4: Huellas.....	127
Bitácoras de clases: percepciones emanadas por cada espacio educativo.....	128
Imágenes del proceso.....	138

**Movimiento y
corporalidad
en la infancia**





Movimiento y corporalidad en la infancia:

perfeccionamiento docente para la
apropiación curricular del nuevo núcleo
de aprendizaje de las bases curriculares
para la educación parvularia.

Natalia Sánchez Saavedra



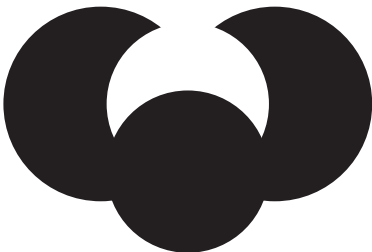


Proyecto:

Históricamente, la educación corporal en el currículum escolar chileno ha estado exclusivamente remitida al campo de la educación física, incorporando contenidos, orientados hacia el logro de habilidades motrices, mejorar coordinación y el aprendizaje de danzas tradicionales. Para el caso de la Educación Parvularia, el año 2018 se aprobaron las nuevas Bases Curriculares del ciclo, surgiendo un nuevo núcleo de aprendizaje llamado Corporalidad y Movimiento de carácter transversal, es decir que se integra curricularmente con las otras áreas de aprendizaje. El foco se direcciona hacia potenciar el desarrollo y conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de movimiento, a través de un trabajo consciente basado en la exploración, experimentación y juego (MINEDUC, 2018) Por lo mismo, abordar mediante una metodología adecuada los diversos contenidos será fundamental para un proceso educativo apropiado, pertinente y situado.

En el campo del trabajo corporal, existen corrientes como la Psicomotricidad o la expresión corporal que se focalizan en el desarrollo motriz del cuerpo desde un enfoque centrado en la toma de consciencia, en la exploración, en el juego, orientaciones pedagógicas que también propone la danza contextualizada en el espacio educativo. Una de las diferencias con ambas corrientes -y en relación con este proyecto- es que la danza está propuesta desde el campo de la educación artística, eje fundamental para el proceso creativo en la infancia. Bajo esta mirada, es posible considerar los procesos artísticos como pilares en la experiencia educativa de niños y niñas (Sarlé, 2009) mediados por la corporalidad y como sustento para el desarrollo creativo y comunicativo.

La educación artística contribuye al desarrollo de la sensibilidad y el conocimiento tanto en el ámbito intelectual como en el estético, mostrando otros

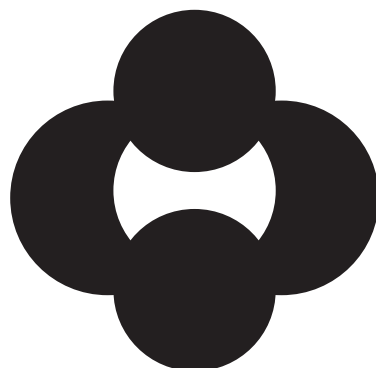



caminos que aportan a la construcción de conocimiento y a la comprensión del mundo, permitiendo a los párvulos expresarse desde otros lenguajes y tener una experiencia estética, *“es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo”*. (Ivaldi, 2014, pp. 23-24).

Junto a lo anterior, es relevante mencionar que mediante una propuesta metodológica que vincule las prácticas corporales desde la danza y el juego, es posible visibilizar la diversidad que actualmente se viven en las escuelas, espacio donde conviven diferentes culturas y diversas capacidades, respetando además el enfoque de género, evitando los estereotipos y las preconcepciones sociales. Esto no es menor, debido a que al implementar una propuesta didáctica desde la danza -enmarcada en la educación artística- el enfoque no está centrado en el desarrollo técnico o la proyección hacia un resultado plasmado en una composición coreográfica, sino en explorar y vivenciar el cuerpo y sus posibilidades de movimiento, mediante estrategias que favorezcan el descubrimiento y experimentación de cada niño y niña en base a sus intereses, inquietudes y posibilidades, involucrando consignas que permitan al párvulo vivir una experiencia sensible desde su propia corporalidad.

El sujeto es cuerpo, por lo mismo la dialéctica entre razón y cuerpo ha sido cuestionada por diferentes vertientes teóricas y epistemológicas. Este posicionamiento aun es posible visualizarlo en la construcción de nuestro currículum escolar, dónde áreas como matemáticas y lenguaje continúan con una alta jerarquización a nivel educativo y social. Pero la educación parvularia otorgó importancia a la corporalidad como un eje transversal dentro del proceso formativo de niños y niñas.

Frente a este nuevo escenario, y como en todo proceso educativo, el momento más complejo es la implementación del currículum propuesto, debido a que el mayor problema observado es la formación docente (Cox, 2011). En la carrera de Educación Parvularia, la formación en esta área se realiza un solo semestre (información extraída en base a la revisión de las mallas curriculares de diversas instituciones de educación superior) y habitualmente lo más complejo es vincular y hacer la bajada didáctica entre teoría y práctica. A partir de esto surge la pregunta respecto a si las educadoras y educadores tienen las competencias necesarias para implementar este nuevo núcleo del ciclo. Cabe destacar que la implementación no es solamente trabajar la corporalidad desde circuitos motores, la exploración y el juego, sino que deben -además- entretenerlo con las otras áreas de aprendizaje, considerando en la planificación la integración curricular.





Es por ello, que surge la necesidad de formar tanto a educadores, educadoras como asistentes de aula y agentes educativos relevantes (directores, convivencia escolar) en este nuevo núcleo de aprendizaje, con una propuesta metodológica que abarque esta dimensión global y compleja de la corporalidad.

Dado que este nuevo núcleo tiene como finalidad que los niños y niñas puedan potenciar habilidades, conocimientos y actitudes, descubriendo sus posibilidades de movimiento y atributos personales (MINEDUC, 2018), la didáctica de la danza y el juego se presenta como un campo pertinente de ser considerado, ya que -tal como se mencionó anteriormente- no se enfoca en el desarrollo técnico, sino que se basa en la exploración, sensibilización, creación, mediante el trabajo corporal consciente y bajo una ideología centrada en el estudiante. Pensando en ello, *“sabemos que el cuerpo es instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes (...) pero también es mediador para la comunicación y el conocimiento, pues el cuerpo no solo (se)expresa, también sabe” (Abad, 2014, p.69)*. Pensar la implementación desde la educación artística, permite que el trabajo del movimiento y la corporalidad se integre con los ámbitos de aprendizaje de las bases curriculares, basados en la exploración y el juego, donde el adulto favorezca que los niños y niñas experimenten de manera espontánea, permitiéndoles Ser más que dar respuestas.

Por todo lo anteriormente expuesto, este proyecto tiene como sustento perfeccionar a las educadoras, asistentes de aula y agentes educativos (directivos, convivencia escolar) vinculados al ciclo de Transición (Prekínder y Kínder) con la finalidad de entregar estrategias metodológicas para la apropiación e implementación del nuevo núcleo de aprendizaje, considerando su vinculación con el desarrollo del pensamiento matemático, el desarrollo del lenguaje verbal, los lenguajes artísticos, la exploración del entorno natural y la comprensión del entorno sociocultural.

Educadores con las competencias necesarias para llevar a cabo el proceso educativo, se entrelaza con la justicia social y la equidad, porque permite que todos puedan tener las mismas posibilidades. Estudios nacionales e internacionales indican que buenos profesores favorecen un mejor proceso de aprendizaje, junto a que tal como lo plantea Schön (2010), el educador debe estar siempre mirando sus prácticas pedagógicas y reflexionando críticamente respecto a su quehacer profesional. Por lo mismo, la constante capacitación y el acompañamiento en el proceso de implementación de nuevos saberes es fundamental para mejorar el quehacer pedagógico, donde los estudiantes serán los directos beneficiados.

En consecuencia a lo expuesto anteriormente, el objetivo general de este proyecto es implementar una estrategia metodológica en docentes, asistentes de aula y directivos de los Niveles de Transición 1 y 2 (NT1 y NT2) para potenciar la apropiación curricular del núcleo Corporalidad y Movimiento de las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia. En virtud de lo anterior, se consideran los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender los fundamentos teóricos relacionados con el núcleo de Corporalidad y Movimiento focalizados en NT1 y NT2.
2. Analizar diferentes estrategias metodológicas para abordar el núcleo de Corporalidad y Movimiento de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia.
3. Implementar en NT1 y NT2 una propuesta metodológica para abordar el núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento de las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia de manera contextualizada y respetando la diversidad y el enfoque de género del aula.
4. Verificar el proceso de apropiación curricular del núcleo Corporalidad y Movimiento de las nuevas Bases Curriculares en NT1 y NT2 a través de un acompañamiento y seguimiento en la implementación operacionada tanto en las planificaciones como en la observación de clases.

De esta manera, el proyecto consistió en realizar un perfeccionamiento a docentes, asistentes de aula, directores y encargado de convivencia escolar de tres espacios educativos de la comuna de El Bosque, para potenciar el desarrollo profesional y brindarle herramientas que les permita comprender y mejorar la apropiación de este nuevo núcleo de aprendizaje de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Para su ejecución se contemplaron tres etapas:

1. Diagnóstico

Antes de comenzar el perfeccionamiento, fue fundamental conocer tanto los saberes previos como las prácticas pedagógicas habituales de docentes y asistentes de aula del establecimiento. Para ello, se realizaron reuniones y aplicó una encuesta con los actores claves del proceso de implementación curricular -docentes, directivos, asistentes y encargada de convivencia escolar- con la finalidad de realizar una evaluación diagnóstica mediante un instrumento que permitiera levantar datos relevantes para el diseño de las clases.

2. Perfeccionamiento

Una vez realizado el diagnóstico, se llevó a cabo el perfeccionamiento a docentes, asistentes de aula y agentes educativos (directivos, convivencia escolar), mediante clases que abordaron conocimientos teóricos, pero principalmente prácticos, tratados en cinco jornadas presenciales. En cada una de ellas, se desarrollaron diversas estrategias de las principales vertientes respecto al trabajo corporal en la infancia. Además, se efectuaron actividades relacionados con la planificación de experiencias corporales integradas a los núcleos de aprendizaje.

Terminada esta etapa, se realizó una evaluación intermedia con la finalidad de levantar información respecto a la comprensión y conocimiento adquirido posterior a la asistencia de las clases, lo que permitió identificar las principales fortalezas y deficiencias, y de esta manera hacer los ajustes correspondientes para que la última etapa fuese significativa.

3. Acompañamiento al proceso de implementación

Esta etapa tuvo como objetivo verificar el proceso de apropiación curricular del núcleo Corporalidad y Movimiento de las nuevas Bases Curriculares en los niveles de transición, a través de un acompañamiento y seguimiento en la implementación. Este proceso se llevó a cabo mediante observaciones de clases, revisión de las planificaciones y conversaciones con docentes y directivos vinculados a Prekínder y Kínder. Al finalizar esta etapa, se evaluó el impacto del perfeccionamiento -considerando impacto como el proceso de apropiación curricular- verificando si los actores involucrados efectivamente comprendieron y aplicaron las estrategias metodológicas.

Asimismo, se realizó una función de danza para la primera infancia con la finalidad de fomentar y favorecer la apreciación estética en estudiantes de los colegios y jardines participantes, para que además de experimentar y explorar las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo, apreciaran la danza como lenguaje. La obra presentada fue "Danzas Aladas" de la Compañía ARANWA.


Los resultados trazados para el proyecto tienen directa relación con el proceso de implementación de estas nuevas bases curriculares, apuntado a mejorar las prácticas pedagógicas de docentes, asistentes de aula y directivos que trabajan en los niveles de transición. Esta mejora involucra no solamente aprender y analizar una propuesta metodológica para abordar el nuevo núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento, sino además

apropiarse del currículum y contextualizarlo. De esta manera, las participantes indagaron en estrategias metodológicas para el trabajo corporal y sus fundamentos teóricos, desarrollando habilidades que les permitirán enfrentarse con mayor preparación y confianza a la implementación del núcleo, gestionando con mayor conocimiento el currículum y con mejores herramientas que guíen el proceso de apropiación y contextualización curricular. Pero dentro de esta experiencia, y como una instancia medular del proyecto, participar de las clases prácticas, conociendo y vivenciando las estrategias metodológicas propuestas fomentó que quienes participaron de las jornadas tuvieran un mayor vínculo con su propia corporalidad y por tanto comprendieron conscientemente el proceso didáctico que implementarán.

Y no menos importante, proponer estrategias metodológicas de trabajo corporal desde la danza y el juego para llevar a cabo la implementación del núcleo de aprendizaje, permite visibilizar esta área artística otorgándole un valor educativo fundamental y evidenciando que entrega precisamente el espacio para que niños y niñas exploren, experimenten y vivan su corporalidad desde una mirada personal, auténtica y sensible.

Bibliografía:

- **Abad Molina, J. (2014)** *El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego*, en Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, I. (coord) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. *OEI Metas Educativas 2020*. pp. 67-85 recuperado en: www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf
- **Cox, C. (2011)** Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revista Revue International de Education de Sevres* n°56. recuperado en <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/curr%3%adculo-escolar-de-chile-g%3%a9nesis-implementa-ci%3%b3n-y-desarrollo.pdf>
- **Ivaldi, E. (2014)** *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI*, en Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, I. (coord.) *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. *OEI Metas Educativas 2020*. pp. 11-27 recuperado en: www.oei.es/historico/publicaciones/LibroMetasInfantil.pdf
- **MINEDUC (2018)** *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC
- **Sarlé, P. & Arnaiz, V. (2009)** *Juego y estética en educación infantil*, en Palacios, J. Castañeda, E. (coord) *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. *Metas Educativas 2021*. pp. 91-104. Editorial Santillana. Recuperado en: www.oei.es/historico/metas2021/LAPRIMERAINFANCIA.pdf
- **Schön, D. (2010)** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós



**Reflexiones
pedagógicas**





Reflexiones pedagógicas





EL JUEGO, métodos de creación (en la educación parvularia).

Felipe Beltrán Sequeida

*Licenciado en danza y actor,
Docente de danza, teatro y artes integradas,
Director de obras de artes escénicas para la primera infancia.*

“Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente. Estas formas cambian y se adaptan en el transcurso de la niñez. Las principales características del juego son la diversión, la incertidumbre, el desafío, la flexibilidad y la no productividad. Juntos, estos factores contribuyen al disfrute que produce y al consiguiente incentivo a seguir jugando. Aunque el juego se considera con frecuencia un elemento no esencial, el Comité reafirma que es una dimensión fundamental y vital del placer de la infancia, así como un componente indispensable del desarrollo físico, social, cognitivo, emocional y espiritual.”

(Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2013, párrafo 14c)

La noción de juego en las Bases curriculares para la Educación Parvularia aprobadas el año 2018, se nutre de los nuevos conocimientos derivados de la investigación y de prácticas pedagógicas pertinentes y colaborativas, valorándolo como eje fundamental para el desarrollo y aprendizaje. Desde esta mirada, se actualizan los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico, resguardando la formación integral y el protagonismo de los niños y niñas en las experiencias educativas.

Es *“el juego”* entonces, la estrategia medular en el proceso de aprendizaje en la educación parvularia. De esta manera, comprender y valorar esta instancia como estrategia metodológica, enriquece por una parte nuestra labor educativa y por otra parte favorece los aprendizajes aportando significativamente en el desarrollo integral de la persona.

¿Dónde obtengo esos Juegos?

Creo firmemente que hay una fuente inagotable de dónde adquirir este gran material y es en la misma Aula, ya que el juego en este espacio obedece directamente al presente de los individuos involucrados. Surge de ellos mismos, de la relación entre ellos, de ellos con el espacio físico.

El equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo identificando y vinculando los objetivos curriculares con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicie la conexión con su vida cotidiana. A partir de esto me pregunto:

¿Cómo aprovechar al máximo cada situación en la que surge espontáneamente un juego?

¿Desde dónde me posiciono como mediador para potenciar tanto los juegos como las experiencias lúdicas?

¿Cómo unificar lo espontáneo y lo planificado?

Si entendemos el juego como una metáfora de la vida misma, podemos ver que todo tiene un potencial lúdico. Accedemos al juego a través de nuestra propiocepción y viajamos en él para conocernos a nosotros mismos y a nuestro entorno.

DISPOSICIÓN AL JUEGO

OTRO ARROZ CON LECHE

*arroz con leche yo quiero encontrar
a una compañera que quiera soñar*

*que crea en sí misma y que vaya a luchar
a conquistar su sueños de más libertad*

Coro

*valiente sí, sumisa no
feliz, alegre y fuerte la quiero yo*

(Anónimo)

Gran parte de nuestros años de escolaridad nos enseñaron que en una clase se debe exponer algo y desarrollarlo, como una imagen proyectada en una pizarra; colocar físicamente el objeto-objetivo, en donde los otros -el público de la clase- reaccionaría a esto (o por lo menos es lo que se espera), desarrollando un gran trabajo de producción para lograr esa imagen proyectada. Crecemos con esa idea y comenzamos a replicar lo mismo que nos enseñaron hacer, replicar el imaginario y las expectativas: la publicidad del éxito; y somos muy buenos porque lo hacemos tal cual, aunque pasen décadas y distintas generaciones. Porque quizás alguien por ahí mencionó que lo bueno se copia, pero no te enseñaron a apoyarte en tu experiencia de errores y aciertos, a recrear desde nuestra propia percepción ¿entonces cómo transformamos las cosas? ¿Cómo pasamos a ser protagonistas de la educación, desde todos los roles del aula?

“Hemos creado nuestro mundo en un sentido literal, y también hemos creado los problemas que han sobrevenido. Sin embargo, podemos recrearlo, ¡estoy convencido de ello! Creo que el poder de la creatividad constituye a la vez la fuente de nuestros problemas y la posible manera de solucionarlos.” (Ken Robinson, Entrevista con Eduardo Punset TVE, 2011).

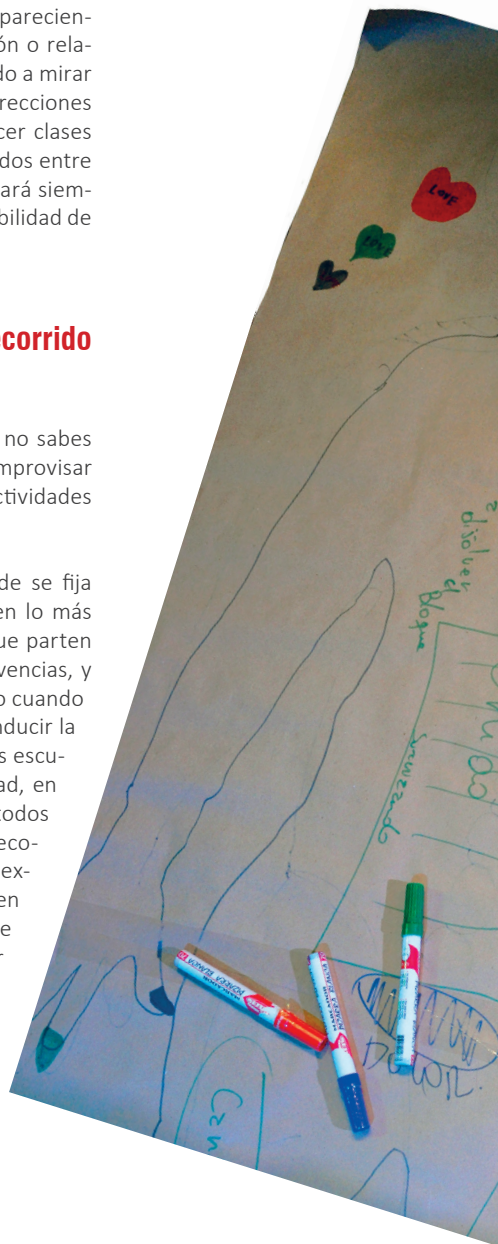
Vínculo con el juego a través de la propiocepción

Miras a tus estudiantes a los ojos, ves como avanzan, se mueven. Analizas sus movimientos, sus motores de acción y ya existen intuiciones apareciendo en tu mente mediante imágenes de similitud, de transposición o relación con formas, colores, gestos, edades, personajes, etc., parecido a mirar las constelaciones para emprender el viaje en altamar y fijar direcciones de navegación, o roles ya con el rumbo trazado y decidido. Hacer clases es compartir un lugar de encuentro para la construcción de mundos entre muchas generaciones, no es el adulto diciendo “así es y así quedará siempre”, limitando y lapidando, muy por el contrario, es darles la posibilidad de explorar por sí mismos y opinar, para así juntos declarar.

¿Cómo ayudamos a vivir la improvisación de este recorrido en nuestra nave a cada niño/a?

Tú como profesor/a provocas con actividades o estímulos, pero no sabes que va a pasar y de eso tienes que estar tranquilo, ya que no es improvisar la planificación, sino usar la herramienta de improvisar en las actividades planificadas, dándole espacio al juego para que pueda brotar.

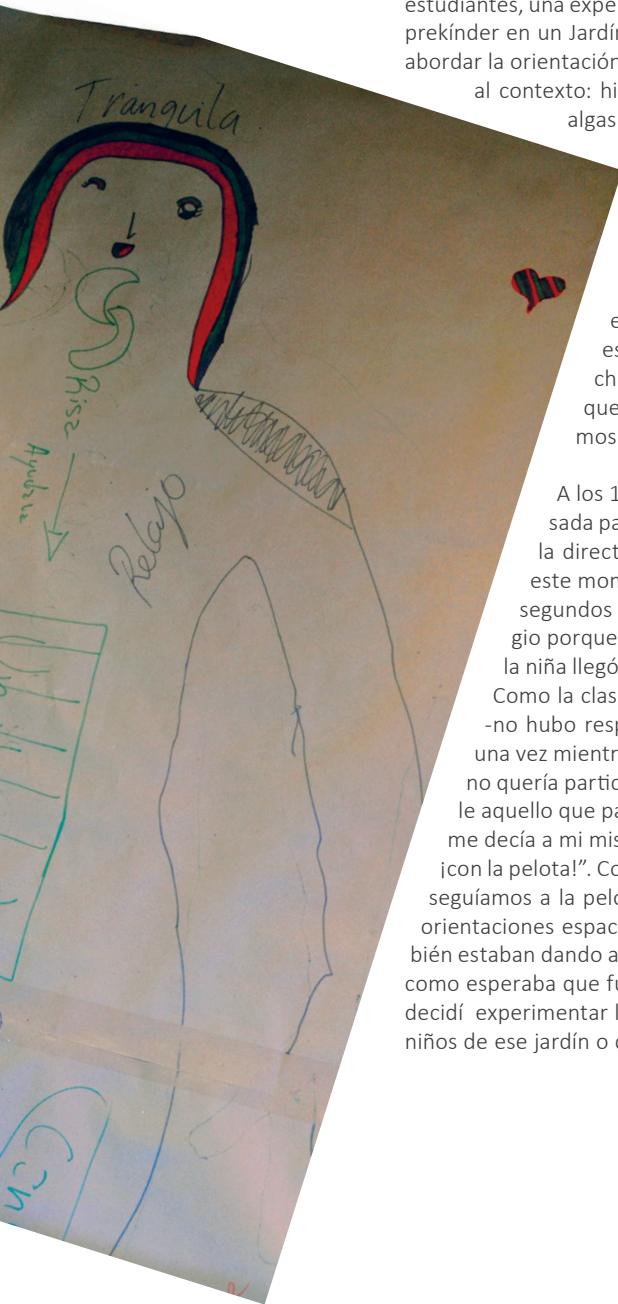
La improvisación es una gran herramienta pedagógica en donde se fija punto A como comienzo y punto Z como fin, concentrándose en lo más importante que es el recorrido de cada uno de los individuos que parten de su propiocepción, entonces el viaje juntos tiene múltiples vivencias, y son los hitos, las acciones, los detonantes los que nos unen -como cuando se genera un estallido social en un país-, tomar decisiones es conducir la nave, cambiar de dirección si me alejo mucho de la ruta a casa, es escuchar y permitir que cada individuo se desarrolle en su diversidad, en una dimensión kinestésica del palpitar y recorrido grupal. Y no todos los niños y niñas estarán en la misma ubicación en relación al recorrido y se van subiendo en distintos tiempos, enriqueciendo la experiencia. Cuando se agudiza la mirada, es posible identificar -en uno mismo y en otros- dolores, miedos, placeres. Es importante observarlos y descubrirlos al comenzar, para crear el viaje, saber qué equipaje traemos y cómo lo llevaremos. No todos entramos al mismo tiempo ni de la misma manera al juego, pero al reconocernos a todos y reconocer cómo venimos sabremos que las



puertas están abiertas. La invitación de la empatía se nos entrega en el espacio de confianza.

Teníamos construido a través de la imaginería un “viaje a la playa” con los estudiantes, una experiencia implementada a un grupo nivel medio mayor/prekínder en un Jardín Infantil de la Región Metropolitana, el objetivo era abordar la orientación espacial, para ello configuramos material apropiado al contexto: hicimos 2 cajita de arena, 1 cajita de conchitas, 1 de algas y cochayuyo, teníamos también una pelota de playa y sonidos de gaviotas en la mar; sobre eso construimos narrativamente el viaje. Partimos subiendo a un medio de transporte eligido en ese instante -que fue un perro con un caballo tirando un auto- entonces, caminamos en bloque y dos de ellos tomado de mis manos, que supongo eran el perro y el caballo, realizaban diversas acciones: alrededor de estas cajas, entre las cajas, pasar por debajo de las conchitas y sobre la arena con las manos o pies, sumado a que se generó una interesante textura ya que descubrimos amigos. Ahí nos quedamos un ratito, explorando.

A los 10 minutos llega la directora con una estudiante atravesada para que se incorpore. Mientras la niña se une al grupo, la directora me cuenta que acaba de fallecer su padre y en este momento está la PDI en la casa...(lenguaje de miradas en segundos con la directora), y la familia decidió enviarla al colegio porque había sido el deceso hace un par de horas, entonces la niña llegó afectada sin entender aún lo que estaba ocurriendo. Como la clase ya estaba en curso, le pregunté si conocía la playa -no hubo respuesta- o algún medio de transporte (sólo me miró una vez mientras se mordía el dedo índice de ambas manos), la niña no quería participar, le pedí que fuese asistente en el viaje narrándole aquello que pasaba, intenté en diferentes actividades incorporarla, me decía a mí mismo: “ya con la arena va a entrar, uff no funcionó, ya, ¡con la pelota!”. Con este recurso armamos dos equipos frente a frente, seguíamos a la pelota por distintos lugares de la sala desarrollando las orientaciones espaciales. Si bien el grupo atendía las indicaciones, también estaban dando atención a la compañera, y la niña aún no se integraba como esperaba que fuese, “paciencia” me decía a mí mismo y fue cuando decidí experimentar las texturas, acercar cosas nuevas. La mayoría de los niños de ese jardín o de esa sala no conocían la playa (y yo todo el tiempo

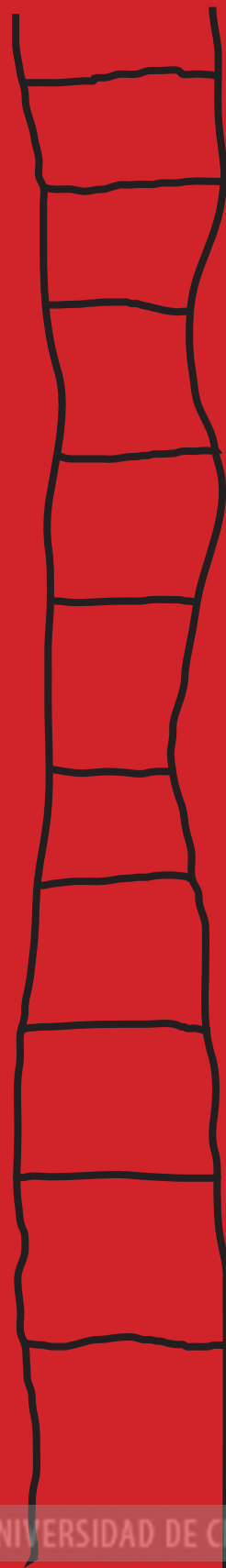


pensando en cómo la niña iba a entender la pérdida de un ser humano querido, y la muerte) y fue cuando ella me dio la señal: justo en la actividad de la grabación de los sonidos de las gaviotas y el mar, le puso atención y se conectó con eso, como ninja me acerque para subirle el volumen, eso producía la sensación que las gaviotas se acercaban, y si bajaba el volumen se alejaban, sin decir nada empecé a imitar el sonido, los compañeritos me imitaron y ella también (me sentía más aliviado), nos detuvimos un tiempo en esta acción, empujamos más ese ejercicio, nosotros hacíamos que la gaviotas entrasen en la sala por sobre nuestro cielo, con mi mano señalaba la trayectoria que la gaviota hacía, imaginamos que aterrizaba en nuestra playa, compartíamos un rato con ella dándole de comer y jugando con la pelota de playa (que no funcionó, tanto así que la descarté en segundos), revivimos todas las actividades realizadas pero actuando como gaviotas. Estábamos cercanos a la hora de cierre de la actividad, en ese momento en el juego de improvisación sabía que ya debía buscar un final y debía ser uno poético, imaginamos el atardecer bajando todos los sonidos, quedándonos solo con el mar, a través de señales y gestos fui indicando a los estudiantes que se durmieran lentamente en la playa, el número de gaviotas comenzó a disminuir hasta quedar solo con el sonido de ella. Más tranquilo y cansado, con un gesto de pantomima tome el sonido de gaviota de su boca para ponerlo en sus manos, mis manos conteniendo las suyas, nos conectamos con la mirada y juntos lanzamos suavemente a la gaviota a volar. Tomé el sonido de la gaviota y realicé el gesto de que viajaba hacia el horizonte en un desvanecimiento del volumen del sonido, uno al lado del otro la despedimos, le pedí que cerrara los ojos dejándola descansar en la playa igual que sus compañeros, unos minutos más.

Describir el momento exacto delirante de transponer un suceso de nuestra vida cotidiana en un juego dispuesto al aprendizaje. Cuando miro a un/a niño/a encuentro un propósito de contribuir con este ser humano en crecimiento, entendiendo su entorno intrínsecamente.

El viaje no está exento del miedo que nos provoca, el cual puede ser limitante, por lo mismo el/la educador/a tiene que estar en un constante viaje venciendo sus miedos día a día, salir del campo de certeza y las zonas de confort a un campo de posibilidades para reafirmar el conocimiento en sí a través de la experiencia, como lo expresa Freire (2010) el que más aprende es el que enseña, y como educadores podemos convertir en un placer el descubrir la vida todo los días; salir de lo bisensorial (escuchar y ver) y abrir para todos los sentidos en un turismo pedagógico.

La propiocepción entonces sería esta idea de estar consciente de mí mismo y mi propia pedagogía. La pedagogía es un estado de conciencia permanente, navegando con la intuición en alerta en cómo nace una idea,



un sentir, un buen pensamiento, un juego. Y el juego es creatividad, atención, flexibilidad. Pero, ¿qué miramos para generar juegos pedagógicos?

El Juego es la Transposición de la Vida

¿Cómo transponer la realidad a diferentes figuras para lograr entenderla desde otras dimensiones? ¿Qué imágenes poder usar?

Las vivencias de los niños, sus propias experiencias, un cambio de casa, la llegada de un hermano, la muerte de un familiar o incluso de un padre, afloran en el juego libre y es entonces cuando depende de la empatía de la profesora o profesor frente a las situaciones que puede percibir: y mediar. Es aquí donde usamos nuestra sensibilidad y creatividad al servicio de los niños en su desarrollo expresivo, promoviendo la posibilidad de dejar salir sus emociones, de dialogar con su realidad para poder asimilarla. Las emociones que se mueven próximas a su neurona espejo, cuando veo otro niño llorar lloro, veo reír, río; o correr, corro.

En cada tipo de juego o experiencia lúdica existe una posibilidad de transponer la realidad, que necesita expresarse a través del cuerpo. La ampliación de pequeños movimientos cotidianos para su conciencia, movimientos básicos como los de la cabeza de los niños, o lateralidad, sagital, vertical y horizontal. Se puede desarrollar la metáfora de una montaña rusa o en un barco construido con mesas y sillas dentro del aula. Todo con el único fin de corporizar la vida del niño y sus desafíos de aprendizaje. Describir la vida con la sensación de movimiento para identificarla.

“Hay algunas diferencias sutiles entre actividades lúdicas y juego. Cualquier actividad de aprendizaje puede y debe ser lúdica, en el sentido de entretenida, motivante, con un enmarcamiento flexible. Por ejemplo, recoger hojas, pintar piedras, danzar al ritmo de una melodía, entre otros. Sin embargo, los juegos a diferencia de las actividades lúdicas como las anteriores, tienen una estructura interna creada espontáneamente por los propios niños y niñas, que los hace muy valiosos para la Educación Parvularia, por cuanto responden plena y singularmente no solo a sus motivaciones internas, sino a sus requerimientos de desarrollo...Crear y apoyar instancias para validar el juego y las situaciones lúdicas como la forma natural de aprender de los niños y las niñas pequeños/as, y sus implicancias en la pertinencia y significación de los aprendizajes que son parte del currículum.” (BCEP, 2018, p.32)



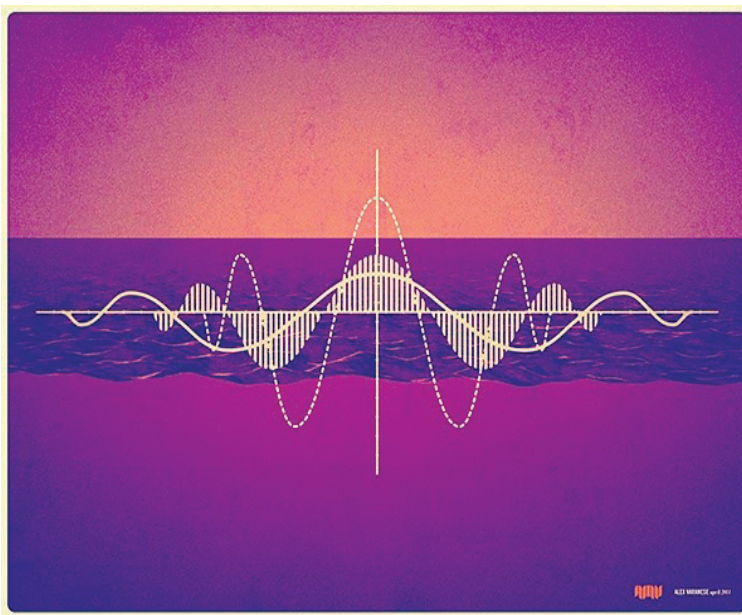
Un Soundtrack Pedagógico

Un aula que palpita, bombea, irriga una educación viva llena de ritmos y matices que se traslada en un viaje en donde cada individuo adulto o niño ubicados por su propiocepción se orientan en su lugar para empaparse y re-crear el mundo que lo rodea. Y es en ese tránsito en donde el profesor/a promueve que los niños y niñas aprendan proponiéndoles actividades que los contengan en una frecuencia que oscila en múltiples gamas de estados: altos-bajo, externos-internos, rápido-lento, tiempo-espacio-energía, como la orgánica natural de la respiración, convirtiéndose en el Director de la banda sonora del aula.

Como Director de esta orquesta de niños músicos donde cada uno es único en el instrumento que interpreta, que en realidad son ellos mismos, por lo que son variantes o multiinstrumentistas; identificarlos es un trabajo inicial, algunos de ellos se agrupan instantáneamente y a

otros hay que darles su espacio en esta orquesta, donde se interpretarán solos, duos, silencios y todos juntos. Es aquí donde el Director se la juega por el tema a interpretar, sacamos las partituras de nuestra planificación, de nuestro viaje y les presentamos a dónde nos llevará este recorrido de experiencias motrices, sensoriales y sonoras: sea cual sea la canción identificamos todos un inicio, un desarrollo de preguntas y respuestas, y un final.

¡Silencio e Iniciamos! y avanzamos en medio de compases, patrones de movimientos que todos identificamos, surfando en una de las olas de onda musical de nuestra clase que desarrolla un momento pic, y baja nuevamen-



te manteniendo el mismo patrón y posteriormente romperlo en un patrón nuevo, con otra sensación, con otros patrones rítmicos, otro estado diferente al anterior, el fin de algo y el inicio de otro; un nuevo comienzo en este mismo juego nos abre la posibilidad infinita de cambiar, dejar de hacer lo mismo y abrirnos a la posibilidad de otro. Todo aquello que sorprende es otro universo que al principio es inestable, pero poco a poco se estabiliza cuando reconocemos nuevamente un patrón, una llave de nuevas oportunidades.

El poder evocador que genera un método así en su gran medida es su capacidad de producir, gestar, prolongar, suspender o incluso traicionar expectativas. ¿entonces qué esperamos de esto como directores y pedagogos? Diseñamos planificaciones que aseguren una estabilidad y un resultado esperado, aseguramos una predicción, que el estudiante gatille asociaciones y que en su memoria elabore conclusiones de experiencia que pueda recurrir en autonomía que en su lógica pudiese anticipar y acertar, eso nos genera un placer, un goce al cumplir nuestras expectativas, la imagen de una vida tranquila estable y en paz, ¿y la vida es así? qué pasa cuando las predicciones no se cumplen, cómo lidiamos con la ansiedad, cómo el niño lidia con la ansiedad. Es aquí donde entra nuestra estrategia de Ondas que nos movilizan en este viaje sonoro. Aprendemos a improvisar, a ser flexible, a controlar nuestra ansiedad con la misma respiración y movimientos oscilantes de nuestra clase. Encontrar opciones que no se veían posibles. El estado de atención cambia, se activa y es aceleradamente especulativa.

Otro ejemplo es el trabajo de construcción de un guión dramático, donde el único deber del guionista es ponerle la mayor cantidad de peripecias a nuestros héroes, es como cargamos cada instante de la clase con cargas polares de un + a un -, dinamizando nuestro viaje educativo. Son estas cargas las que le dan carne al viaje en el juego, el palpitar para vivir, creer en juego, darle contundencia, sabor y lograr así nutrir el conocimiento corporal, una dimensión semántica del lenguaje del cuerpo para el cuerpo. El estudio del movimiento, un cuerpo para ser preciso en su comunicación, requiere un estado limpio de lenguaje corporal, entrar en el estado. Ejemplo: cuando hacemos dormir en un bebé; no solo actuamos el sueño, entramos en el bostezo, en bajar la frecuencia cardiaca y de respiración para calmar al bebé y prepararlo a dormir.

Como todo en la vida, en la naturaleza del arte también está presente esa idea de que hay que esperar lo inesperado, y cuando algo nos sorprende

queremos revivirlo varias veces, por eso tal vez a los niños les encanta que les lean el mismo cuento todas las noches o ver una y otra vez los mismos videos o canciones en los dispositivos electrónicos, porque en parte nos gusta experimentar desde la seguridad, desde la tranquilidad de saber cómo termina, e incentivar que en la relectura de las cosas o de la vida, no nos quedemos dormidos, sino despertar la atención y a través de la memoria, re valorar lo que antes no veíamos, los acompañamientos u otros actores que siempre estuvieron ahí y ahora con tranquilidad los logro ver y escuchar sosteniendo desapercibidamente el cántico de justicia para todos y descubrir que por hermoso que fuese, había sido desapercibido, pero siempre estuvo ahí, reconocer para redescubrir, un juego infinito de expectativas. La relación constante diaria entre el profesor y los estudiantes, cómo lo haremos para reencantar cada día. La pedagogía es un organismo que respira y existe en el instante mismo en que nos encontramos todos para celebrar que estamos vivos.

Es importante descartar la idea de que es un niño que carece o le falta contenido que aprender, sino que es un ser humano capaz de decidir su propio destino y elegir cómo quiere vivir su vida, y qué tipo de cuerpo será. Entender que en la infancia se define la salud mental de un adulto, pensaremos dos veces antes de corromper el alma de un niño con palabras y acciones que no contribuyan con su desarrollo psíquico y emocional de manera estable, pero junto a ello preparándolos para que puedan desenvolverse en esta compleja sociedad.

El juego como espacio creativo otorga al niño la posibilidad de exteriorizar su mundo interior, de asimilar el mundo exterior, de desarrollar aspectos psicológicos, motores, cognitivos y emocionales, de relacionarse con sus pares y también de gozar e imaginar, puede ser por lo tanto un espacio seguro para su salud mental. Pero no es sólo para los niños, como adultos también podemos embarcarnos en el juego de jugar, de crear juegos, de compartir ese goce y ese vínculo para ser parte de esa aula conciente.

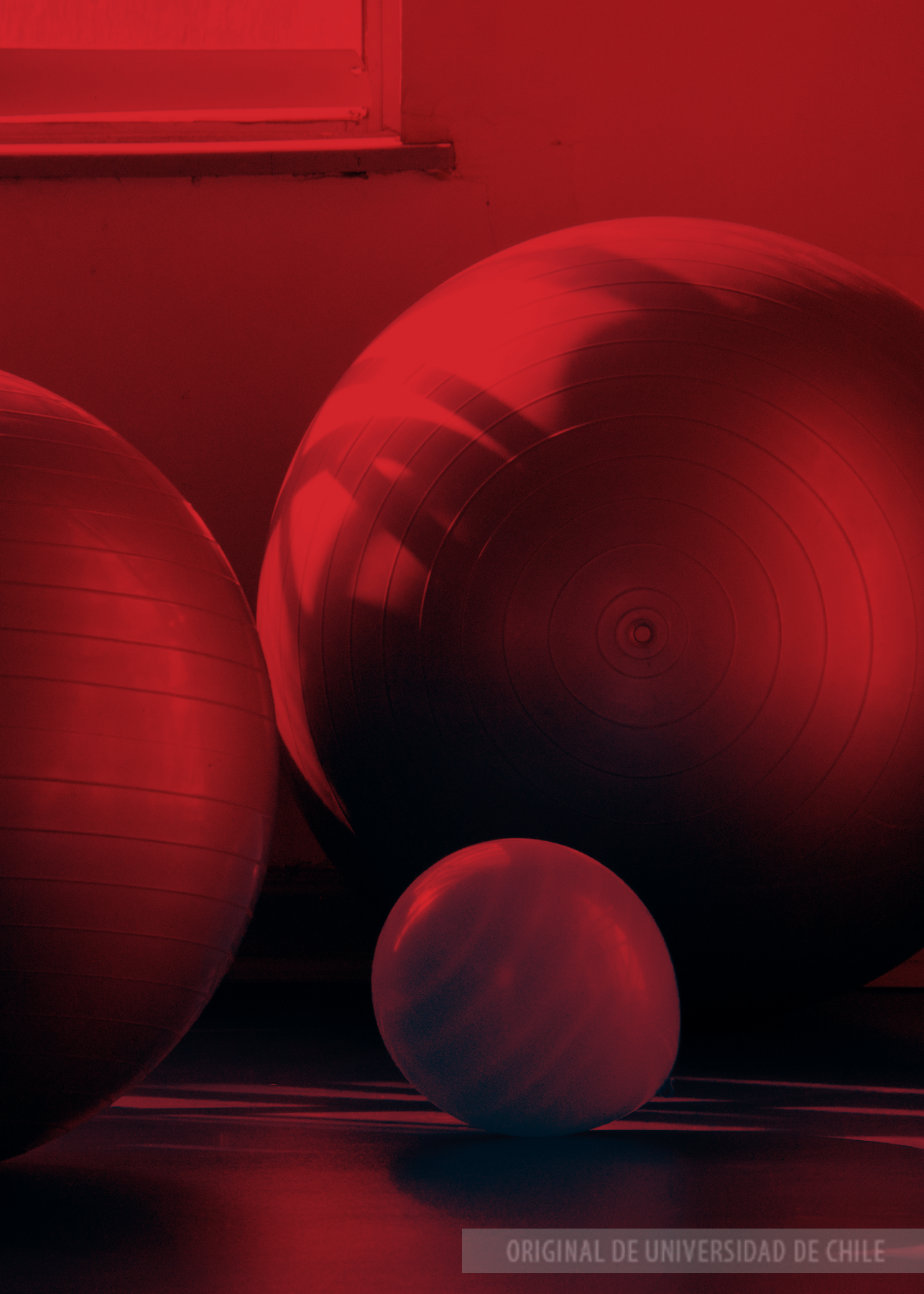
Bibliografía

- *Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2013) Observación general N° 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Ginebra: Naciones Unidas.*
- *Freire, P (2010), Primera carta. En Cartas a*

quien pretende enseñar, Siglo XXI

- MINEDUC (2018) *Bases curriculares para la educación parvularia*. Santiago: MINEDUC
- RTVE.es (2011) *Programa Redes - Los secretos de la creatividad Todos tenemos la capacidad de ser creativos*. Entrevista de Eduardo Punset a Ken Robinson. Recuperado de <https://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml>





ORIGINAL DE UNIVERSIDAD DE CHILE



Espacio estimulante, lugar transformador

Layla Raña Kanacri

Actriz

*Directora Compañía de artes escénicas
para los primeros años ARANWA*

*“...El niño tiene
cien lenguas
(y además cien, cien, y cien)
pero se le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.*

*Le hablan:
de descubrir el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.*

*Le dicen que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra,
la razón y el sueño,
son cosas que no van juntas...”*

Extracto de Loris Malaguzzi (Citado por Edwards et al. 1998)

Si el lugar es el contenedor de espacios y dimensiones, esos lugares pueden ser transformados en espacios estimulantes, sugerentes, desafiantes y contenedores. Así, estos espacios podrían afirmar el lugar de procedencia dándole un carácter motivador y de vuelo a quien lo habite. Sobre todo, si estamos hablando de la primera infancia o de los niños en general.

¿Como nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros y los objetos en un espacio específico? ¿Puede un lugar ser un aporte en la generación de una programación más integral donde el cuerpo se deba involucrar? ¿Como se podría concebir un espacio educativo creativo y corporal que genere experiencias significativas aportando en el aprendizaje y desarrollo del niño? (desde una mirada interdisciplinaria)

La construcción de entornos, es una forma de mediación propia de cada civilización, con sus tiempos y sus lugares. Los entornos educativos deberían formar parte de esta tarea doblemente. En su dimensión vital –permitiendo construir a los niños y niñas sus experiencias de vida– y en su dimensión pedagógica –permitiéndoles construir sus narrativas del mundo–. Si educar fuera, como señala Morin (2015), enseñar a aprender a vivir, entonces entornos educativos serían aquellos que, desde el contexto, enseñan a aprender a vivir. (Eslava, 2017, p.162)

¿Como se estructura hoy en día en Chile el aula? (en su gran mayoría)

Generalmente ese lugar cuadrado elegido para ser un espacio pedagógico, el que suele estar totalmente determinado por esa estructura y el mobiliario. Salas cuadradas con mesas (generalmente cuadradas, en algunos casos redondas), sillas del mismo tamaño, repisas con juguetes y materiales de trabajo. Muchas de las salas, bajo el concepto de estimulación, sobrecargan sus murallas y techos con información, ej.: si es el inicio de la primavera las murallas las llenan de información sobre flores e insectos con imágenes impresas del computador o dibujos que pintaron los niños sobre plantillas. Muchas veces también podría ser que del techo cuelguen flores o chinitas con un sol gigante.

Metodologías “menos convencionales” como Montessori dividen el lugar en rincones, permitiendo mayor movilidad a través de un espacio más despejado, los niños trabajan mayoritariamente en mesones o el suelo, buscan generar autonomía y que el niño haga lo que le gusta (no lo que quiere), que sea ordenado y vaya formando su personalidad; se trabaja mucho con las acciones cotidianas. Las salas de clases Waldorf buscan brindar protección, generar ambientes cálidos y amables, ser equilibradas y expresar libertad. En la pedagogía Reggio Emilia se plantea al espacio como un tercer educador, favoreciendo la posibilidad de crear con la distribución de dicho espacio, para que sea acogedor, tranquilo y flexible, donde en el inicio de la jornada esperarán a los niños con algún gatillador en el espacio, ya sea a nivel de materiales como estructuración espacial.

Pero a pesar que no podemos dejar de mencionar que los nuevos enfoques pedagógicos tienen una visión más integral sobre cómo enfrentar el desarrollo de los niños e idean de una manera relativamente diferente el espacio físico, el lugar pensado para el desarrollo de los párvulos, la utilización del espacio y como este se habita es relativamente similar en los recintos escolares. ¿Cómo sería si los espacios y los programas se piensan con y desde la multidisciplinariedad, sin encuadrarse en una metodología específica, si no que enfrentando los planes y programas desde múltiples miradas que involucren tanto la mente como el cuerpo de la misma forma en el desarrollo del individuo?

Gracias al trabajo con la Compañía Aranwa me ha tocado ir a más de 500 jardines repartidos en Chile y el panorama más usual es verlos sentados en sus mesas o en círculo en el suelo, siendo liderados por alguna educadora, donde la mayor movilidad corporal es el uso de las manos, ni siquiera la expresión facial está del todo integrada. Es un cuerpo ajeno, en otro lugar al que dirige la actividad. Es un cuerpo que no logra movilizar energías, ni generar cuestionamientos, menos transformar un espacio, lo deja estático, apernado al suelo.

Dentro de la experiencia que he vivenciado buscando jardín infantil para mi hija de dos años, nadie ha mencionado el cuerpo como un espacio fundamental a habitar, ha habitarse. El cuerpo en su gran mayoría está pensado para ser trabajado con formato de circuito físico o deportivo, pero por qué no entender y manejar tu cuerpo desde el reconocimiento de impulsos, equilibrio, contrapeso, calidades de movimientos, direcciones, el contacto, el tacto. Qué pasaría si para aprender sobre los tamaños en vez de mirar figuras de diferentes portes experimentan con figuras, que podamos trepar, atravesar, abrazar, etc.

En uno de los jardines muy orgullosos, y no me cabe duda que lo hacen con profesionalismo y amor, me comentaron que el deporte es fundamental dentro de su metodología y el patio estaba transformado en un gran circuito psicomotor. Pero ¿el cuerpo solo queda relegado al deporte? ¿A saltar más alto? También planteaban el rol del educador como un factor fundamental en la educación, como un modelo a imitar; es el profesor el que da el ejemplo y luego el niño debe acercarse a la forma que fue indicado el ejercicio, que si no lograba pintar en ese momento como lo hacia la educadora, no me preocupara porque con práctica lo lograría hacer bien o se lograría imitar de buena forma; pero ¿será que las educadoras también les enseñan a jugar y descubrir jugando y descubriendo ellas mismas? Si se sabe que los niños aprenden por imitación, ¿por qué el cuerpo en relación con un espacio no entra en procesos de transformación para poder potenciar la creatividad, el cuestionamiento, el descubrir del niño? ¿Es la educadora un real modelo a seguir en el conocimiento y transformación del espacio a través del habitar y movilizar su cuerpo?

Durante el periodo de investigación para la creación de las obras siempre vamos a las plazas y jardines infantiles, ahí observamos el comportamiento tanto de los niños como de sus padres y de la interacción de ellos con el lugar. Hemos notado miedo en los padres, sin juzgar ya que lo entendemos desde el amor y protección, pero ese miedo y el poco involucramiento del adulto en el juego y la experimentación, transforma la plaza en un espacio peligroso y funcional, restringiendo la posibilidad de descubrir y potenciar sus capacidades. Sin embargo, el mismo juego metálico, puesto en escena y utilizado por adultos de forma segura y sencilla (son los actores quienes juegan en él) permite conectar con la posibilidad de que cada espectador se conecte con su posibilidad de explorar y jugar. Niños de 4-5 años que nunca han trepado o padres muy temerosos con la experimentación corporal de sus hijos, luego de ver la obra, permiten el juego y el riesgo controlado que significa trepar, colgarse y jugar, además los mismos niños demandan que los acompañantes se involucren corporalmente y el espacio escénico se transforma en un mundo de aventura, lazo familiar y desarrollo.

Por lo mismo, en el momento de pensar las obras el espacio siempre es considerado como un actor más y se diseña según lo que se quiere provocar en el espectador, especialmente en los niños de 3 meses a 6 años. Pero este espacio no sería lo especial que es si es que los actores no interactúan de la forma que lo hacen. Ellos están siendo el modelo que propone abrir posibilidades de relación e interacción, son ellos quienes jugando generan

la empatía y la comprensión para que tanto los niños como los adultos consideren que también son capaces de hacer lo que ven en escena. Es así y solo así que el espacio que proponemos cobra sentido y vuelo propio y se transforma en un espacio estimulante, contenedor y desafiante.

Sabiendo que el espacio es un tercer educador, que esa zona de desarrollo proximal (Vigotsky, 1931) estará dada por la interacción y forma de habitar los lugares, la contención estará dada por la comprensión del niño que puede lograr y manejar su corporalidad en relación con otros en espacios determinados, así ese espacio se convierte en un impulsor y un desafiante que acompaña y fortalece al niño. No desde un lugar riesgoso, si no más bien que permita un compromiso mayor del cuerpo (cuerpo mental, emocional y mecánico). Donde experimentar y aprender requiera una mayor corporalidad que el uso de las manos y los ojos. Que involucre los brazos, articulaciones, cintura, columna, explorando diversas posibilidades de movimiento.

Ni la escuela ni la educación pueden entenderse como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas... La tarea es crear un mundo que dé significación a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones (...) El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones (Bruner, 1997, p. 10).

¿Podrá cualquier lugar transformarse en un espacio estimulante, contenedor, desafiante que movilice, motive y transforme?

Estimulante: no solo es una sala llena de cosas, ni música todo el tiempo. Que un espacio sea estimulante no dependerá de la cantidad de cosas que este tenga, su arquitectura o mobiliario (aunque por supuesto que esto ayuda) lo que realmente transformará ese lugar y lo convertirá en un espacio estimulante será la relación que establezcan los cuerpos entre ellos y el espacio que habiten. Por muy innovador que sea un lugar, luego que los niños lo conozcan -lo que lo mantendrá con sentido y en constante movimiento y transformación- será la relación con este, como los cuerpos lo transforma-

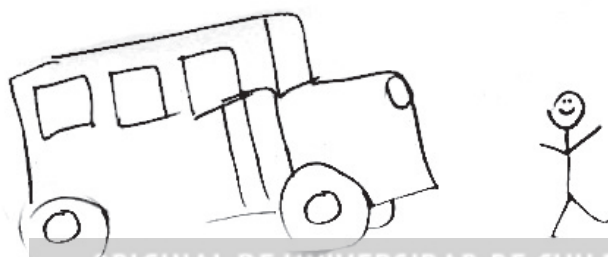
rán en un otro lugar, a pesar de su estructura. Un lugar vacío también puede ser un lugar estimulante, para eso el cuerpo que lo habite debe transformarse y permitir la movilidad creativa del lugar. No necesariamente se necesita un laberinto para jugar a estar perdido, podemos desarrollar el juego a través de la imagen mental de este y dejar abiertas las múltiples posibilidades que brinda el mismo hecho que el laberinto no exista físicamente, porque al no estar determinado podemos volar mucho más lejos tanto con la cabeza como con el cuerpo. Por lo mismo el uso de las imágenes, la música o sonoridad ayudará a la transformación y mientras menos simbólicos y más jugados sean estos estímulos, más lejos se puede volar, porque hay que crear e imaginar lo que no está para que empiece a ser.

[...] fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo (Soto y Violante, 2010, p. 27).

Contenedor: que sea capaz de cobijar al niño y su emocionalidad de forma cuidadosa y respetuosa. Que se sienta seguro, tranquilo, motivado. Además de ser un espacio amoroso y respetuoso, debería contener la posibilidad de nuevas vivencias. Debería ser quien le muestre al niño que es capaz de conocerse y manejarse, de comprender sus límites y posibilidades. El espacio escolar podría y debería ser quien combata la hostilidad exterior o interior de quien vivencie este lugar transformado en un espacio movilizador.

La mirada con ojo de pez disuelve los límites dentro de una totalidad que integra las partes, una globalidad generadora de sentido. Nos acercamos así a la experiencia del espacio como un hecho vital extenso y fundante que abarca tanto la vivencia de un mundo a vista de pájaro como el secreto de una canica escondida en un bolsillo (Eslava, 2017, p.167)

Desafiante: que lo impulse tanto mental como físicamente a encontrar nuevos límites, nuevos espacios, nuevas relaciones. Que le brinde posibilidades para idear, imaginar, investigar, escalar, desarrollar el equilibrio corporal y emocional. Como dice Beatriz Trueba (2015) *“La organización del escenario escolar no es un aspecto externo o meramente decorativo. Está en estrecha*



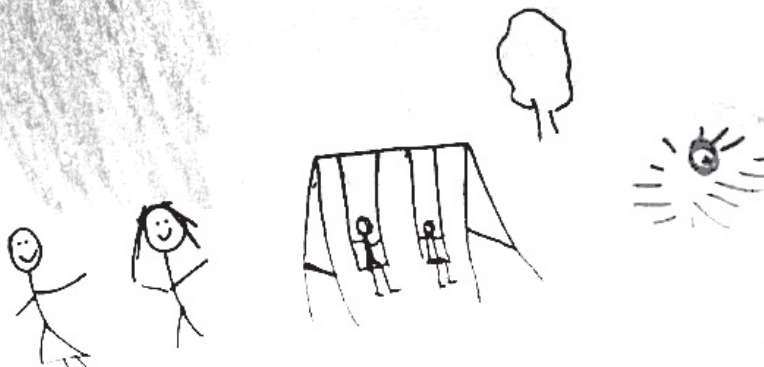
relación con diferentes campos del conocimiento: arquitectura, filosofía, ecología, educación, psicología, arte, física(...) es por ello un problema interdisciplinar que nos atañe como educadores y como personas” (pp. 55-57)

Pero un lugar intervenido de forma interesante, no terminará de volverse interesante o desafiante sino hasta que quien lo habite, adultos y niños, interactúen con él, y su forma de enfrentarlo y vivirlo. Por lo mismo el rol de la educadora es fundamental, es ella quien también dará pautas y posibilidades. Quien guíe también debe involucrarse con el medio.

El lugar será transformado tanto por objetos que se dispongan en este, como con los cuerpos y sus relaciones. El espacio puede ser modificado por la misma educadora; es ella el material fundamental de la transformación espacial la que puede buscar apoyo en otras materialidades, pero nunca debe restarse. Es aquí donde el juego creativo, activo, el cuerpo en acción y la transformación de este serán fundamentales para crear una espacialidad interesante. La educación se comprende, entonces, como puerta de la cultura. La escuela y los espacios educativos a los que los niños asisten se presentan como una «cultura en sí, más que como una preparación para ella o un calentamiento» (Bruner, 1997, citado en Sarle, 2014, p. 124), un lugar donde se aprenden las herramientas para vivir y compartir con otros.

Como se relacione el educador dentro de este lugar dará un espacio moral, político y social. Será quien lo transformará, no sólo por los objetos presentes, si no más bien a través de su relación con ellos. Nuestra cultura aun divide cabeza de cuerpo, emociones de cuerpo, objetos de cuerpo y relaciones. Por lo mismo para poder desarrollar un espacio flexible, coherente, con potencialidad el educador debe tener una mirada y una posición sobre éste. ¿Qué quiere lograr con él?, ¿que busca desarrollar a través de este espacio a habitar?, ¿cómo concibe su relación con el cuerpo/espacio/creatividad/estereotipos? Si el cuerpo no se involucra, no se transforma, no se pone a disposición, si solo movilizamos manos y creemos que sentar a los niños en el suelo y no en mesas es activar el cuerpo o ponerlo en acción, estamos olvidando o dejado de lado la potencialidad de la corporalidad, su poder transformador y lo determinante que es en interacción con un espacio determinado.

No pretendemos predeterminar los resultados, ni determinar qué arquitecturas para que educación, sino generar un tejido de conocimientos y una forma de



mirar desde los cuales acompañar procesos; éstos – desde planteamientos complejos– pueden conducir a acciones efectivas muy sencillas. Aunar complejidad y sencillez requiere un cambio de paradigma, un cambio de mirada que no se producirá espontáneamente, sino que debemos construir participativamente (Eslava, 2017, p.164)

Bibliografía:

- Eslava, C. (2017) *Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(1), 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*. (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Sarlé, P. (2014) *Educación Infantil Y Arte: Una Trama Que Entreteje Buenas Prácticas Pensadas Para Niños Pequeños*, En Sarlé, P. Ivaldi E. Y Hernández, L. (Coord.) *Arte, Educación y Primera Infancia: Sentidos Y Experiencias*”. *Oei Metas Educativas 2020*. Pp. 123-131.
- Soto, C., & Violante R. 2010. *Didáctica de la educación inicial: Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Trueba, B. (2015) *Espacios En Armonía: Propuestas De Actuación En Ambientes Para La Infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Vigotsky, L (2009) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Edición de Bolsillo. Barcelona: Crítica.





ORIGINAL DE UNIVERSIDAD DE CHILE



El cuerpo: dislocador del régimen del tiempo y el espacio en el aula

Luz Condeza Dall'Orso

*Académica Departamento de Danza
Facultad de Artes de la Universidad de Chile,
Certificada en Infant Developmental
Mouvement Educator en el Body Mind
Centering® y certificada en Somatic Mouvent
Educator en el Body Mind Centering®*

El cuerpo en la educación ha sido un tópico invisibilizado. El abordaje del cuerpo en el currículum de la primera infancia no es una excepción. Desde la organización del espacio en las aulas que se disponen con mesas y sillas impidiendo el libre movimiento del niño, hasta la reducción de la libre expresión corporal a las horas de recreo, el niño y la niña pulsán por percibir, sensorializar y conocer a través del cuerpo, sin que esta intuición sea potenciada, sino más bien reprimida y disciplinada.

La planificación de la jornada en la edad preescolar impone una organización que conspira contra los ritmos naturales del niño y de la niña, y que presupone un tiempo de desarrollo uniforme. Las actividades son presentadas, desarrolladas y se dan por terminadas cronometrando el tiempo de realización de estas, sin que se atienda necesariamente la escucha del ritmo y la subjetividad de cada individuo.

Los tiempos destinados al recreo otorgan al juego una connotación de “esparcimiento”, momento en el cual las educadoras aprovechan de socializar y de relajarse, descuidando la observación y la valoración de los aprendizajes que allí se desarrollan entre pares. Pareciera que la conducción e instrucción como desarrollo de habilidades son los accesos validados al desarrollo de los saberes, y que los saberes que emanan de la percepción son considerados aprendizajes menores, o de una categoría inclasificable.

El desarrollo de la sensibilización de los seis sentidos: vista, olfato, gusto, oído, tacto y movimiento se ve truncado por una educación que potencia la racionalidad, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento lógico, híper estimulando la adultez temprana en la infancia.

Tiempo y espacio, factores fundamentales del movimiento, se rigidizan y se institucionalizan marginando al niño o la niña de la experiencia sensible de la exploración. La experimentación en el ámbito de la percepción, que en las primeras etapas el bebé desarrolla espontáneamente en el conocimiento del sí mismo y del entorno se va viendo secuestrada por una educación orientada al desempeño.

Si reflexionamos en ello, **¿Cómo administra su tiempo una educadora? ¿Cómo utiliza el espacio? ¿Tiene realmente la posibilidad de problematizar la ocupación de ambos aspectos como potencia? ¿Cuáles son las expectativas que se autoimpone? ¿Cuáles son los resultados que la institucionalidad sistémica le exige?**



En este contexto, la danza aparece como una posibilidad de abrir un espacio a esta necesidad que tiene el niño de conocerse y expresarse a través del movimiento. Dentro de la danza, un aspecto sensible a proponer en la primera infancia es el de la improvisación.

Todo movimiento nace de una improvisación. La concepción intrauterina acontece por un movimiento de dos células que se unen en una danza improvisada. La multiplicación de las células en la primera etapa del embarazo es movimiento, dinamismo y transformación, que nos constituye como sujetos particulares. La danza celular de esas células y su deriva es lo que finalmente nos hace diversos.

A medida que vamos creciendo, pareciera que las etapas del desarrollo deben dar cuenta de ciertas etapas que deben darse por superadas,



acortando cada vez más la infancia que se ve amenazada por una ideología de escolarización cada vez más temprana.

La facilitación pedagógica a través del cuerpo propone una apropiación particular de lo mediado. Acceder a lograr asertivamente el guiar a un niño o niña en el movimiento supone una primera “capa” indispensable para este acercamiento: la conexión consigo mismo. Como pedagogos / as, hemos sido entrenados / as para proponer actividades, llevarlas a cabo y evaluar los niveles de logro, o de adquisición de competencias de parte de nuestros alumnos. La clase propuesta en este proyecto intenta invitar a las educadoras a una conexión consigo mismas como una condición que propicia un estado de curiosidad, de búsqueda, de experimentación con el cuerpo propio que se relaciona con el placer, el juego y el “darse permiso”.

La educación somática, desde el abordaje del Body Mind Centering®, propuesto por la bailarina y terapeuta ocupacional Bonnie Bainbridge Cohen, propone la triada de la **intención**, la **atención** y la **acción** como tres aspectos a diferenciar y observar en nuestra mediación pedagógica. Esta trilogía, mediada por la exploración guiada en el “aquí y ahora” como acontecimiento en el que se propone un relato que propicia una exploración personal, aparece como un disparador de la validación de la sensopercepción como una manera de conocer, de conocer-se, de relacionarse con las pares educadoras, y en consecuencia, luego con los niños y niñas.

Estos conceptos pueden trasponerse a lo que me parece puede ser el acto pedagógico desde una mirada emancipatoria, tanto para el niño/a como para la educadora. Una mirada que desde la educación somática puede producir micro resistencias significativas frente a lo que propone el sistema educativo en torno a la disciplina del cuerpo y la administración del tiempo y el espacio que lo contienen.

La intención, la atención y la acción no son dimensiones que se pueden separar la una de la otra. Tampoco se ubican en una temporalidad lineal, en la cual una es prerrequisito de la otra. Estos tres ámbitos se traslapan y yuxtaponen, y se informan mutuamente. Es importante diferenciarlas, y conectarse con ellas, en una profunda consciencia de cómo mi subjetividad, en el acto pedagógico, se enuncia a partir de la una o de la otra.



ORIGINAL DE UNIVERSIDAD DE CHILE

¿Porqué?

La Intención

La intención en este contexto sería preguntarme como educador/a porqué hago lo que hago. Cuáles son mis motivaciones. Qué me “mueve” a trabajar con la infancia y si el sentido que tiene para mí la pedagogía ha cambiado, o se ha vuelto parte de una rutina. Cuando sintonizamos con nuestra intención pedagógica de manera consciente, el currículum se convierte en un pretexto para potenciar la libre expresión, la libertad, el despliegue del niño/a con todo su potencial. No es entonces el currículum el que me coloniza, sino que es mi intención la que le da vida y va a nutrir las acciones que voy a realizar. A menudo nos mecanizamos en nuestra labor mediadora. Descuidamos la personalización de los aprendizajes, la diferenciación, la atención a la diversidad y el vínculo. El apego seguro que el niño/a pueda desarrollar en el aula es fundamental para su desarrollo y para que pueda vivenciar un aprendizaje significativo. La intención interroga el apego que tenemos al niño/a y cuánto nos importa su bienestar, lo que ocurre con él cuando no está en la escuela, cómo él/ella aparece realmente por encima de lo que “logra” o “alcanza”. Según nuestra intención nos comprometemos como educadores/as, es la intención la que dispara las estrategias que se llevan a la práctica. Es el gran motor de la transmisión.

¿Cómo?

La Atención:

Desde la corporalidad, la atención en el aula debiera en primer lugar fundarse en la intención, la cual ya mencionamos y a su vez focalizarse en la observación del cuerpo del niño/a y su motricidad. El niño/a habita un cuerpo que percibe, resuena, comunica y se expresa a partir de sus circunstancias. Con los sentidos podemos leer la presencia del niño/a. El sentido de la vista es fundamental en nuestra percepción de cómo se encuentra. Es importante ubicarse a su escala dimensional; horizontalizar la mirada. Un interesante ejemplo son las escuelas Waldorf, fundadas por Rudolf Steiner, donde uno de los principios de los/las maestras es tomarse el tiempo para “ver” cómo llega cada niño al espacio educativo. Esto se lleva a cabo deteniéndose a mirar a los ojos del otro conscientemente, en una pausa intencionada en la cual se pone atención a cada niño cuando entra a la sala de clases, a través de un contacto visual con sentido. Esto debiera replicarse en cada espacio educativo. A través de la escucha y la sincronización de los sentidos del adulto con los del niño/a, éste es concebido como un par, en términos de lo que tiene que decir, que aportar

a la construcción de su propio yo y a la consciencia emergente de su corporalidad. La educación preescolar a veces tiende a ocuparse de lo que se transmite, dejando de lado la atención al sujeto y su proceso interno. ¿Qué atender en el vínculo con el niño? La intención informa la atención para diseñar la acción.

¿Qué?

La Acción

Cuando intención y atención están bien calibradas, desde una genuina escucha, la acción (planificación) acontece por sí misma, fluye, y cobra sentido. El currículum nos puede dar las bases estructurales y el contenido, pero sólo con intención y la atención concebidos como motores (llevados a la introspección y luego a la consciencia), las acciones en el aula y fuera de ella cobrarán significancia. La acción será una consecuencia de mi resonar como ser humano desde mis motivaciones más profundas y verdaderas (intención) canalizadas a través de mis sentidos y percepción y a su vez puestos al servicio de esa empatía, ese estado compasivo y colaborativo con el niño/a.

La intención, atención y acción son entonces una tríada subjetiva, que emergen desde la consciencia profunda de cada educador/a. Y en las bases curriculares de la educación parvularia, la gran olvidada es la educadora. La intención, la atención y la acción deben ir enfocadas a ella en primer lugar, desde un trabajo interno y una mirada introspectiva.

INTENCIÓN

**ATENCIÓN Y ACCIÓN DES / ARMAN LA SALA DE CLASES
ARMAN UN NUEVO ESPACIO EDUCATIVO
DISPARAN EL IMAGINARIO
DAN ESPACIO AL JUEGO
Y DISLOCAN EL TIEMPO Y EL ESPACIO
PARA DAR CUERPO AL NIÑO / A**

El cuerpo y el movimiento como una posibilidad de volver a sentir placer, de des-anestesiarse, de auto-tocarse como seres humanos sintientes que se conectan con la propia piel, con la propia respiración, con la propia pulsación permitiéndose bailarse, acontecerse, humanizando el rol de profesor hacia una dimensión que habilite el reciclaje de la pasión por enseñar, una pedagogía sustentable, a través de la recuperación del goce.

Bibliografía:

- *Bainbridge, Bonnie: Sensing, Feeling and Acting, the experiential Anatomy of Body Mind Centering®*, 1993, Contact Editions
- *Brook, Annie: Birth's Hidden Legacy: how surprising beliefs form infancy limit successful child and adult bahaviour*, 2014, Body Mind Somanautics



Cuerpo y educación: aproximaciones sobre la relevancia del trabajo corporal en la educación parvularia

Natalia Sánchez Saavedra

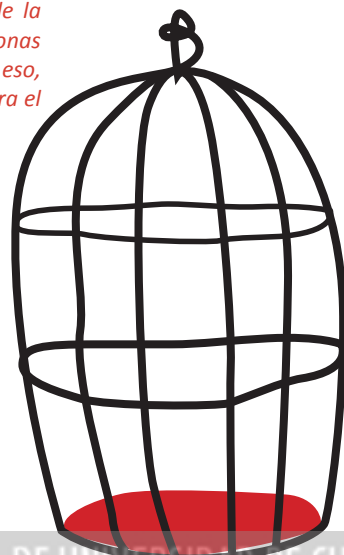
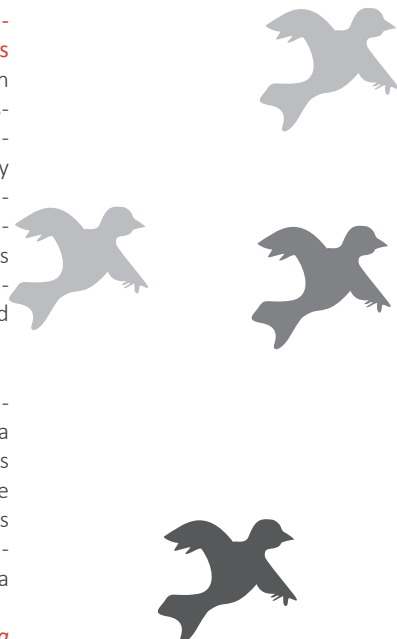
*Profesora de danza Colegio Parroquial San Miguel,
Docente Carrera Pedagogía en Educación Parvularia
Pontificia Universidad Católica de Chile,
Magíster en Educación mención Currículum Escolar
Pontificia Universidad Católica de Chile.*

*“...si hay niños como Luchín, que comen tierra y gusanos
abramos todas las jaulas, pa´ que vuelen como pájaros”
(Luchín, Víctor Jara)*

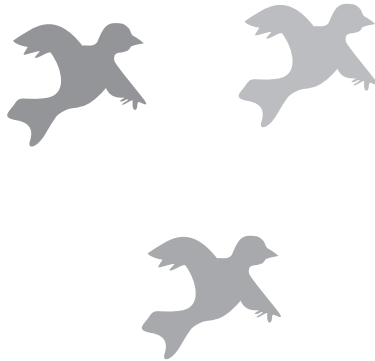
Tener presente a “Luchín”, quizás nos recuerda a varios estudiantes que alguna vez hemos tenido durante nuestra trayectoria docente. Aquel Luchín que come tierra, gusanos, pero que juega y se relaciona con su entorno, que descubre en cada espacio y juego algún rincón invisibilizado, que lo transforma, y quizás, por un momento encuentra en este juego la sensación de volar, la sensación de libertad. Pero, **“abramos todas las jaulas, pa’ que vuelen como pájaros”...¿será que si logramos como docentes mejorar nuestras prácticas pedagógicas, mejorar nuestras concepciones respecto a las maneras de educar, comprender que nuestra labor es tremendamente relevante porque aportamos en la construcción de realidad de nuestros estudiantes, podríamos efectivamente colaborar en la apertura de estas jaulas?** o planteado de otra forma, **¿será que nosotros mismos como docentes no hemos abierto esa jaula y por consiguiente no abrimos las jaulas de los tantos luchines que tenemos como estudiante?** Seguramente, son preguntas que requieren de un profundo análisis, principalmente de nuestra parte como docentes. No es novedad que mejores prácticas pedagógicas inciden favorablemente en mejores procesos de aprendizaje; que los y las docentes debiesen estar constantemente actualizando sus conocimientos, re-mirando sus prácticas, de una manera distinta, con vigilancia, analizando que aquello que están realizando efectivamente aporta en nuestros estudiantes (Schön, 2010). Por tanto, un buen proceso de aprendizaje involucra que nosotros como docentes debemos comprender y tener claridad respecto a **¿por qué? y ¿para qué? enseñamos.**

En el Foro Mundial sobre la Educación 2015 realizado en la ciudad de Icheon, en Corea del Sur, se estableció un marco de acción proyectado hacia el 2030. Frente al documento que establece los principios orientadores, las metas trazadas y los compromisos de diversos Ministros de Educación de varias regiones del mundo, en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Banco Mundial, UNICEF, entre otras entidades relevantes en el escenario educacional, Helen Clark (2016) declara lo siguiente:

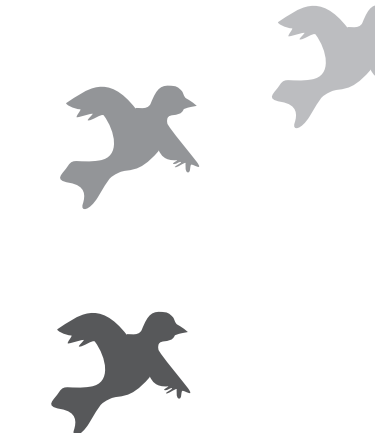
En nuestro mundo, el conocimiento es poder, y la educación empodera. La educación es una parte indispensable de la ecuación del desarrollo, y tiene un valor intrínseco -que va mucho más allá de la dimensión económica- para brindar a las personas la capacidad de decidir su propio destino. Por eso, la oportunidad de recibir educación es clave para el desarrollo humano (p.13)



Entonces, si el conocimiento es poder y la educación empodera a los sujetos ¿será la clave para abrir las jaulas y los Luchines vuelen como pájaros?



La meta 4.2 del marco establecido en el Foro sobre la Educación 2015 declara lo siguiente *“De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”* (Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, 2016, p.38). En este sentido, considerar esta preparación por la enseñanza básica o primaria supone el logro de hitos establecidos en varios ámbitos tales como salud, nutrición, desarrollo cognitivo, social, emocional y lingüístico en relación con la edad; pero para que se concrete es necesario el acceso a una educación integral de calidad en la primera infancia (Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, 2016)



Habitualmente la calidad de la educación se basa en la importancia de mejorar la comprensión lectora y la lógica matemática como sustentos para desarrollarse en este mundo (supeditado a pruebas estandarizadas tanto internas como externas que miden dicha calidad); pero si hablamos de educación integral, la corporalidad no puede quedar fuera de la discusión. Comprender la importancia del trabajo corporal en la primera infancia, nos interpela como educadores a -primero que todo- conocer y tomar decisiones respecto a la noción de cuerpo que debiese abordarse tanto en los documentos curriculares oficiales como en la propia práctica de la escuela. Frente a esto, las bases curriculares para la educación parvularia (2018) establecen que *“el cuerpo y el movimiento se configuran en una unidad que integra y moviliza aspectos sensoriales, emocionales, afectivos, cognitivos y socioculturales para ser y actuar en contextos de diversidad; la conciencia gradual de su corporalidad y de sus posibilidades motrices se construyen y amplían, mediante un proceso de interacción permanente con el entorno”* (p. 59).



Por tanto, existe una idea respecto a situar el cuerpo en interacción con su contexto. Frente a esta noción *“el cuerpo es nuestro vehículo del ser-del-mundo y el hecho de poseer un cuerpo significa estar en conexión con un medio definido, involucrarse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos”* (Carrasco & Lorca, 2013, p.65) Es decir no podemos pensar sin el cuerpo.

Damasio (2016), plantea que el cuerpo es la base de referencia para la mente, desde la perspectiva que todo proceso antes de ser racionalizado pasa por la experiencia corporal; sumado a ello, establece que *“los procesos mentales se fundamentan en la cartografía que el cerebro tiene del cuerpo”* (p.105), por tanto, la experiencia corporal incide biológicamente en los procesos cerebrales, dado que estos mapas no solo refieren a las partes del cuerpo sino además a los estados corporales, mediados por la percepción que tenemos de nuestra corporalidad; entonces, al tener una imagen del cuerpo también hay imágenes de la manera de pensar. Dicho de otro modo, la forma en que comprendemos la propia imagen corporal y cómo la proyectamos, determina la comprensión y la proyección respecto a la propia forma de pensar, entonces la corporalidad y el modo de pensar pueden verse expresados -por ejemplo- cuando se abordan nociones como izquierda-derecha, cerca-lejos, entre otros. (Tuan, 2014)

Entonces, al experimentar el movimiento y la corporalidad también afectamos las formas de pensar, y frente a esto, es indiscutible que las prácticas pedagógicas del trabajo corporal otorgan una base fundamental para los procesos del pensamiento, y al experimentar sensaciones de bienestar la mente no solo asocia este sentimiento positivo, sino que además representa el mismo bienpensar (Damasio, 2016). Para sentir, es fundamental estar conscientes de nuestros sentimientos y como ello es percibido sensitivamente; a su vez es cíclico porque estas mismas percepciones aportan al proceso de la consciencia, como diría Damasio: la creación del yo. En este sentido, durante la etapa de la primera infancia, bien sabemos que están en proceso de búsqueda, conocimiento y estructuración de este YO, y por lo mismo toda experiencia de aprendizaje contribuye en la construcción de la realidad de ese niño, de esa niña, siendo la corporalidad uno de los pilares de este transcurso.

La evidencia científica nos muestra que el trabajo de la corporalidad es fundamental incluso para desarrollar aquellas habilidades o “competencias” que tanto quieren fomentar en el espacio de la escuela como lo es el razonamiento matemático y la comprensión lectora, pero ¿cómo podemos comprender un texto sino somos conscientes de nosotros mismos? ¿cómo podemos desarrollar habilidades si estamos desconectados corporalmente de nuestras emociones y sentimientos? Damasio (2016) lo plantea: los sentimientos dependen de las percepciones, y nuestra base de construcción de conocimiento depende también de dichas percepciones que tenemos de nuestro entorno y de nosotros mismos. Por lo tanto, pretender medir calidad de educación mediante pruebas estandarizadas, donde nuestros





estudiantes están sentados frente a un cuadernillo de preguntas sin tener la posibilidad de ser conscientes de su propia corporalidad, genera, a mi modo de ver, fracaso en el sistema escolar, pues el conocimiento no solo pasa exclusivamente por lo racional sino también por lo corporal.

De esta manera es necesario comprender la dimensión global, compleja y completa respecto a la visión de sujeto/niño que está inserto en un contexto y que resignifica la realidad y la dimensión humana. Por ello que prácticas pedagógicas vinculadas al trabajo corporal deben considerarse desde la toma de consciencia del propio cuerpo, en experimentar y descubrir las posibilidades de movimiento que cada niño y niña poseen. Cada cuerpo es único y sus maneras de movimiento también lo son, ¿por qué en vez de establecer rutinas o patrones preestablecidos no permitimos que descubran su propia corporalidad a través del movimiento libre, espontáneo, en base al juego? Pero claramente con un propósito educativo. Asimismo, es momento de dejar a un lado la lógica cartesiana de separar cuerpo y mente, como dos mundos que en ningún punto de conectan; nosotros somos cuerpo, como unidad.

Habitualmente las prácticas corporales en las escuelas tienden a establecer ciertas referencias en base al esfuerzo y la eficiencia, *“adecuar el cuerpo a las expectativas de normalidad: normatizar el cuerpo. De este modo, son producidas formas consideradas correctas de mover el cuerpo basadas en los principios de eficiencia, de economía del esfuerzo, de maximización del resultado y de mejoría del rendimiento (...) el movimiento humano es reducido a un mero desplazamiento espacio-temporal del cuerpo o de un segmento corporal”* (Soares, 2005, citado en Pich, Pithan da Silva & Fensterseifer, en Galak & Gambarotta, 2015, p. 64)

Esta postura respecto a comprender el cuerpo en la educación, ha sido históricamente fomentada en base a prácticas deportivas, que si bien aportan en el proceso formativo de nuestros estudiantes, suponen una visión dada desde los principios biológicos del entrenamiento y su vinculación con la salud. Bajo este mismo enfoque *“dar forma al cuerpo, condicionarlo, tornarlo apto para, corregirlo, enderezarlo, adecuarlo a los parámetros biomédicos que expresan su verdad y lo definen constituyen promesas importantes del proyecto educacional moderno. La escisión entre cuerpo y sujeto, que implica una reducción del primero a una mera materialidad desprovista de subjetividad, es un elemento constitutivo del proceso de educación del cuerpo moderno”* (Pich, Pithan da Silva & Fensterseifer, en Galak & Gambarotta, 2015, p. 60)

Entonces, ¿cuál es el lugar del cuerpo en la educación?

Actualmente existe una predominancia de toma de consciencia a partir de lo visual, es decir que según lo que observamos del mundo, nos hacemos consciente de él y construimos conocimiento. Pero, este predominio ha favorecido que la corporalidad tenga una “invisibilización” dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, quedando excluida en la posibilidad de generación de conocimiento (Carrasco & Lorca, 2013). Se planteó anteriormente la importancia del trabajo corporal y su implicancia en los procesos mentales y de racionalización de fenómenos, por lo mismo no podemos seguir postergando ni dejando en segundo plano, o incluso, delimitando las posibilidades de abordar la corporalidad durante las experiencias de aprendizaje. Es fundamental que como educadores seamos conscientes de -primero que todo- nosotros somos cuerpo e inevitablemente generamos un vínculo corporal con nuestros estudiantes; en la escuela confluyen los cuerpos del educador/a y de los niños y niñas y este vínculo corporal está influenciado por las percepciones que emanan de dicha experiencia, y cargado de sentimientos y emociones que pueden favorecer o complejizar la relación docente-estudiante-aprendizaje. Ser conscientes o estar conscientes, en palabras de Damasio (2016) “es el proceso por el que una mente se ve imbuida por una referencia que llamamos yo, y que se dice sabe de su propia existencia y de la existencia de objetos a su alrededor” (p. 202). Ahora bien, ¿de qué manera abordamos la comprensión del cuerpo en el proceso educativo de manera consciente?





Habitualmente, la comprensión del propio cuerpo pasa por mecanismos externos como consultar libros donde aparecen las “partes del cuerpo” y/o imágenes en tanto órganos y su funcionamiento. También la presencia de modelos externos como una referencia para acercarnos a nosotros mismos, pero poco se aborda como una experiencia activa y vivida, aun cuando el propio punto de vista y la posición de los objetos dependen de mi propio cuerpo (Carrasco & Lorca, 2016, & Le Boulch, 1995, citado en Gurovich, 2016)

Es por todo esto, la importancia del trabajo corporal consciente tanto en la educación parvularia -momento escolar que compete este proyecto- como en todos los niveles educativos (básica, media, superior); y de planificar experiencias de aprendizaje sensibles, desde la exploración y vivencia de la propia corporalidad en relación con sí mismo, con los otros, con el espacio, con los objetos, con la arquitectura, con materiales, con todo aquello que lo rodea, porque tal como se ha mencionado anteriormente el cuerpo es fundamental en el proceso de construcción de conocimiento junto a su estrecha relación con el proceso de racionalización de los fenómenos que ocurren y les ocurren. No es novedad que la constante preocupación de las escuelas son los resultados y los estándares determinados para definir lo que es calidad, y este escenario ha generado que los estudiantes dejen de atender su propio cuerpo (Carrasco & Lorca, 2015). Horas y horas sentados frente a una pizarra, frente a un computador, frente a un celular. Hemos permitido que lo visual circunscrito a lo racional tenga una profunda predominancia ante lo corporal.

Asimismo, el proceso educativo se enfoca en dos dimensiones: visual (por ejemplo docentes explicando con diversos soportes tales como pizarra, videos, entre otros) y auditivo (tales como prestar atención a las explicaciones que el docente realiza), pero mediante el núcleo de aprendizaje “Corporalidad y Movimiento” en las bases curriculares para la educación parvularia se incorpora esta tercera vía -la corporal- otorgando una oportunidad que da relevancia al cuerpo-corporalidad-corporeidad que ha sido tan olvidado en el proceso escolar. Es distinto abordar el espacio desde lo visual (en un texto escolar o pizarra) o desde lo que significa conceptualmente, a vivir y sentir el espacio, explorarlo, experimentarlo corporalmente. *“Una renovada atención al cuerpo posibilita comprender que es a partir de él que somos y vivimos, progresamos y nos desarrollamos (...) toda experiencia, incluso la más cotidiana, es posibilitada por un cuerpo que percibe gracias al trabajo conjunto de sus sentidos”* (Carrasco & Lorca, 2015, p.73-74)

Por tanto, incorporar y planificar experiencias corporales significativas para la educación parvularia, instancia tan importante dentro de la construcción del yo y la relación que el niño y la niña establece con el mundo, supone que el vínculo que sucede en y con el movimiento no sea necesariamente desde patrones preestablecidos (Pich, Pithan da Silva & Fensterseifer, en Galak & Gambarotta, 2015), sino desde la experiencia vivida, la exploración corporal y del juego, considerando la relación con el contexto social y cultural. En esta misma línea, es fundamental que se fomente no solo el yo sino también el nosotros, bajo la perspectiva que colectivamente construimos el conocimiento, mediante esta vivencia corporal consciente e intencionada, donde las emociones y sentimientos también son parte de este proceso, y que entonces el niño/niña pueda estar en relación con si mismo, con los otros, y que experimente corporalmente el mundo, rescatando además la dimensión social en un espacio/lugar que interactúa con otros. Tuan (2014) conceptualiza el lugar como “un espacio humanizado, en el que convergen las características físicas de un área particular, las relaciones interpersonales que allí se desarrollan y las huellas simbólicas que dichas relaciones materializan” (citado en Flores & Marini, 2019, p.249). Entonces, “pedagógicamente, el lugar expresa esta condición primordial de toda educación asociada al encuentro con otros iguales, en un mismo recorrido de pensamientos, miradas, emociones y obras en común. Dicho de otro modo, el lugar nos permite recuperar un sentido de ‘nosotros’ encarnado, con rostro humano y proyección comunitaria” (Flores, Marini, 2019, p.252).

Este ámbito no es menor, porque la corporalidad del párvulo está en relación con otras corporalidades -de sus compañeros, de los educadores- y además en relación con el entorno que lo rodea y si bien es fundamental la construcción del yo, no debemos invisibilizar la interacción con el lugar, con el mundo y con los otros, ya que interpreta, comprende, lo transforma mediante acciones y tomando conciencia de él, de este mundo simbólico, social y cultural (Flores, Marini, 2019).

Por lo mismo, como adultos/educadores debemos conectarnos con nuestra propia corporalidad, ser conscientes de nosotros mismos en cuanto cuerpo que somos, planificar “desde” el cuerpo, dejar la exclusividad de lo racional y volver a situarnos en nosotros, corporalizar nuestras prácticas y las experiencias de aprendizaje, y así planificar -desde ese lugar- la Corporalidad y Movimiento en la educación parvularia, como un acto de humanizar nuestras prácticas y humanizar a nuestro entorno y a nuestros estudiantes (Flores, Marini, 2019).

**Quizás desde ahí
-posiblemente-
podremos colaborar
en que los Luchines
vuelen como pájaros.**

Bibliografía:

- Carrasco, M. & Lorca, O. (2013) *Cuerpo y educación. Una perspectiva a partir de Merleu Ponty*. En *Revista de Pedagogía Crítica*, Nº14, Santiago: Universidad de Academia de Humanismo Cristiano
- Damasio, A. (2016) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Editorial Planeta
- Flores, L & Marini, G. (2019) *Dimensiones olvidadas de la reforma educativa hoy: la experiencia del espacio y el lugar en la escuela*. En *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC
- Galak, E. & Gamabarotta E. (2015) *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- Gurovich, T. (2016) *Potenciando el ámbito cognitivo desde la dimensión psicomotriz*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 41. Disponible en: <http://iberopsicomotricidadum.com/index.php>
- MINEDUC (2018) *Bases curriculares para la educación parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- Schön, D. (2010) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tuan, Yi-Fu. (2014). *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.
- UNESCO (2016) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Varela, Francisco. (2016) *El fenómeno de la vida*. Santiago: JC Sáez editor.









Corporalidad y Movimiento en la Práctica Docente. Cómo hemos ido avanzando y cómo seguimos.

Pamela Rodríguez Aceituno

*Doctora en Educación, Universidad de Granada
Especialista en psicomotricidad,
Centre de education physique specialisée
de L'Académie D'Education de Orleans,
Docente Carrera Pedagogía en Educación
Parvularia, Pontificia Universidad Católica de Chile.*

Introducción

A través de mi labor profesional, enfocada principalmente al acompañamiento del desarrollo y aprendizaje de niños y niñas a través de la psicomotricidad y del juego y paralelamente como docente a cargo de la formación inicial y continua de Educadoras y Educadores, quisiera abrir un espacio de reflexión de una temática que en los últimos años ha ido cobrando una significativa relevancia, consolidada con la incorporación del eje transversal de Corporalidad y Movimiento en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018).

El texto que a continuación se presenta propone algunos aspectos que, desde mi experiencia constituyen una base epistemológica esencial acerca de la corporalidad y el movimiento, invitando a una reflexión y diálogo entre los diferentes actores involucrados, profesionales y técnicos que hoy en día tienen a su cargo el acompañamiento en las experiencias de aprendizaje de todos los niños y niñas en sus diversos contextos educativos.

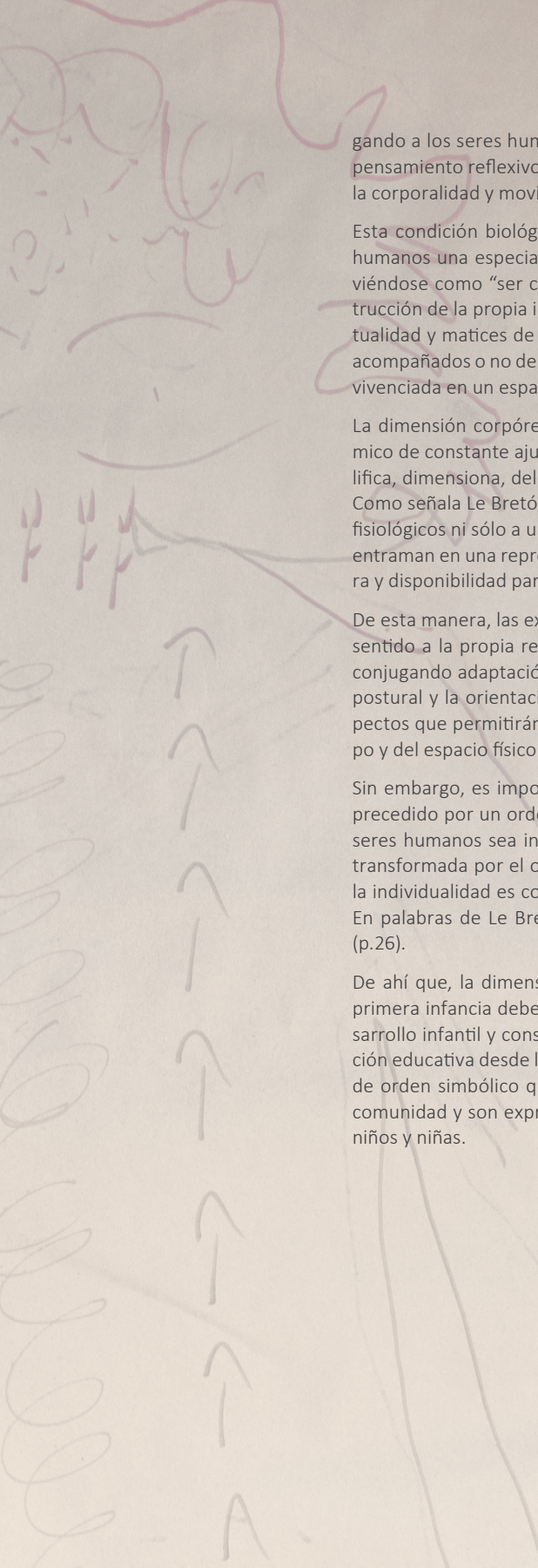
Finalmente, se espera generar una discusión acerca de las condiciones y recursos necesarios para la implementación en escuelas y jardines infantiles, de prácticas educativas que valoren e incorporen la dimensión corpórea como un eje estructurante del desarrollo y aprendizaje infantil.

La dimensión corpórea en la construcción de identidad

El primer aspecto a plantear es cómo situar la dimensión corpórea en el conjunto de dimensiones contenidas en el desarrollo infantil y para esto, es necesario remontarse a la condición de homínidos (Trigo, 1999) con ciertas características de la especie asociadas a nuestra propia corporalidad y referidas a necesidades de sostén y apoyo corporal y emocional de otro.

La corporalidad entonces, adquiere una gran relevancia en la construcción de la identidad a través de la entrega amorosa de cuidados y acciones cotidianas vinculadas a la alimentación, higiene y cambios posturales realizados por un adulto y vividas por el niño y la niña como una experiencia placentera y de bienestar.

En palabras de Maturana (2003) es a través de las interacciones mediadas entre el bebé y el adulto que se instalaría la matriz relacional inicial, otor-



gando a los seres humanos la capacidad de establecer el fundamento del pensamiento reflexivo, en un convivir en la biología del amar entramado en la corporalidad y movimiento.

Esta condición biológica-existencial corporal básica, otorgaría a los seres humanos una especial sensibilidad hacia las señales que le da un otro, viéndose como “ser corpóreo” en una experiencia de exploración y construcción de la propia identidad a partir de contactos visuales, miradas, gestualidad y matices de voz, movimientos y desplazamientos (Calmels, 2011) acompañados o no de lenguaje oral, con una fuerte carga de emocionalidad vivenciada en un espacio de placer, libertad y juego espontáneo.

La dimensión corpórea aparece entonces, como un espacio-tiempo dinámico de constante ajuste, adaptación e interacción con un otro que lo cualifica, dimensiona, delimita, nombra y actúa de soporte para su desarrollo. Como señala Le Bretón, (2010) los gestos no se remiten a simples aspectos fisiológicos ni sólo a una dimensión afectivo psicológica, sino que ambas se entran en una representación simbólica corporal otorgando una apertura y disponibilidad para interactuar con otros humanos.

De esta manera, las experiencias vividas desde el propio cuerpo otorgarían sentido a la propia realidad disfrutando el placer de “estar” en el mundo conjugando adaptación y coherencia en una acción contextualizada. El eje postural y la orientación en el espacio se constituyen entonces, como aspectos que permitirán la incorporación de la materialidad del propio cuerpo y del espacio físico donde cada individuo se desenvuelve.

Sin embargo, es importante recordar que, todo desarrollo individual está precedido por un orden social dado y aunque la apertura al mundo en los seres humanos sea intrínseca y biológicamente establecida, será siempre transformada por el orden social (Berger & Luckmann, 2003), por lo tanto la individualidad es construida en un diálogo permanente con el contexto. En palabras de Le Bretón (2010) el individuo hace cuerpo con su cultura (p.26).

De ahí que, la dimensión corpórea en la construcción de identidad en la primera infancia debería ser establecida como un eje fundamental del desarrollo infantil y consecuentemente con esto, ser abordada por la institución educativa desde la valoración y respeto por todos aquellos significados de orden simbólico que responden al imaginario propio de la familia y la comunidad y son expresados en una gestualidad única de cada uno de los niños y niñas.

Corresponde por lo tanto a todos los adultos, profesionales y técnicos que trabajan en la institución educativa trascender de una simple comprensión de estos procesos, acercándose a un lugar de mayor escucha donde la dimensión corpórea sea asumida como fundamental en la construcción de la identidad de cada uno de los niños y niñas, con una mayor apropiación teórica desde la responsabilidad que ésta implica en la trayectoria del desarrollo infantil.

El movimiento para la inclusión social

Un segundo aspecto a abordar se refiere a la condición ineludible que cada ser humano nace inmerso en un contexto histórico y familiar que necesariamente lo determinará en su calidad de ser social y cultural. Es decir, la infancia será un tiempo privilegiado de incorporación a la sociedad, a través de costumbres y códigos entregados fundamentalmente en las pautas de crianza (Cerutti, 2015) las cuales se integrarán en cada individuo como un entramado social, visible en la actitud corporal propia. Estas diversas formas aprendidas de estar en el mundo al que pertenece, condicionarán además las redes y jerarquías de interacciones que se establecen entre los individuos de una misma comunidad.

Esta inclusión social se realiza principalmente a través del lenguaje gestual y corporal y en ocasiones es explicitada en el lenguaje verbal, y reforzada en la importancia otorgada por la comunidad a las diferentes acciones permitidas o restringidas a sus miembros. Estos significados son incorporados por cada individuo en su gestualidad como formas de acción y expresión en el grupo a través de un relato de interacciones, de acuerdo a los criterios de validez y referencia de la propia cultura y comunidad.

La corporalidad y el movimiento harían entonces referencia no solo al conocimiento de las partes del cuerpo o a la funcionalidad del movimiento para el desarrollo de determinadas acciones, sino que involucraría un proceso de enculturación (Toro & Sabogal, 2018) para la inclusión social, en un proceso de transformación dialógica apareciendo subyacente a la gestualidad y expresividad individual el legado familiar, histórico y cultural.

Entonces, se hace necesaria la reflexión y discusión acerca de la responsabilidad de los adultos, profesionales y técnicos de las instituciones educativas, respecto de las oportunidades de autonomía en las actuaciones de todos los niños y niñas permitiendo la inclusión social de todos, en un encuentro gozoso desde la expresión de la propia individualidad y contribuyendo al



trabajo cooperativo y la resolución creativa de tareas en el contexto educativo y social de la comunidad.

Asimismo, interpela a los equipos pedagógicos a situarse frente a la corporalidad y el movimiento desde una perspectiva más integrada, otorgando un nuevo sentido y pertinencia al trabajo pedagógico que considere la valoración y respeto por la cultura cada uno de los niños y niñas y de los adultos de la comunidad educativa, en sus distintas formas de diálogo y expresión.

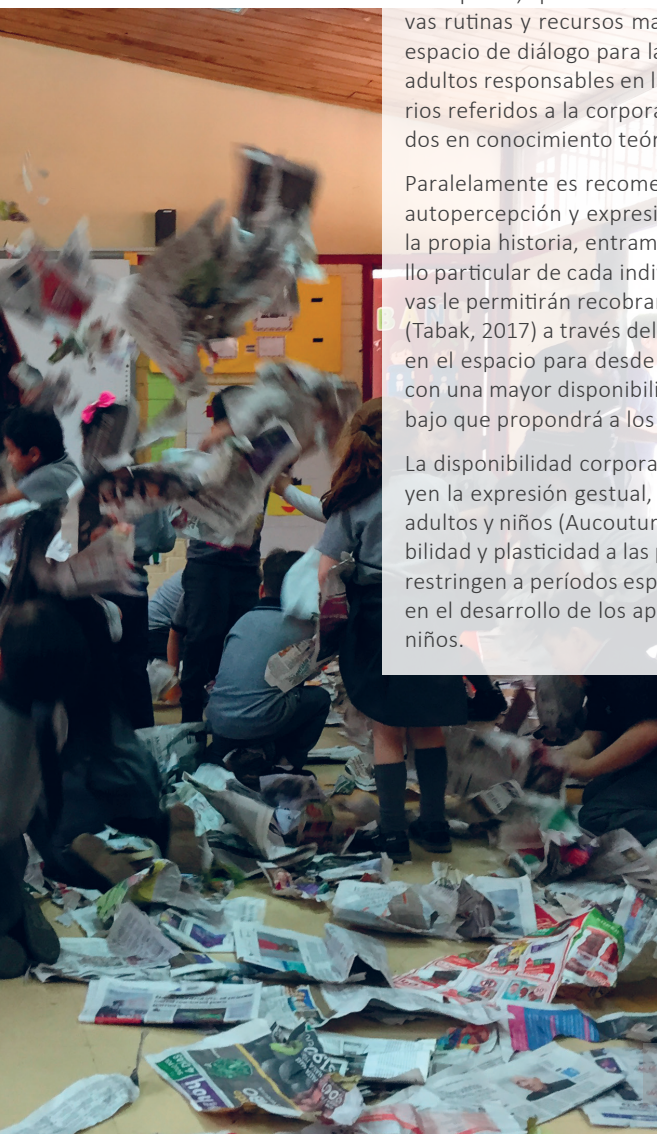
Disponibilidad corporal en las prácticas docentes

Un tercer aspecto a considerar, teniendo en cuenta la relevancia que tiene la corporalidad y el movimiento en la trayectoria de desarrollo integral de los seres humanos, es cómo crear y cuidar espacios y tiempos gozosos de encuentro y expresión para todos, adultos y niños y niñas en el contexto educativo.

Al respecto, aparece como fundamental y previo a la planificación de nuevas rutinas y recursos materiales (Araya, 2017) el establecimiento de un espacio de diálogo para la reflexión del accionar pedagógico de todos los adultos responsables en la institución educativa, respecto de los imaginarios referidos a la corporalidad y el movimiento, estén o no fundamentados en conocimiento teórico.

Paralelamente es recomendable que los adultos, realicen actividades de autopercepción y expresión corporal que les permitan reconectarse con la propia historia, entramada en su gestualidad constituyéndose en el sello particular de cada individuo. En esta misma línea, las acciones expresivas le permitirán recobrar la conexión y apropiación con el propio cuerpo (Tabak, 2017) a través del tono, la postura y los modos de desplazamiento en el espacio para desde allí abrirse al encuentro de este eje transversal con una mayor disponibilidad corporal y comprensión del alcance del trabajo que propondrá a los niños y niñas.

La disponibilidad corporal involucra un repertorio de acciones que incluyen la expresión gestual, corporal y de comunicación entre las personas, adultos y niños (Aucouturier, 2005) otorgando un mayor dinamismo, flexibilidad y plasticidad a las prácticas pedagógicas con propuestas que no se restringen a períodos específicos, sino que constituyen un motor esencial en el desarrollo de los aprendizajes colectivos e individuales de todos los niños.



Por otra parte, el reencuentro con el autoconocimiento y el desarrollo de una mayor capacidad de distensión y escucha del propio cuerpo permitirá recuperar la sensibilidad y creatividad corporal propia y el placer por el movimiento expresivo (Tabak, 2017) facilitando paralelamente el distanciamiento de las propias vivencias emocionales, para enfocarse en el apoyo y soporte de los procesos de exploración y expresión de los niños y niñas.

Contar con un encuadre específico, en el desarrollo profesional docente para que los adultos, profesionales y técnicos, vivencien y comprendan lo que involucra la disponibilidad corporal permitiría por una parte un auto-conocimiento de las representaciones simbólicas personales, expresadas en sus formas particulares de trabajar y de manifestarse corporalmente y por otra, promover una mayor empatía hacia las formas diversificadas de expresión del ser humano.

No se trata que los adultos asuman el rol de niños y niñas, sino de explorar situaciones expresivas que les permita empatizar con sus propias trayectorias de construcción y expresión corporal para situar desde la vivencia, una nueva perspectiva del desarrollo infantil. De esta manera, la posterior reflexión de las vivencias expresivo-corporales permitirán una apropiación didáctica distinta, más significativa, fomentando la capacidad creativa y el desarrollo de un pensamiento complejo desde la acción, evitando la mecanización e instrumentalización de la práctica corporal.

Aparece entonces necesario abordar estas experiencias de formación por vía corporal, teniendo en consideración el potencial creativo y expresivo de cada persona y el respeto por la individualidad de cada individuo. En segundo término, indagar y reflexionar en la naturaleza y calidades de interacciones entre pares, mediadas por el trabajo cooperativo y la resolución conjunta de tareas. Finalmente situar la dimensión corporal en un proceso continuo de desarrollo profesional docente que incluye acciones de promoción del bienestar emocional y la calidad de las interacciones entre los equipos que trabajan en la educación infantil.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) nos proporcionan en la actualidad un escenario favorable para el desarrollo de prácticas que incluyan de manera transversal la corporalidad y movimiento. No obstante, aún existe un camino por andar que involucra que los adultos, profesionales y técnicos, se replanteen el lugar del cuerpo en movimiento en la institución educativa. Por último, implica una transformación en la creación y la planificación de ambientes de aprendizaje,

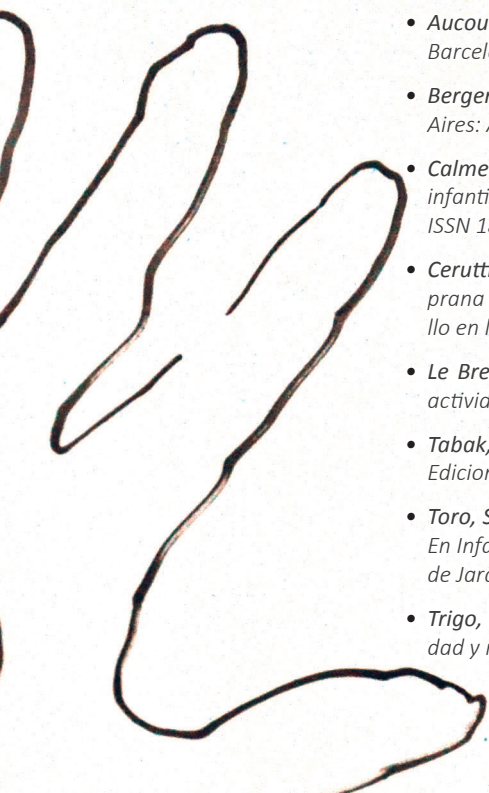


otorgando espacios, tiempos y una mayor apertura hacia la exploración y el encuentro con las múltiples formas de decir y hacer.

Debemos seguir avanzando en la promoción de prácticas que incentiven la representación y la búsqueda de nuevas posibilidades, que valoren lo individual y único, que promuevan la autoconciencia, bienestar personal y cuidado de otros y que por sobre todo, valoren el derecho a la expresión y el movimiento, en el entendido que la corporalidad y el movimiento permite visibilizar el hecho de que el ser humano siempre está en un proceso inacabado (Le Bretón, 2010) y que es a través de su acción que se expresa la apertura hacia la infinidad de posibilidades de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo.

Bibliografía

- Araya, E. (2017) *Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad*. Ministerio de Educación, Chile.
- Aucouturier, B. (2005) *Los fantasmas de acción y la práctica Psicomotriz*. Barcelona: Editorial Grao.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003) *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Calmels, D. (2011) *La gesta corporal*. Recuperado de: *Desenvolupament infantil i atenció precoç: revista de l'Associació catalana d'atenció precoç*. ISSN 1887-1445. Nº32.
- Cerutti, A. (2015). *Prácticas de crianza, desarrollo infantil e infancia temprana en los albores del siglo XXI*. En *Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual*. Montevideo: ZONALIBRO,
- Le Breton, D. (2010) *Aprender a través del cuerpo: la enseñanza de las actividades corporales*. En *Cuerpo sensible*. Santiago: Metales Pesados.
- Tabak, G. (2017) *Explorar el cuerpo en el jardín maternal*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Toro, S. & Sabogal, A. (2018) *Motricidad, juego y aprendizaje encarnado*. En *Infancia, juego y corporeidad*. Santiago: Ediciones de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Trigo, E. et als. (1999). *Epistemología de la Motricidad Humano*. *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.



AL ENCONTRO





Comprender el núcleo de cuerpo y movimiento en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Amílcar Borges de Barros

*Académico Departamento de Danza Facultad
de Artes de la Universidad de Chile,
Magíster en Teoría e Historia del Arte,
Universidad de Chile.*

En las nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia¹, aprobadas el año 2018, se establece la valorización del juego como eje fundamental para el aprendizaje. Según Girotto Agamben² la infancia instaura la escisión entre la lengua, el habla y el discurso evidenciando la experiencia, las relaciones y la corporeidad como eje constitutivo del lenguaje. Además, Agamben nos señala que, al jugar, el tiempo y la historia, así como el rito y el juego son dinámicas que oscilan y se interaccionan diacrónica y sincrónicamente con la dimensión etnológica, mnemónica y corporal del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje, es experimentar el jugar desde el cuerpo, en el cuerpo y entre cuerpos.

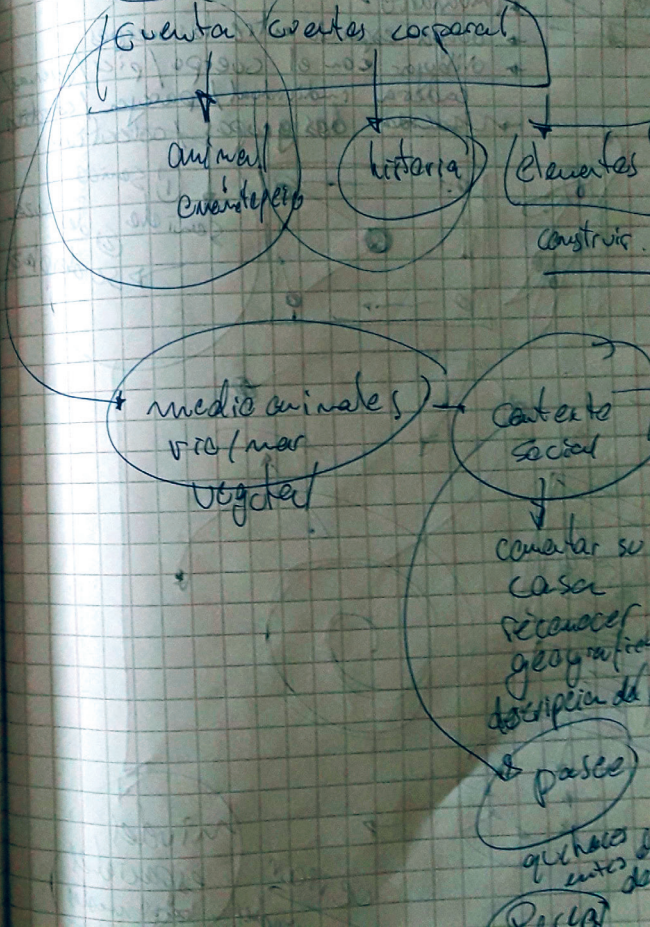
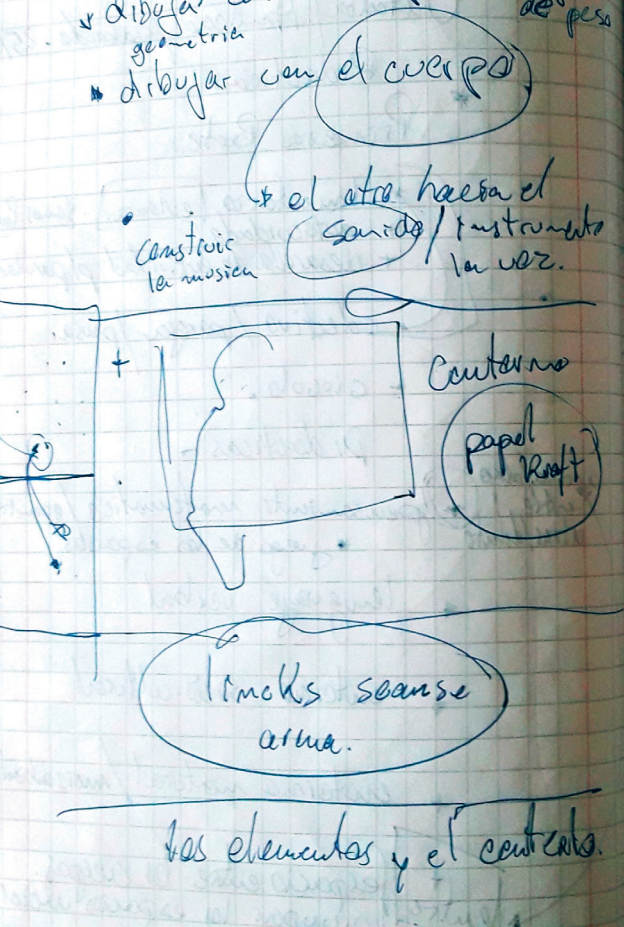
Contextualizar y resignificar las didácticas en los procesos de aprendizaje desde el jugar es comprender el cuerpo y nuestra corporeidad como eje epistémico y etnológico de los procesos de (re)(des)conocimiento, comunicación y producción de historicidades y lenguajes corporeizadas. En la propuesta curricular ministerial para el nivel de educación parvularia, la corporalidad y el movimiento aparecen como uno de los núcleos transversales en los procesos de aprendizaje. Este posicionamiento del cuerpo y de la corporeidad en el currículo requiere según María Santoro³, en una primera instancia entender la enseñanza/aprendizaje como una práctica socio cultural corporeizada y en contexto para luego establecer una resignificación conceptual de la didáctica. Esto nos permite abordar la dimensión fenomenológica, cultural y social de la percepción y de la corporalidad en el aprendizaje. Este aparecer del cuerpo con sus huellas hápticas, escópicas e invocantes en las Nuevas Bases Curriculares es al mismo tiempo un cuestionamiento hacia la historicidad del cuerpo en los procesos de formación de los propios

1. Bases Curriculares Educación Parvularia, Subsecretaría de Educación Parvularia, ISBN 978-956-292-706-2, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Alameda 1371, Santiago, www.mineduc.cl, Febrero 2018.

2. Agamben, Giorgio (2007), Infancia e Historia, Ediciones Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

3. Santoro, María Amelia Franco, Didáctica: embates contemporáneos. pg91. 2010. Ediciones Loyola. Sao Paulo.





4. Porres, Renato, en Hernández, Hernández Fernando, La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. Murcia, España. Revista Educatio siglo XXI, nº26, 2008. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>.

5. Término acuñado por Humberto Maturana que denomina la relación dinámica, emocional y funcional que se da entre la experiencia inmediata y la coordinación de acciones consensuales con los otros. Mayores detalles en Maturana, Humberto, Emociones y lenguaje en política y educación, Editorial Noreste, Santiago, Chile, 1997.

pedagogos. Renato Porres⁴ nos sugiere que para investigar la historicidad de este (des)aparecer del cuerpo en los sistemas educativos es fundamental repensar el sistema educativo como un lugar de encuentro entre sujetos biográficos y corporeizados. Por lo tanto, no podemos pensar en el cuerpo como un núcleo curricular transversal si este invisibiliza la corporalidad y la historicidad del sujeto pedagógico. Es necesario comprender y promover, a partir de didácticas específicas, el cuerpo y la corporeidad como una pulsión y una potencia de convergencia e integración curricular. Por lo tanto, un currículum corporizado debería considerar en el aprendizaje la noción de experiencia como una producción cultural, social, económica y discursiva de subjetividades en contexto. Desde esta perspectiva el gesto pedagógico en el aprendizaje se (des)articula etnológicamente, intersubjetivamente y sinestésicamente entre y desde cuerpos en un lenguaje⁵ que oscila entre el sentido y el excedente de sentido.

Si consideramos epistemológicamente, el aprendizaje o el gesto pedagógico, como una praxis social compleja que sucede entre cuerpos, deberíamos también considerar la resignificación epistemológica de la didáctica hacia una praxis corporal en contexto histórico, social, político y económico. Por lo tanto, lo que nos plantea las Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia son: **un perfeccionamiento docente y una revisión en las perspectivas pedagógicas, políticas y epistemológicas de la didáctica para así establecer estrategias y dispositivos interdisciplinarios para la apropiación curricular del nuevo núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento en la infancia.**

*Este devenir pedagógico del cuerpo*⁶ se sostiene en las investigaciones y didácticas corporales provenientes de los procedimientos de creación e investigación artística donde las metodologías y estrategias docentes desplazan determinados dispositivos de normalización y regulación cuantitativa de los procesos de enseñanza aprendizaje, por comprender que el aprendizaje y la enseñanza son experiencias corporeizadas, encuentros dialógicos, somáticos, afectivos y relacionales que son constitutivos más que descriptivos y operacionales. Por lo tanto, podríamos entender que el devenir pedagógico del cuerpo, es un acontecimiento didáctico y estético de coexistencia colaborativa, afectiva y epistémica que emerge desde la intersubjetividad e interacción sensible de las fuerzas corporales contextualizadas. Desde esta perspectiva las didácticas corporales podrían establecerse como un soporte metodológico en los procedimientos de enseñanza aprendizaje, junto con considerar algunos tópicos generadores como, por ejemplo:

¿Cómo la corporalidad, el juego y el movimiento corporal pueden contribuir en la integración e interacción de los ámbitos de aprendizaje del nuevo núcleo de aprendizaje de las bases curriculares para la educación parvularia?

Hay que considerar que un tópico generador es un enunciado que plantea un desequilibrio en nuestros modelos de aprendizaje; que, además genera una tensión entre, por lo menos, dos polaridades, apuntando a una zona de incertidumbre que obliga a acudir a la interdisciplinariedad y a la diversidad de fuentes y así realizar varios pasos para abordar los procesos de aprendizaje. Desde este tópico generador y considerando las didácticas corporales como una praxis de resignificación epistemológica emergen las siguientes dimensiones:

Didáctica del Tiempo:

Se refiere a la toma de consciencia del ritmo y de los biorritmos que están involucrados en los procesos de aprendizaje. Las estrategias y dispositivos que se articulan en la planificación deberían abordar el tiempo más allá de una dimensión cronológica y entenderlo como una co-presencia colaborativa y que están en circunstancias somáticas y a disposición de la diversidad de los ritmos de aprendizaje de niños y niñas en particular. Es fundamental la observación y desarrollo de la interacción afectiva entre un ritmo común y un ritmo colectivo; elaborar estrategias y dispositivos a partir del ritmo orgánico del niño y niña, y entender que el aprendizaje

6. La Pedagogía del devenir reconoce que la enseñanza aprendizaje está sujeta a procesos de desconstrucción de significado y relaciones que se producen a través de las formas de poder, recuperando así la dimensión política y cultural de la experiencia y de la identidad en las relaciones pedagógicas. Mayores detalles ver en: Giroux y Denzin, Norman, 2003, Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture.

es un proceso continuo. Entre las atenciones está la importancia de la corporalidad como soporte de la respiración y como base para sostener la oscilación entre el ritmo individual y el colectivo. Las didácticas del tiempo no son un cronograma de objetivos o realización, son experiencias y presencias corporeizadas y compartidas.

Didáctica de los Sentidos:

Se refiere a la importancia de la escucha hacia sí mismo como mediadores/docentes/pedagogos. Sin la escucha es difícil comprender el estar en la praxis, observar la capacidad de vinculación y afección, y, en consecuencia, la imposibilidad de escuchar al niño o niña en sus necesidades, deseos y emociones. Estar en el *“aquí y ahora”* en el aula requiere de todos los sentidos. En la didáctica de los sentidos deberíamos evitar estar *“orientados a la tarea”* sino más bien, estar perceptibles al vínculo, y sobre todo, al vínculo con uno mismo y su entorno.

Generando desde los sentidos y de las pulsiones hápticas, escópicas e invocantes las instancias perceptuales de afecciones y empatía con la cual se sostiene el aprendizaje. Desde esta perspectiva, validar desde el juego y la corporalidad la importancia de la sensibilización de los sentidos y la percepción del sentido del movimiento y de cómo se constituye las dinámicas colaborativas de co-presencia.

Didáctica del Espacio:

Se refiere a dispositivos y estrategias que están vinculadas con la propiocepción y estimulan nuestra capacidad de percepción espacial, y, por lo tanto, la problematización del espacio/lugar/territorio en el cual se desarrolla la clase. Considerar la contextualización de la corporeidad como eje articulador del aprendizaje estableciendo el aula, los patios y el entorno como un territorio visual, táctil, sensorial. Esta contextualización desencadena un juego representacional con el cual podemos observar la creatividad y la diversidad de las corporalidades. En las didácticas espaciales el sistema propioceptivo e interoceptivo nos permite subvertir, como posibilidad lúdica y sensorial, el uso funcional de los objetos. En la didáctica espacial, la corporalidad se entrelaza en un juego territorial con los objetos.



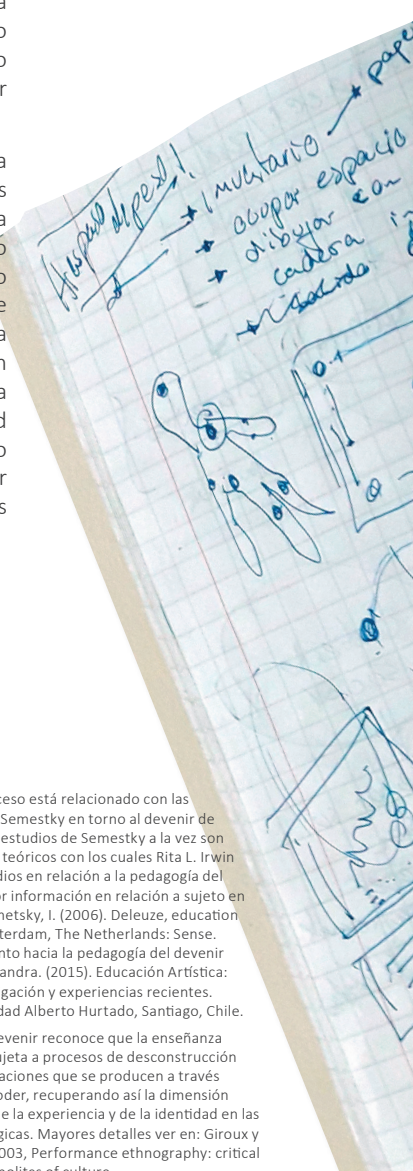
Didáctica de la Resignificación o didácticas del devenir:

Se refiere a la conexión con la experiencia de aprender, donde se expresan las emociones frente a lo desconocido y al (re)descubrimiento de lo nuevo y por lo tanto, pone en (a)tensión la capacidad pedagógica de resignificación de los acontecimientos. En las didácticas del devenir, el lenguaje es una pulsión que se desprende desde y en relación con el acontecer experiencial e intersubjetivo, tanto de la corporalidad como de la alteridad, develando así su carácter relacional, perceptual, cultural y epistémico del entorno. Desde esta perspectiva el devenir del lenguaje es una relación espacio temporal continuo de (re)(des)contextualización estética que devela un sujeto-en-proceso⁷ que es continuamente (re)descentralizado por las interacciones estéticas y relacionales que emergen con el aparecer de la alteridad. Esta coautoría comunicacional entre el sujeto en proceso y la alteridad son, a la vez la irrupción del lenguaje y de la corporalidad como un devenir pedagógico⁸ (Irwin, 2015) que están en continuo movimiento interactivo, procedimental y epistémico y que requiere ser abordado por distintas perspectivas disciplinarias.

Es fundamental generar instancias que promuevan la reflexión en torno a las didácticas a partir de una corporeidad que se instale más allá de las habilidades psicomotoras de producción, mimesis y rendimiento. Para pensar pedagógicamente el cuerpo, en una primera instancia, es necesario establecer y entender el cuerpo como un lugar fenomenológico y no resuelto; es decir, como un campo de probabilidad epistémico donde se interrelacionan fuerzas y afecciones continuas. Desde esta perspectiva los procesos educativos son ante todo un devenir pedagógico, es decir un acontecimiento estético, experiencial e interdisciplinario de coexistencia colaborativa, afectiva y epistémica que emergen desde la intersubjetividad e historicidad de las fuerzas (inter)corporales. Un acontecimiento estético que, a partir del juego, del tiempo, de los sentidos, del espacio y del devenir hacen de las didácticas corporales una potencia de aprendizaje tanto de los párvulos como de las mismas educadoras.



7. Este sujeto en proceso está relacionado con las investigaciones de Semetsky en torno al devenir de Gilles Deleuze. Los estudios de Semetsky a la vez son algunos de los ejes teóricos con los cuales Rita L. Irwin configura sus estudios en relación a la pedagogía del devenir. Para mayor información en relación a sujeto en proceso ver en Semetsky, I. (2006). Deleuze, education and becoming. Rotterdam, The Netherlands: Sense. Para un acercamiento hacia la pedagogía del devenir ver en Orbeta, Alejandra. (2015). Educación Artística: propuestas, investigación y experiencias recientes. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
8. La Pedagogía del devenir reconoce que la enseñanza aprendizaje está sujeta a procesos de desconstrucción de significado y relaciones que se producen a través de las formas de poder, recuperando así la dimensión política y cultural de la experiencia y de la identidad en las relaciones pedagógicas. Mayores detalles ver en: Giroux y Denzin, Norman, 2003, Performance ethnography: critical pedagogy and the politics of culture.



entre los cuerpos
 el cuerpo / pie / pines
 individual / pareja / colectivo
 los grupos / colectivo.



3) Tarea

lenguaje verbal
 cuenta cuenta corporal

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10

dividir
 y grupo

medio
 ambiente
 -> leer

pensamiento
 geométrico
 H.T.

interno
 sociocultural

3)

Diseño actividad (ella diseñó)
 a partir de los objetivos de aprendizaje

una palabra
 interpretado / platicar / con
 percibir / entregar / estar
 curricular / memoria
 dominar / gusto
 a través

**Aparecer
corporal en el
gesto pedagógico**





**Aparecer corporal en
el gesto pedagógico**



Experiencias de aprendizajes realizadas por educadoras participantes del proyecto

Espacio educativo:

Jardín El Tranque

Educadora responsable:

Tamara Carrasco

Asistente:

Katherina Ponce

Objetivos de aprendizaje:

- **OA8 Lenguaje verbal:** Reproducir sus propios signos gráficos en situaciones lúdicas
- **OA5 Movimiento y corporalidad:** Perfeccionar su coordinación visomotriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.
- **OA3 Movimiento y corporalidad:** Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, identificando progresivamente el vocabulario asociado.

Desarrollo de la clase:

Los niños y niñas se ubican sentados en sus sillas en forma de semicírculo mirando hacia la pizarra, donde la educadora realiza diversos trazos con un plumón; luego les pide que ellos y ellas también realicen trazos en el pizarrón en base a los que conocen, que

imaginan, alguno que les guste; así cada párvulo dibuja en base a sus intereses (líneas rectas, zigzag, círculos, entre otros). Una vez que todos los niños y niñas dibujaron el trazo en la pizarra, la educadora los invita a ponerse de pie y con diferentes partes del cuerpo realizan en movimiento los trazos del pizarrón, es decir dibujan espacialmente el diseño con segmentos corporales: manos, brazos, piernas, dedos, cintura, entre otras partes.

Una vez terminada la experiencia anterior, la educadora indica a los párvulos que salgan junto a ella al patio central del establecimiento. Allí instala papel blanco en el piso, y pide a los niños y niñas que dibujen un trazo en él; ella realiza la misma acción. Luego, indica que recorran el trazo dibujado, para ello sugiere que imiten el movimiento de algún animal y se movilicen por dicho diseño como si fuesen el animal que eligieron (por ejemplo si un niño o niña elige imitar un perro, recorre el dibujo en 4 apoyos como si fuese el perro); la educadora en ningún momento les dice qué

y cómo moverse, solo incorpora imágenes para que los niños y niñas busquen diversas maneras de movimiento mientras recorren los trazos que están en el piso.

Una vez que todos terminaron y a modo de cierre de la actividad de aprendizaje, la educadora da la indicación de volver a la sala, vuelven a sentarse en semicírculo mirando hacia la pizarra y pregunta cuáles son los trazos que se dibujaron para que indiquen tanto los nombres como si son curvos o rectos asociando el movimiento con el diseño.

Distribución espacial:

en la sala se adecuaron mesas y sillas para que hubiese espacio en el centro quedando frente a la pizarra. Luego fueron al patio el cual está despejado, facilitando instalar el papel.

Materiales utilizados:

pizarra, plumón, papel blanco (grande), lápices de colores

Espacio educativo:
Colegio Marcial Martínez

Educadora responsable:
María Jesús Hernández

Objetivos de aprendizaje:

OA6 Lenguaje verbal: Comprender contenidos explícitos de textos literarios y nos literarios, a partir de la escucha atenta, describiendo información y realizando progresivamente inferencias y predicciones.

OA8 Movimiento y corporalidad: Coordinar sus habilidades psicomotoras practicando posturas y movimientos de fuerza, resistencia y tracción tales como: tirar la cuerda, transportar objetos, utilizar implementos, en situaciones cotidianas y de juego.

Desarrollo de la clase:

Para iniciar la clase, la educadora les cuenta a los niños y niñas sobre su abuela que vive en el campo y que la llamó porque hace mucho tiempo no la visita, entonces la educadora responde que viajará al día siguiente rumbo a su casa (de esta manera la historia es narrada en primera

persona). A partir de esa consigna, la educadora y los niños y niñas crean conjuntamente la historia comenzando por guardar cosas en la maleta, luego ir al terminal de buses, viajar por un camino de tierra y piedras, realizar labores en el campo hasta finalmente volver nuevamente a Santiago. La idea es que a medida que surgen situaciones en la historia, todos los niños, niñas, educadora y asistente realizan corporalmente las acciones, incorporando además sonidos e imágenes.

Durante la historia, los párvulos dieron de comer a pollitos, sacaron leche de la vaca, trabajaron la tierra, sacaron papas y frutas para luego ir a venderlas, durmieron después de un largo día de trabajo en el campo, se despertaron muy temprano cuando el gallo cantó, entre otras acciones que surgieron en la historia. Frente a cada acción que se mencionaba y que conjuntamente realizaban, la educadora daba el tiempo para que desarrollaran el movimiento que surgía de manera espontánea y según el imaginario que cada niño y niña tenía sin preestablecer o indicar qué y cómo moverse. También imitaron el movimiento de varios animales del

campo y el sonido que emitían e incorporando onomatopeyas.

A modo de cierre de la actividad, la educadora les pregunta a los niños y niñas cómo fue la experiencia de ir al campo y que diferencias hay con la vida en la ciudad.

Distribución espacial:

para esta actividad se apilaron todas las mesas y sillas, desocupando lo más posible la sala.

Materiales utilizados:

sólo sala despejada

Espacio educativo:
Colegio Orlando Letelier

Educadora responsable:
Claudia Toro y Sharon
Retamal (encargada de
convivencia escolar)

Objetivos de aprendizaje:

OA4 Exploración del entorno natural: Comunicar propiedades básicas de los objetos y elementos naturales que explora, tales como: transparencia/opacidad, flexibilidad/rigidez, rugosidad/lisura, relacionándolos con posibles usos.

OA5 Exploración del entorno natural: Explorar los cambios o efectos que se producen en los materiales al aplicarles fuerza, calor o agua.

OA4 Corporalidad y movimiento: Comunicar nuevas posibilidades de acción logradas a través de su cuerpo en situaciones cotidianas y de juego, empleando vocabulario preciso.

OA7 Corporalidad y movimiento: Resolver desafíos prácticos manteniendo el control, equilibrio y coordinación al combinar diferentes movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos.

Desarrollo de la clase:

Al inicio de la clase, los niños y niñas se ubican sentados en el piso mirando hacia donde están la encargada de convivencia y la profesora (sin ninguna distribución en especial). La encargada de convivencia escolar dialoga con los niños y niñas sobre la importancia del cuerpo, de respetar tanto

el propio como el del compañero. Posteriormente la profesora, introduce conceptos en relación con las características de diversos materiales (si son duros, blandos, si son elásticos o no), esto lo hace a través de preguntas que plantea a todo el curso.

Luego salen todos y todas hacia el patio de juegos del nivel, allí la profesora preparó un paño en el piso donde hay diferentes tipos de materiales, con diferentes texturas, formas, colores, funciones, entre otros. Los niños y niñas toman los objetos y eligen uno, lo exploran e identifican las características que tiene exponiéndolas a sus compañeros. Al término de este momento, la profesora indica que todos adopten la forma de su objeto ¿cómo puedo representar con mi cuerpo la forma del objeto?, entonces los párvulos buscan diversas maneras de movimiento para representar el objeto elegido; luego pregunta ¿qué otra cosa podrías hacer con el objeto? Por ejemplo, si tengo una tela o un trozo de goma eva o de papel volantín ¿cómo me movería si yo fuese ese objeto o material? Todos los niños y niñas buscan diferentes posibilidades de movimiento en relación a su objeto, y tanto la encargada de convivencia como la profesora otorgan el tiempo que requieren para la exploración; mientras esto sucede la profesora continúa realizando preguntas: ¿en qué me puedo transformar con el objeto? Por ejemplo, si tengo una botella con agua, ¿podría transformarme en agua? Si fuera agua ¿cómo me movería?

Durante esta fase, la profesora va indicando que cambien de objeto para que exploren diversos tipos de materiales y sus cualidades.

Durante la experiencia, la profesora muestra a los niños y niñas que pasa con ciertos

materiales cuando entran en contacto con el agua: por ejemplo, moja un trozo de goma eva y luego de agregar otras materialidades, o introduce en la botella el papel volantín el cual se deshace y tiñe del color que tenía, entre otros. Estos ejemplos permiten describir algunas cualidades de los materiales y objetos con los que trabajaron durante la clase.

Para terminar, la profesora agrupa nuevamente a todos los niños y niñas, hacen un cierre respecto a las características de los diversos objetos que exploraron y para finalizar dice que todos elijan un nuevo objeto e indica que bailen libremente con él, buscando nuevos usos y nuevas posibilidades de movimiento. Para este momento la profesora acompaña la experiencia con música (estilo gitano). Cabe mencionar que durante las actividades previas también acompañó algunos momentos con este recurso (acudiendo a repertorios que no son de carácter infantil o que fuesen habituales en su contexto, presentando así nuevas posibilidades).

Distribución espacial:

en el patio central, cerca del paño donde estaban los objetos.

Materiales utilizados:

música, paño, diversos materiales con diferentes texturas y características.

Registro de observación proyecto FAE 2019

Espacio educativo:
El Tranque

Educadora responsable:
Sandra Huichalaf

Objetivos de aprendizaje:

OA 10 Pensamiento Matemático: Identifica atributos de figuras 2D y 3D, tales como: forma, cantidad de lados, vértices, caras, que observa en forma directa o a través de TICs.

OA 7 Corporalidad y Movimiento: Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos en una variedad de juegos.

Desarrollo de la clase:

Para iniciar, la educadora indica a los niños/as que se ubiquen sentados en semicírculo mirando hacia donde ella está para comenzar la experiencia. Luego da a conocer el objetivo de la clase y menciona lo que realizarán, en este caso será "Conociendo los cuerpos geométricos". Para ello presenta este contenido y les pregunta a los niños y niñas tienen dichas formas (cubo, pirámide, prisma y

esfera). A su vez, y rescatando los conocimientos previos que tienen, la educadora les pregunta a los párvulos: ¿qué cuerpo geométrico es?, ¿qué características tiene?, ¿qué cuerpos geométricos conocen?

A continuación, los niños y niñas se reúnen en pequeños grupos, la educadora les indica que realicen con su propio cuerpo las formas geométricas, incorporando diversos materiales como cintas, pantys o con sus manos (acompaña este momento con música de fondo)

Luego, la educadora y asistente ordenan la sala en base a espacios temáticos para que los niños y niñas puedan explorar. Los invitan a escoger un sector, y realizan diferentes acciones:

- **1° sector, Jugando a los ingenieros:**

Los niños y niñas juegan a crear cuerpos geométricos utilizando diversos materiales como: cartón, goma eva, hojas, pegamento, entre otros.

- **2° sector, Jugando a construir:**

Los niños/niñas crean su cuerpo geométrico utilizando plasticina para formar las vértices y palitos de madera para las aristas.

- **3° sector, Jugando a los artistas:**

Los niños y niñas confeccionan sus cuerpos geométricos moldeando con masa tipo arcilla.

La educadora y asistente se ubican en cada sector mediando

el juego con preguntas e interactuando con niños/as.

Para finalizar, los niños y niñas se reúnen en un círculo para conversar sobre lo vivido, comentando el juego que utilizaron, los materiales que utilizaron, aquello que les gustó más, que no les gustó y que le gustaría hacer al siguiente día.

Distribución espacial:

primero en círculo, luego distribuidos por la sala. Sillas en círculo, mesas apiladas dando espacio a la sala.

Materiales utilizados: Papel blanco, cinta de papel o cinta adhesiva, cartulina de colores distintos, cartón piedra, tempera, papel picado, goma eva, plasticina, arcilla, lana, palos de helado, cuerpos geométricos confeccionados por sus familias.

Espacio educativo:
Colegio Marcial
Martínez

**Educadora
responsable:**
María Jesús
Hernández

Objetivos de aprendizaje:

OA 3 Pensamiento

Matemático: Comunicar la posición de objetos y personas respecto de un punto u objeto de referencia, empleando conceptos de ubicación (dentro/fuera; encima/debajo/entre; al frente de/detrás de); distancia (cerca/lejos) y dirección (adelante/atrás/hacia el lado), en situaciones lúdicas.

OA 9 Corporalidad y

Movimiento: Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como: adelante/atrás/al lado/entre, día/noche, hoy/mañana, antes/durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas.

Desarrollo de la clase:

Para iniciar, la educadora presenta a los niños un video sobre los conceptos espaciales abordando las nociones delante, atrás, lado derecho, lado izquierdo, arriba, abajo y al frente; a medida que observan el video, la educadora realiza preguntas a los párvulos tales como “¿dónde está ubicado la

persona en el video? ¿está arriba o debajo de la escalera? ¿está delante o detrás?”, entre otros.

Luego, para la siguiente actividad, se invita a todos los niños y niñas a salir al patio. Esta experiencia se basa en jugar a “1,2,3 momia es” pero con modificación al juego tradicional, para ello la educadora selecciona 5-6 estudiantes, quienes deben observar a sus compañeros mientras juegan libremente en un sector del patio donde hay diversos centros de entretención, árboles y plantas; entonces en un momento la educadora dice “1; 2; 3 momia es” y todos deben detenerse y quedar en un lugar y en una posición. La educadora pregunta a cada niño/a que esta de observador “Juan¹, ¿dónde está ubicada María? Y Juan responde -por ejemplo- “arriba de la silla, detrás del árbol, abajo en el piso, dentro de la casa, arriba de la casa, arriba del juego”. También diversifica el tipo de pregunta, tales como “¿quién está frente a ti? O ¿quién está detrás de ti? O ¿cerca de ti? O ¿quién está arriba del resbalín? Incorporando ubicaciones espaciales en relación a distancia del niño o niña. Esto lo repite hasta que todos los párvulos hayan tenido la posibilidad de observar y responder las preguntas.

Para el cierre, se juntan todos en círculo en el mismo patio y la educadora pregunta

sobre la actividad, respecto a que hicieron y qué aprendieron. La educadora indica que la ubicación espacial es en relación a sí mismo, es decir quien está frente a mí, atrás de mí, cerca de mí; de esta manera, las nociones espaciales son a partir de nuestro propio cuerpo.

Distribución espacial:

en la sala de clases, sillas frente a pantalla de data, luego patio central.

Materiales utilizados:

juegos de exterior ubicados en el patio de los párvulos.

1. Los nombres utilizados en el relato son ficticios

Espacio educativo:

Jardín El Tranque

Educadora responsable:

Sandra Huichalaf

Objetivos de aprendizaje:**OA 6 Comprensión del entorno sociocultural:**

Reconocer diversas acciones para el cuidado del patrimonio cultural material (construcciones, obras de carácter arqueológico, lugares) e inmaterial (tradiciones, celebraciones), de su comunidad local.

OA 6 Corporalidad y

Movimiento: Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego.

Desarrollo de la clase:

Para iniciar la clase, la educadora comienza con ejercicios de respiración para que los niños y niñas se conecten y preparen para la actividad. Para ello, están sentados en sus sillas dispuestos de manera circular.

La temática por abordar es el circo, el cual habían trabajado previamente respondiendo a saberes y cercanía de los mismos párvulos en base a sus intereses. La educadora pregunta ¿qué hay en el circo?

Los niños y niñas responden: animales, payasos, malabaristas, bailarinas, acróbata de la cuerda, entre otros. Todos eligen un personaje, el que más les guste, y la educadora va pidiendo a cada niño y niña que de manera individual lo presente a sus compañeros, quienes deben adivinar cual es.

Posteriormente, educadora y asistente entregan materiales a los párvulos para que se caractericen de algún personaje del circo que puede ser el mismo que habían elegido previamente o algún otro: pelucas, vestuario, maquillaje para la cara, ula-ula, capas, entre otros. Una vez que están caracterizados, exploran distintas posibilidades de movimiento con los accesorios e implementos que eligieron; además realizan transformación de objeto, por ejemplo, un tubo de PVC es un micrófono, una tela es una capa, una cuerda es una barra de equilibrio, entre otros. La educadora y asistente dan el espacio y el tiempo para que todos los niños y niñas exploren su personaje a través del movimiento.

Finalmente, todos juntos realizan una función del circo, donde la educadora cumple el rol de animadora y nombra cada uno de los personajes, quien ingresa al “escenario” a presentar su espectáculo. Una vez que todos

terminan, se despiden y salen de la sala, tal como se efectúa en las funciones de circo que los niños y niñas han visto.

Distribución espacial:

mesas apiladas, sillas en círculo

Materiales utilizados:

tubos de PVC, cuerdas, ropa y accesorios para caracterizarse de personajes del circo.



Espacio educativo:

Colegio Orlando Letelier

Educadora responsable:

Claudia Toro

Objetivos de aprendizaje:

OA 4 Exploración del entorno natural: Comunicar propiedades básicas de los objetos y elementos naturales que explora, tales como: transparencia/opacidad, flexibilidad/rigidez, rugosidad/lisura, relacionándolos con posibles usos.

OA 4 Corporalidad y Movimiento: Comunicar nuevas posibilidades de acción logradas a través de su cuerpo en situaciones cotidianas y de juego, empleando vocabulario preciso.

OA 7 Corporalidad y Movimiento: Resolver desafíos prácticos manteniendo control, equilibrio y coordinación al combinar diversos movimientos, posturas y desplazamientos tales como: lanzar y recibir, desplazarse en planos inclinados, seguir ritmos, en una variedad de juegos.

Desarrollo de la clase:

Para iniciar, se ubican en un círculo y la profesora dirige una experiencia donde vincula movimiento y respiración, luego bajan al piso y mediante pequeños movimientos circulares se hacen masajes en su espalda (la posición en el piso es recostados sobre la espalda con las piernas

hacia el pecho tomadas por sus manos). Al término de esta fase, vuelven a ponerse de pie.

A continuación, la profesora dispone en la sala muchas hojas de papel de diario y les indica a los niños y niñas que tomen una. Comienza a dirigir la actividad a través de preguntas: ¿cuál es su textura? ¿qué forma tiene? Les pide que arruguen la hoja, y pregunta ¿qué pasa? Los niños responden (se pone duro el diario, tiene puntas y pincha, se hace pelota, entre otros). Luego sacan otra hoja y se desplazan por la sala, la docente dice ¡se puso a llover! y los niños reaccionan de manera espontánea y toman decisiones respecto a cómo utilizar el papel (la mayoría se la pone en la cabeza como paraguas). Luego indica que todos juntos anden en monopatín (y el diario se transforma en monopatín), y les va presentando diversas situaciones con el diario: lo transforman en frazadas para taparse, en almohada, entre otros.

Luego, cubren todo el piso con el papel de diario y la profesora da indicaciones que involucran diversas acciones: lo toman con fuerza, le hacen cariño para sentir la textura, lo pican pequeño, lo lanzan, se lo colocan dentro de la ropa, hacen una montaña, entre otros. Los niños y niñas realizan cada una de las acciones que se propone tanto de manera individual como grupal. Finalmente, la educadora les pide acostarse en el piso, y se pongan a dormir utilizando nuevamente el diario como

almohada o frazada.

Para cerrar la clase, la profesora junto a la asistente y los niños y niñas ordenan y guardan el diario, se sientan en círculo y se guía el diálogo con los párvulos a través de preguntas: ¿qué les gustó de la actividad? (responden: taparse con el diario, llenarse de papel, cuando nadaron, dormir, entre otros); ¿cómo quedó el papel cuando se arrugó? (responden: al arrugarse aparecen puntas y pinchan, estirado el papel es suave, entre otros) es decir realizan inferencias sobre las cualidades del papel considerando texturas, formas, situaciones, transformaciones, entre otros.

Distribución espacial:

sillas y mesas apiladas, sala despejada, conos para delimitar espacio en la sala

Materiales utilizados:

papel de diario, conos

Planificaciones de clases realizadas en las jornadas de perfeccionamiento docente

Las clases efectuadas durante el desarrollo del proyecto, tuvieron como finalidad que las educadoras, asistentes, directivos y encargada de convivencia escolar tomaran consciencia de su propia corporalidad, para que, a partir de este sustento, diseñen, contextualicen e implementen experiencias involucrando el cuerpo y el movimiento como eje transversal a los núcleos de aprendizaje.

Primera jornada: Luz Condeza Dall'Orso

Objetivo del taller: Descubrir la exploración senso-perceptiva como un acceso a sensibilización de una intimidad consigo misma y con sus pares

Contenidos:

- Conexión con el sí mismo
- Sensibilización de los sentidos (vista, ofato, gusto, tacto, oído y movimiento)
- El objeto como herramienta para la creación
- La exploración guiada como generadora de saberes
- La validación de la sensopercepción a través de la experimentación y el juego

Desarrollo del taller:

1º bloque:

- Para iniciar, las participantes se desplazan por la sala tomando atención a la caminata y a consignas que menciona la docente, las cuales se refieren a mirar el espacio, reconociendo el lugar donde están, reconociendo a los otros a través de la mirada, de estar más lejos o más cerca de alguien. Añaden desplazamientos por el piso y de pie, activando el mirar al otro conscientemente. La experiencia que las participantes desarrollan es a través de la improvisación, del movimiento espontáneo y sensible.
- Luego, exploran de manera guiada y con los ojos vendados posibilidades de movimiento que respondan a las propias maneras de moverse en relación con el espacio, con objetos y con los otros. Los objetos que se incorporan gradualmente en el desarrollo de la experiencia son de diversas escalas, sonidos, texturas, sabores y olores, tales como pelotas, instrumentos, globos, cuerdas, cartón, entre otros. Se otorga el tiempo necesario para que puedan explorar el movimiento en vínculo con dichos objetos, hasta finalmente encontrarse todas juntas, buscar la calma en el movimiento y en la respiración, y así volver a tornar la mirada interna en sí mismas.
- Una vez terminada la experiencia, grupalmente dialogan en relación a las sensaciones y percepciones que emergieron de la práctica realizada.

2º bloque:

- Para iniciar la segunda parte de la clase, las participantes realizan una actividad basada en la confianza hacia el otro, donde una integrante se deja guiar por un grupo, a través de la entrega del peso corporal.
- Luego que todas las participantes vivenciaron la práctica anterior, se juntan en grupo y eligen una consigna espacial propuesta: adelante-atrás, cerca-lejos, entre, arriba-abajo. A partir de la noción elegida, crean grupalmente una propuesta de experiencia involucrando la inclusión de elásticos como recurso lúdico para realizarla. Todos los grupos presentan su actividad creada, la cual es retroalimentada tanto por la docente como las participantes.
- Finalmente se junta todo el grupo en círculo para reflexionar sobre la experiencia corporal que vivenciaron en la primera jornada del proyecto.

Materiales:

Pelotas, globos, cartón corrugado, telas, cuerdas, instrumentos, elásticos

Segunda jornada: Pamela Rodríguez Aceituno

Taller para Adultos de Sensibilización del Desarrollo Motriz Infantil:

Objetivo del taller:

Vivenciar el proceso de adquisición de la marcha, a partir de los diversos hitos del desarrollo infantil, enfocándose en las diferencias perceptivas del contexto (espacio, objetos, personas)

Contenidos:

- El contexto (sí mismo, espacio, personas) formas de relación a partir de la calidad del movimiento y la acción motriz.
- Dimensiones de la motricidad:
- Movimiento como impulso de desarrollo y contacto con el mundo.
- Elementos constitutivos de la motricidad: Corporeidad (cuerpo vivido), Movimiento humano (acción) intencionalidad (conciencia de este actuar)

Desarrollo del taller:

1º bloque:

- Ubicarse en posición fetal sobre la colchoneta, con un trozo de tela cubrirse completamente. Permanecer en esta posición y siguiendo las consignas que menciona la docente. Visualizar el período prenatal (el ejercicio será acompañado de un relato, que oriente la visualización).
- Desde esta posición, realizar una serie de movimientos con la cabeza y tronco de manera de “salir” de la tela. A partir de esta posición realizar una observación del espacio y de los objetos cercanos.

- Situarse en posición prona y lentamente sentarse, observar el espacio, los objetos y las personas cercanas. Realizar una comparación referida al campo perceptivo, respecto de la posición anterior.
- Iniciar un movimiento desde las caderas para quedar en posición de gáteo e iniciar el desplazamiento en el espacio. Comparar nuevamente las diferencias perceptivas del espacio, a partir del cambio de posición.
- Apoyar las manos y subir la pelvis de manera de lograr la posición de pie e iniciar el desplazamiento en bipedestación.
- Realizar la secuencia de adquisición de la posición de pie (acostado, sentado, de pie) en varias oportunidades.
- Explorar diversas formas de marcha en bipedestación, que permitan una mayor conciencia de la base de sustentación y los puntos de apoyo.

Reflexión de la vivencia:

- Analizar los diferentes momentos de la experiencia, desde las diferencias perceptivas del espacio, los objetos y las personas a partir de las posturas (acostado, sentado, de pie)
- Relacionar desplazamientos con calidad de interacciones con las otras personas
- Reflexionar respecto de la disponibilidad del adulto para acompañar y potenciar las posibilidades de acción en relación a los diferentes hitos del desarrollo.

2º bloque:

Fundamentos teóricos del sistema psicomotor

Exposición teórica respecto al desarrollo motor en la infancia

Materiales:

Parlante, música

Actividades en el centro educativo:

Algunas orientaciones para el trabajo de los equipos educativos en el desarrollo de una mayor disponibilidad corporal. Es recomendable que las actividades sean propuestas-dirigidas por una persona o un equipo:

- Implementar actividades de relajación, con los ojos abiertos o cerrados, donde una de las participantes dirige la experiencia (puede utilizarse música). Esta actividad se puede realizar sentada en una silla o en el suelo.
- En grupo, realizar diversos desplazamientos de manera individual o en duplas o tríos de manera de coordinar movimientos (puede utilizarse música)
- Experimentar distintos tipos de apoyo, en posición estática o en movimiento, tanto de manera individual como grupal.
- Realizar actividades de apertura e indagación de los diversos sentidos: tacto, audición, olfato, gusto.

Objetivo del taller:

Identificar la propia corporalidad y sus diversas posibilidades de movimiento como recurso para propiciar actividades lúdicas para los párvulos

Contenidos:

- Propiocepción
- Peso corporal
- Espacialidad
- Planificación

Desarrollo del taller:

1º Bloque:

Para iniciar, las educadoras realizan un scanner sensible del propio cuerpo de manera personal. Los docentes guían este proceso mediante varias preguntas, tales como ¿está tu cuerpo en quietud?, ¿cómo sientes tu cuerpo ahora?, ¿tienes algún dolor?, ¿qué zonas sientes que se apoyan en el piso?, ¿cuáles no?

Luego se juntan en parejas, y mientras una de las participantes moviliza el cuerpo a partir del empuje de los talones contra el piso, la compañera cuida la articulación de la rodilla y espalda para que no se genere tensión. Además, realizan pequeños movimientos articulares, estiran la columna llevando las piernas hacia el pecho y luego sentadas sobre los talones y los brazos hacia delante, cabeza abajo apoyando el pecho en las piernas; luego cambian el rol. Al término de esta fase, y con cuidado, ambas realizan un masaje (una a la otra) desde la cabeza hacia los pies. Para finalizar, todo el grupo se ubica en un círculo, se sienta una detrás de otra (mirando la nuca de su compañera de enfrente) y le realiza masajes en cabeza, espalda, brazos y piernas.

Posteriormente, realizan sobre un pliego de papel Kraft el dibujo de su silueta (una dibuja a la otra). Cada cual, de manera personal, plasma en su silueta imágenes, palabras o algún signo que sea relevante, identificando tensiones, dolores y otras marcas corporales. Al terminar, las parejas dialogan sobre lo que les sucedió respecto a la actividad del scanner y silueta.

2º Bloque

Para iniciar, se agrupan en un círculo y toman atención al propio cuerpo y luego focalizan el apoyo del pie con el piso. Desde ahí comienzan a realizar leves traspasos de peso, en diferentes direcciones, y a medida que toman confianza en el vaivén enfatizan el cambio de peso, liberando soportes (pierna) al llevar de un soporte a otro. Complejizando la actividad, comienzan a desplazarse por el espacio a través del mismo traspaso, siempre dando atención al apoyo y peso que se transfiere. Luego, y manteniendo el mismo principio, bajan al piso buscando diversos apoyos corporales para efectuar esta acción, y bajo la misma consigna se ponen de pie. Entonces, mediante una sumatoria de movimientos, primero trasladan el peso mientras se movilizan por el espacio y luego entran y salen del piso buscando apoyos orgánicos, involucrando cambios de pesos y utilizando una baja tensión muscular. Esto es fundamental, porque es habitual que las educadoras deban realizar varias acciones cotidianas donde tienen que bajar y subir, entonces encontrar una manera personal y orgánica es relevante para el autocuidado. Durante esta actividad, se introduce los conceptos de los niveles espaciales bajo, medio y alto.

Continuando con la idea del traspaso de peso, las educadoras dibujan con **87**

diferentes partes del cuerpo distintas formas geométricas (círculo, cuadrado, triángulo, entre otros) pero en el espacio. Entonces pueden dibujar -por ejemplo- un círculo con algún dedo de la mano, con la nariz, con la cadera, con el pie, entre otras partes. Manteniendo el mismo vaivén del traspaso de peso y el dibujo espacial, se van agrupando en parejas. Al estar frente a frente, una realiza el dibujo espacial incorporando sonido al movimiento, la otra observa y responde con otro dibujo que también incluye un sonido u onomatopeya. Entonces comienzan un diálogo conjunto donde dibujan figuras en el espacio con diferentes partes del cuerpo y la asignan sonidos a dichos movimientos. Mediante esta actividad se introduce el concepto de punto de inicio del movimiento.

Se mantiene este diálogo por un momento, y posteriormente se indica que sin dejar de movilizarse y emitir sonidos se agrupen todas juntas en un círculo. Manteniendo el dibujo espacial, se cambia el sonido u onomatopeya por vocales, entonces al realizar un círculo se realiza una a, una e, una o, o una u. Si es una i, el movimiento es más cortante. Dando un espacio para esta experiencia, se indica gradualmente volver a la calma y, siempre manteniendo el círculo. A modo de cierre de esta experiencia, realizan un juego de espacios, es decir que una persona se ubica al centro del círculo, se coloca en una posición y luego otra/a interviene el espacio de la compañera con su cuerpo formando otra figura; la primera persona que forma la imagen se retira del centro quedando quien intervino en la misma posición que definió. Manteniendo la misma consigna, todas las participantes intervienen y son intervenidas.

Luego se divide el grupo en dos, y bajo la consigna de relación entre movimiento y sonido, se le entrega a cada participante un instrumento musical de percusión. Entonces cada una de manera personal, se desplaza por la sala relacionando un movimiento pequeño con el sonido que realiza con el instrumento, exploran esta relación durante un tiempo breve, y luego nuevamente se congregan en parejas y mientras una toca el instrumento la compañera se mueve en relación con el sonido emitido, luego cambian de rol. Para cerrar esta experiencia en parejas, de manera simultánea mientras una toca el instrumento musical, la otra reacciona corporalmente al sonido, en un juego de pregunta-respuesta entre ambas. Luego de haber dado tiempo para la experimentación, el grupo total se divide en dos, entonces mientras un grupo hace de "orquesta" (realizando sonidos con los instrumentos musicales), el otro grupo se moviliza de manera espontánea reaccionando a los sonidos emitidos. Finalmente cambian el rol.

Para cerrar y como una actividad de aplicación, se juntan en grupos integrados por participantes de diferentes espacios educativos y planifican una clase considerando un objetivo de aprendizaje del núcleo de Corporalidad y Movimiento junto a un ámbito de aprendizaje. La presentan al grupo y de manera colectiva retroalimentan la clase planificada. Al término de esta fase, grupalmente se dialoga respecto a la experiencia del día, mencionando lo vivido, que les gustó, que les dificultó, entre otras ideas.

Materiales: Papel Kraft, Plumones de diferentes colores, Música, Instrumentos musicales de percusión (pandero, huevos, claves, triángulo, sonajeros, entre otros).

Cuarta jornada: Felipe Beltrán Sequeira

Objetivo del taller:

Relacionar el desarrollo psicomotriz dentro de una actividad lúdica, con la exploración estética del uso del papel.

Contenidos:

- El contexto: relacionar experiencias vividas en sesiones anteriores del seminario
- Dimensiones de la motricidad: el placer estético y sensorial como apertura al aprendizaje
- Elementos constitutivos de la motricidad: Expansión y contracción del cuerpo vivido con Movimiento humano acción e intencionalidad (conciencia de este actuar), juegos de improvisación.
- Explorar en relación a la materialidad del papel
- Reflexionar respecto al Ritmo en el Aula

Desarrollo del taller:

Nomenclatura

(I) = Alerta a lo Interno, tensiones muscular leve

(E) = Alerta a lo Externo, tensión muscular activa

(T) = Transición

1º Bloque:

1. (I) Breve inventario individual de reconocimiento y conciencia del estado corporal realizado en clase anteriores; instrucciones verbales: sobre imagen del scanner y hacer un recorrido corporal completo, indicaciones claras y precisas, volumen de la voz moderado. (T) Rodar suavemente a los bordes de la sala, hacia las rumas de diarios (8 min aprox).
2. (E) Repartir por todo el piso las hojas de diario, reconociendo el lugar y sus dimensiones, primer acercamiento al material. Ya cubierto completamente, rodar de manera individual por el piso con distintos motores, buscando el placer y el goce de entregar el peso corporal a la gravedad; instrucciones verbales: dirigidas de manera personal y grupalmente para la exploración de distintas formas en las rodadas, volumen de la voz moderado-alto. (T) Todas ruedan al centro del lugar, se agrupan estableciendo contacto físico con sus compañeras y cierran los ojos (15 min aprox).
3. (I) Cubrir a las participantes con diario, activando el sentidos del tacto con la piel, cambio de temperatura al ser cubiertas, activar el olfato con el olor del diario, despertar sentido auditivo al pedirles que solo con sus manos arruguen suavemente el papel; conducir a explorar distintas formas de arrugar todo el papel; instrucciones verbales hacia exploración sensorial: volumen de voz leve y puntual. (T) promover la acumulación máxima que puedan tener del papel en sus brazos. (15 min aprox).
4. (E) Promover el desafío de meter el máximo de papel entre sus ropas, y en las de sus compañeras, observarse a si mismas, a sus compañeras desarrollando juego del personaje, buscar formas de moverse como el personaje, de hablar en onomatopeyas, dar acciones de regalar papel, robar papel y lanzárselos, preparar al personaje para un desfile; instrucciones verbales: volumen alto, energético y activador (15 min aprox) (T) ir al centro del espacio y desarmar los personajes.

5. (I) sentarse tomar los diarios arrugados y rasgarlos, explorar distintas formas de rasgar, modificando en velocidades, tensiones y tamaños de los papeles picados, conducir verbalmente la catarsis, rasgar con emociones distintos estados; picar todo el papel. Instrucciones verbales: llevar imaginaria de momentos difíciles personales, de bloqueos o sensaciones de opresión y romperlos al rasgar el papel. Volumen vocal moderado, leve y sensible. (T) arrastrar todo el papel picado al centro y meterse dentro de la ruma de papel. (20 min aprox).
6. (E) Lluvia de Papeles, belleza estética. Caen papeles picados del cielo, todas lanzan papeles al aire provocando una lluvia de éstos, finaliza con el cansancio y el éxtasis de lanzar papeles, vamos al piso en una posición cómoda y descansamos. Luego de unos minutos nos reincorporamos para dar finalizada la experiencia lúdica (10 min aprox).

2º Bloque

Todo el grupo se reúne en círculo para reflexionar sobre la experiencia corporal que vivenciaron desde la corporalidad, el movimiento y el ritmo propuesto para la clase.

Materiales:

Papel de diario



Cuarta jornada: Layla Raña Kanacri

Objetivo del taller:

Concientizar las posibilidades corporales y de juego

Contenidos:

- Relajación activa y postura neutra
- El impulso como motor del movimiento y generador de trayectoria en un espacio, -División de planos del cuerpo (cabeza, pecho, cadera)
- Foco y cuerpo activo
- Imagen mental-imagen corporal
- Respiración diafragmático intercostal, tonos y resonadores.

Desarrollo del taller:

1º Bloque:

Ejercicios de relajación activa: para concientizar el cuerpo es importante traerlo al presente y sentir sus tensiones, de la misma manera es importante intentar soltarlas para poder enfocarnos en la movilidad del cuerpo y sus posibilidades. Ejercicios que sirven para esto son elongar y amasar la tensión.

Actividades:

1. Hacer círculos hacia uno y otro lado con la cabeza en un sentido sin evitar los puntos de dolor. Intentar utilizar el rango más amplio de movimiento posible. Luego realizar el mismo movimiento en el otro sentido. Posteriormente hacer la misma acción de círculos con los hombros, pecho, cadera.
2. Estirar músculos laterales del cuello: llevar la oreja derecha hacia el hombro derecho y con la mano izquierda darle peso mediante el empuje de la cabeza. Debes sentir que se estire el cuello. Realizar lo mismo hacia el otro lado.
3. Estirar columna: ir bajado mirándose el ombligo y luego enrollándose como chanchito de tierra. Lo primero que baja es la cabeza luego el pecho, luego los hombros y queda colgando el cuerpo hasta que los dedos de las manos estén a la altura de las rodillas (como si se las pudieran tocar) hombros y cabeza deben estar muy relajados colgando. Una vez que está colgando suba desenrollando la columna, lo último que sube es la cabeza. Puede realizar el movimiento unas tres veces. Vaya lento e intentando sentir que estira y separa las vertebrae.
4. Activar circulación: con las manos sueltas subir por el cuerpo dándose golpecitos. Parta por una pierna, luego la otra, caderas, glúteos, espalda (hasta donde llegue), pecho, los brazos por dentro y por fuera, la cara y cuando llegue a la cabeza aprete la raíz del pelo.

Postura neutra, cuerpo alerta: intentar alinear el cuerpo en su estructura ósea y mantener la columna erguida con y sin pronunciar la curvatura lumbar. Para eso:

1. Pies paralelos a lo ancho de las caderas. Intente ver que sus piernas hagan una letra H y bajan en la misma línea de las caderas hasta el suelo
2. Rodillas relajadas. Evite que se bloquen e hiper extiendan.
3. Tocando su curvatura lumbar intente que esta no esté tan pronunciada; para eso lleve la pelvis levemente hacia delante, sintiendo que se afirman los abdominales.

4. Con los hombros haga un círculo hacia atrás; cuando llegue a la mitad del círculo deje los hombros caer, sin que se caiga el pecho (éste debe quedar con la sensación de apertura, no de tensión)
5. Procure alinear el mentón con el ombligo y sienta que por detrás de la cabeza lo estiran hacia arriba, como si quisiera tocar el techo con la nuca. No levante el mentón, tenga la sensación que la columna se estira por atrás y las vertebrae se separan entre ellas. Los hombros siempre deben estar relajados.

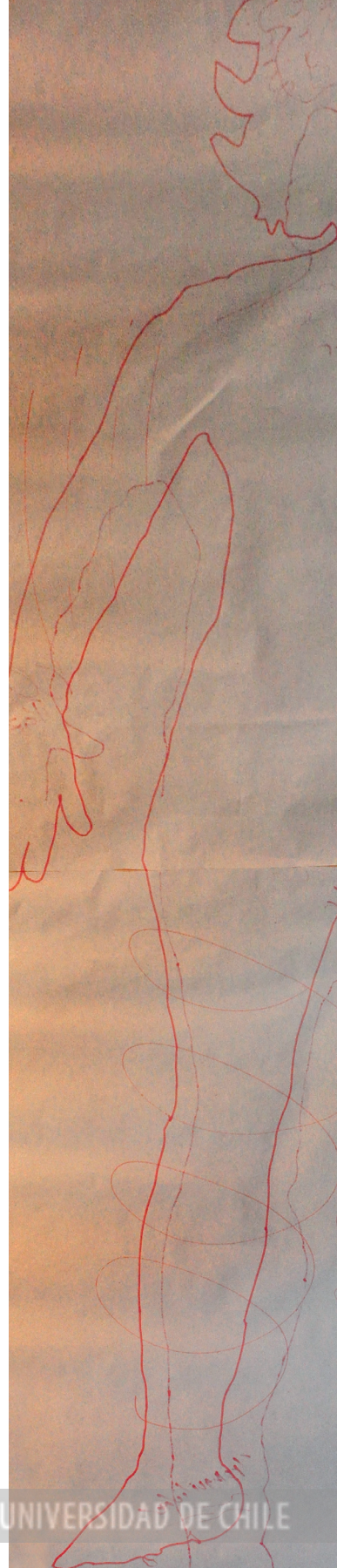
Motores, trayectoria, impulsos: los grandes motores del cuerpo son la cabeza, el pecho y las caderas. Son ellos quienes guiarán nuestros movimientos y desde ahí se modificará todo el cuerpo; pensar como se movería el cuerpo si solo lo guiara la cabeza. Este imaginario sobre quien guía el movimiento puede ir cambiando y pasando por todas las partes del cuerpo. El movimiento que se genere se dirigirá hacia algún lugar, marcará una trayectoria. Primero intentarán generar solo líneas rectas en el espacio y cada vez que deban cambiar la dirección girará formando un ángulo de 90°. Para girar, dividirá el cuerpo en tres partes muy marcadas y separadas: primero gira la cabeza (que direccionará al resto del cuerpo) luego el pecho y al final las caderas (piense como si fuera un robot). Una vez entendida esta forma de dividir el cuerpo, hará lo mismo pero primero girará la cadera, luego el pecho y al final la cabeza.

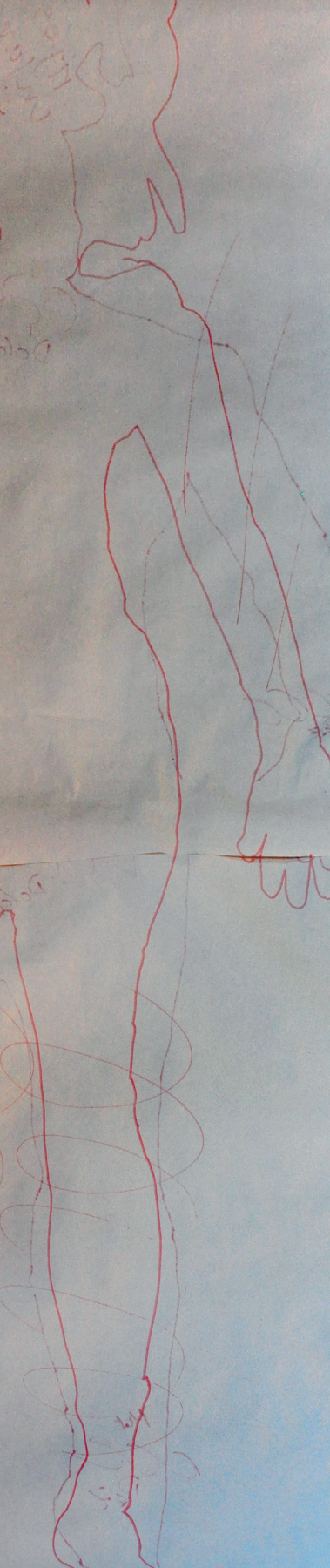
Imaginería en el espacio: jugamos e imaginamos que caminamos sobre diferentes tipos de suelo y vemos como el cuerpo se modifica desde la planta hasta la nuca, tomando atención en cómo pisamos, cómo movemos las rodillas, cómo cambia la columna, cómo usamos los brazos, cómo miramos, cómo respiramos. Posibles ideas de imágenes a pisar: clavos, resortes, pradera con rocío, chicle, fuego, sobre las nubes, dentro del agua fría, sobre algún color (amarillo o rojo son buenas opciones), sobre la vanidad, con vanidad (jugar con sobre, con y ser) sobre tu historia... La idea es partir de lo más concreto para terminar con imágenes abstractas, sensaciones, estados, etc.

2º Bloque

Técnica de respiración diafragmática e intercostal: el aire se puede direccionar de cuatro formas diferentes dentro del cuerpo, esta hará que se movilicen diferentes lugares, lo que permitirá una mejor entrada y salida del aire.

Respiración diafragmática o de bajo vientre: imaginar que el aire entra lo más debajo de nuestro cuerpo- al pensar de esta forma movilizamos el diafragma y eso nos hace que se salga un poco el abdomen (por eso la denominan respiración desde la "guata"); esto significa que el diafragma se tensa y moviliza hacia abajo las vísceras, permitiendo que las costillas flotantes se muevan mejor y tenga más espacio el pulmón para que entre el aire. Podemos inhalar por la boca formando dentro de esta una letra O, sintiendo que la cavidad de la boca tengo espacio y pensando llevar el aire lo más abajo posible. Al momento de exhalar hacerlo con una letra S que se escuche (esto sirve para concientizar la musculatura que se moviliza) pueden ayudar la inhalación con una ante versión pélvica (sacar cola para que entre el aire) y exhalar con una retroversión pélvica (entrar la cola para botar el aire)





Respiración intercostal: al inhalar moviliza las costillas flotantes abriéndolas hacía los lados, no hacia arriba. Es tener la sensación como si al inhalar te inflaras como un pez globo, como si no quisieras que ellas se tocaran. Inhala por la boca con una letra E, como una gran sonrisa y sin apretar los dientes. Al exhalar bota el aire con una letra S. Puedes apoyar la entrada del aire abriendo los brazos hacia los lados como si tuvieras alas. El movimiento de los brazos debe ser suave, sin esfuerzo. La idea es que las costillas tengan el espacio para moverse, hacia el lado, no hacia arriba.

Juego de tonos y su ubicación en el cuerpo: los resonadores son las partes óseas del pecho, cuello y cara que ayudarán a que el sonido se amplifique. El tono grave resuena en el pecho, la letra “O” sirve para encontrar la vibración, el tono medio está en la mandíbula y la letra “E” sirve en este caso y el agudo en la frente y cabeza, para estimular la letra “I” es un buen ejemplo. Una manera de activar los resonadores es jugar a que tenemos un avión y que vamos a aterrizar; se vocaliza una letra “M” partiendo desde la nota más aguda que podemos hacer hasta llegar a la más grave; ese camino se llama glissando. Fruncir el seño ayuda a alcanzar notas más graves y subir las cejas ayudan a subir el tono. Jugar a ser bruja en una cueva, jugar a estar resfriado, jugar a ser ratones, etc. Las palabras, imágenes objetos, tiene una sonoridad particular, estas las podemos encontrar jugando a caracterizar y cambiando los tonos de la voz.

Cierre reflexivo: luego del trabajo con sí mismo y los otros, la vuelta al cuerpo es notoria. Descubrimos que podemos movilizar el cuerpo más de lo que creemos y jugar con nuestros sonidos sin gritar o dañar las cuerdas vocales, logrando que el cuerpo dinamice el espacio y los relatos.

Materiales:

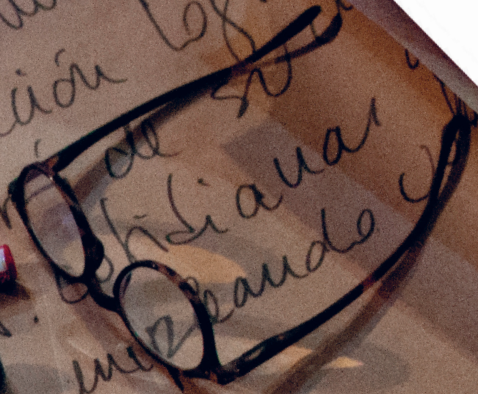
1. Cartulinas azul, blancas y celestes: picada estilo confeti echo, como cuadrados con la mano y con la perforadora (los niños podrían hacerlo y así trabajan motricidad fina) para usarla como si fuese lluvia y/o nieve. Dejarla caer sobre los niños y sobre los objetos que moja la lluvia.
2. Telas con diferentes texturas, tela visillo: Con la tela visillo podemos crear el viento, con las otras trabajamos textura y colores. La educadora las moverá por el espacio y las pasará sobre los niños simulando el viento. Telas como viento, como agua, como ríos turbulentos, como lagos fríos y agua congelada. Los niños pueden cruzar el río, nadar en el lago, patinar en hielo.
3. Música: podemos jugar con el invierno de Vivaldi combinándola con el confeti que cae y las telas que vuelan. Los niños y las educadoras pueden convertirse en tormenta, en brisa, en lluvia, en frío
4. Cartón, scotch, velcro: materiales con los que lo niños podrían construir arboles, cabaña etc y crear el entorno donde llegó el invierno.
5. Texturas rugosa, como corteza, esponja para limpiar las ollas, lija intermedia: Se podrían pegar en las murallas, en las ropas de las educadoras y de los niños (como si fueran árboles), en las casas y árboles que los niños hayan construido, y hablar de los árboles a los cuales se cayeron sus hojas.

6. Regadera, botella con gatillo y agua (rociador), hielo: con la regadera pueden mojar el patio como si fuera lluvia, con la botella con rociador podrían sentir la garuga de la mañana, la humedad del bosque (pueden estar los niños con los ojos cerrados como para experimentar en un inicio), pueden hacer un lago de hielo para los animales, pueden tocar y comer el hielo.
7. Ventilador pequeño: permitir que el viento llegue suavemente a la cara de los niños. También puede ayudar a hacer volar las telas cuando la tormenta se pone muy fuerte. Con papel de arroz se pueden hacer hojas, para que a través de un el ventilador -o también soplando- vuelen.
8. La educadora: será ella quien se modifique y juegue con los estados del invierno abriendo posibilidades sonoras, corporales, espaciales y creativas. Puede incluso jugar que ella es el árbol y se le caen las hojas.

Podrían los niños construir con el cartón una ciudad, o un bosque con una cabaña con ventanas y puertas. Luego ellos mismos jugar y hacer un relato semi guiado, donde la música puede ayudar principalmente para ambientar y que los niños conozcan diferentes sonoridades. Por ejemplo: Invierno de Francisco Cano y su Orquesta (tango) tiene una introducción para jugar a estar dentro de la cabaña mirando que es lo que pasa afuera, mientras alguien deja caer los papeles en forma de nieve <https://www.youtube.com/watch?v=W8VAd3YrWAs>

AA3: Descubrir su contexto
 léxicos atributos fonológicos
 de palabras conocidas
 tales como: conteo de pala
 segmentación y conteo
 clasificación de sonid

-OAT: Comunicación
porhibación logro
a través de sonidos



en sonidos
juego imitando
expresión

mas

si la bas,

en finales

→ ①

Mímica

(adivinar palabras a través del cuerpo)

→ ②

Ritmo

(Reproducción de ritmos con el cuerpo)

→ ③

Repetición
combinación

**El devenir
del cuerpo**





**El devenir del cuerpo: percepciones
y opiniones de quienes participaron
del proyecto FAE Movimiento y
Corporalidad en la infancia:**

perfeccionamiento docente para la
apropiación curricular del nuevo núcleo de
aprendizaje de las bases curriculares para
la educación parvularia. Folio 480512

*Natalia Sánchez Saavedra y
Pamela Rodríguez Aceituno*

La dimensión corporal, si bien resulta ser un campo de subjetividades en cuanto encarna lo vivencial de la experiencia humana, nos interpela a generar estrategias que favorezcan la objetivación para su análisis y comprensión. Por lo mismo, una de las acciones consideradas en el proyecto FAE, fue el levantamiento de datos mediante la implementación de tres instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, cuya finalidad fue medir tanto el conocimiento respecto al trabajo corporal como las percepciones que sucedieron antes, durante y al finalizar el perfeccionamiento docente junto al proceso de acompañamiento y retroalimentación efectuado en la segunda etapa del proyecto. El propósito de estos instrumentos fue medir y evidenciar el impacto, es decir, que las participantes comprendieran y vivenciaran su propia corporalidad como variable que incide en la mejora de las prácticas pedagógicas. Estos instrumentos, constan de tres dimensiones que se relacionan con los enfoques propuestos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el quehacer docente en cuanto a la comprensión e implementación del núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento.

Las respuestas de los instrumentos de evaluación se analizaron de manera descriptiva, y como herramienta para codificar la información se utilizó el Software Atlas.ti, cuya finalidad es identificar y develar el discurso y las percepciones que emanaron desde este proyecto. Entonces, los resultados por dimensión son los siguientes:

Dimensión 1: Conocimiento respecto a la corporalidad

Evaluación diagnóstica:

Respecto a los conocimientos que poseen las participantes acerca de la educación corporal, al realizar el diagnóstico las respuestas referían en su mayoría a tener muy pocos conocimientos respecto a este ámbito, y aquellas nociones que recuerdan fueron abordadas durante la formación inicial docente, mediante asignaturas que se relacionan con la psicomotricidad. En otros casos, el trabajo corporal lo conocían desde el área de la zumba y el libro de Corporalidad y Movimiento entregado por el MINEDUC: “No poseo mayor conocimiento, en sala trabajé CyMA”, “Vino una profesora a hacer ZUMBA para niños”, “Si, cuando estaba estudiando la asignatura de psicomotricidad y equilibrio”.

Frente a lo expuesto, y en virtud de lo declarado en la evaluación diagnóstica, la importancia que otorgan a la toma de conciencia del propio cuerpo, tiene relación con el desarrollo físico y psicológico saludable, junto a habilidades de coordinación, desarrollo de habilidades cognitivas superiores que favorecen el aprendizaje y que además es relevante para la expresión del mundo simbólico del niño. Entonces, la toma de conciencia se relaciona fundamentalmente con el desarrollo de habilidades de parte de los niños y niñas. Algunas de las respuestas dadas son:

“A través de la experiencia del propio reconocimiento, los niños/as coordinan su cuerpo, se mueven mejor. Andan más alegres y se relacionan de mejor manera, trabajan en equipo con sus pares”; “Alumnos/as con mayor concentración durante estas actividades. Potencian el cuidado y bienestar del cuerpo, tanto propio como de sus pares. Fomento de una vida saludable”; “dentro de la corporalidad y movimiento hay habilidades que son previas y se complementan con los núcleos de lenguaje y matemática”; “Me parece de suma importancia el conocimiento de la corporalidad de niños y niñas en su desarrollo social, psicológico y cognitivo ya que les permite su autoconocimiento, relacionarse con otros y manejarse de mejor forma con el espacio”.

Evaluación intermedia:

Luego de participar en las jornadas de perfeccionamiento docente y ver la obra de artes escénicas para la primera infancia “Danzas Aladas” de la compañía ARANWA, las participantes del proyecto, manifestaron un cambio significativo en el conocimiento e importancia que otorgan al trabajo corporal, enriqueciendo tanto el discurso como la visión de esta dimensión y refiriéndose no solo hacia el desarrollo de la corporalidad de los niños y niñas, sino además valorando la toma de consciencia del propio cuerpo como educadoras y actores relevantes en la educación parvularia. De esta manera, las respuestas principalmente apuntan a que se conectaron con su propia corporalidad y su campo expresivo, descubrir el propio cuerpo y nuevas posibilidades de movimiento, valorarse a sí mismas y el autocuidado como instancia personal:

“generar en nosotras o en mi la conciencia de que primero soy y luego estoy, fue maravilloso”; “desde esa experiencia poder transmitir y permitir a nuestros niños y niñas expresarse a través de su cuerpo de su necesidad de movimiento, ya sea para expresar o comunicar algo”; “poder reconocer tu cuerpo es algo que no todos podemos hacer (de hecho si no hubiese estado en el curso jamás lo hubiese hecho)”; “es importante conocer tu cuerpo la forma de expresarse, de sentir, de moverse, y lo que nos hace para nuestro cuidado personal”; “el reconocer que nuestro cuerpo es importante y su autocuidado, ya que con tanta tecnología se ha ido perdiendo la conciencia corporal y se están perdiendo parte del desarrollo”; “es un movimiento consciente de que existe cada una de nuestras partes del cuerpo, que sentimos y que olvidamos que están allí”.

Pero no menor, fue que además otorgan al cuerpo un espacio fundamental en el ámbito pedagógico, tanto en las estrategias como en las interacciones con sus estudiantes. Frente a ésto, los conocimientos respecto al trabajo corporal no solo se focalizan en estrategias o recursos pedagógicos aplicados a la educación parvularia, sino que el sustento y enfoque desde el cual este proyecto se implementó es en la toma de consciencia de la corporalidad de quienes están en contacto con los párvulos, en este caso educadoras, asistentes de aula, convivencia escolar y dirección:

“Que en todo aprendizaje podemos utilizar nuestro cuerpo”; “es fundamental poder tomar conciencia del propio cuerpo para ‘saber llegar al otro’ y ayudar en esto caso a nuestros niños/as de cómo expresarse”; “tomando consciencia de su cuerpo el niño/a tendrá la opción de expresar de otra manera, de llegar de otra manera, de ver su mundo de una manera distinta con mas (sic) herramientas”; “en torno a la corporalidad podemos trabajar todos estos conceptos, de conciencia espacio temporal, autocuidado, y el desarrollo infantil, viendo al niño y niña de una forma integral”; “soy mas (sic) consciente de mi propia corporalidad y cómo esta puede ser un recurso pedagógico en función del trabajo que se puede realizar con los niños y niñas”; “me parece muy importante y representa un tremendo desafío el poder desinstalar estos prejuicios y construir propuestas vinculadas con lo corporal y su relevancia, sobre todo cómo inculcar estas prácticas desde la temprana infancia”; “la estrategia que más me gustó fue la exploración del espacio, el cual es intervenido por diferentes elementos, creo que fue interesante dado que nos invita a encontrarnos con nuestros miedos y poder enfrentarlos”; “reencantarme con la corporalidad y el movimiento en función de lo pedagógico”, “es importante el trabajo constante relacionado con la corporalidad con el fin de que nuestros niños se conozcan su cuerpo, los sentimientos que fluyen con el movimiento y este autoconocimiento nos lleva a un quererse a si mismo”, “esto me permite mejorar la conexión que tengo con ellos y poder atender a sus necesidades y particularidades y desde ahí planificar mis estrategias para que logren los objetivos planteados para cada nivel”.

Evaluación final:

Al término del proyecto, las respuestas emanadas a partir de la aplicación del instrumento de evaluación final tienen relación con una mayor comprensión de esta dimensión, otorgando valor al desarrollo corporal en los niños y niñas y cómo se relaciona con el entorno, con la integración social,

con la mente y el espíritu. Pero lo que llama particularmente la atención, es la valoración a los procesos personales, ya que las participantes mencionan en sus respuestas lo fundamental que fue comprender su propia corporalidad y cómo a partir de esa mirada diseñar experiencias de aprendizaje para sus estudiantes:

“aprender a conocer mi cuerpo para poder influir en el cuerpo de otro”; “hemos podido tener el espacio para conocer nuestro cuerpo y como lo podemos utilizar para comunicar y trabajar”; “Usar el cuerpo como una herramienta de sabiduría que hay que cuidar”.

Entonces, en esta dimensión, el conocimiento que tienen respecto de la corporalidad fue un ámbito relevante en la comprensión del núcleo de aprendizaje que compete a este proyecto de intervención pedagógica, ya que las participantes de conocer y comprender el trabajo corporal desde una mirada instrumental en cuanto se relaciona con juegos de mando directo, valoraron el conocimiento y comprensión del propio cuerpo como instancia que favorece el desarrollo de la corporalidad en sí mismas y cómo desde ese lugar se relacionan con sus estudiantes y planifican experiencias de aprendizaje:

“lo más significativo para mí fue tomar conciencia de mi cuerpo y ver la gama tan amplia que tenemos para poder realizar actividades como eje central la corporalidad y el movimiento”; “La importancia desde conocer mi cuerpo de cómo estoy, y como entrego mis clases a los niños/a (primero desde mi interior)”; “ser consciente de la rigidez que uno como adulto desarrolla inconscientemente y lo fácil que es conectar con nuestros principios, sobre todo es en fomento de la relación y el trabajo con otros”; “Cambió mi percepción ya que se tiende a creer que el realizar ejercicios es corporalidad, y en realidad son todos los movimientos que se pueden realizar”; “Sentí alegría al ir redescubriendo mi cuerpo y moverme en libertad sin miedo al ridículo”; “Lo más significativo para mí fue aprender la corporalidad y a conocer mi cuerpo”; “Las primeras clases me di cuenta que había abandonado un poco mi cuerpo”; “conocer mi cuerpo, a

conectarme con mis emociones como llego como me voy, como transmito a los niños la oportunidad de explorar”; “estas clases contribuyeron al descubrir nuestro cuerpo, pero de una perspectiva humana”.

Dimensión 2: Implementación de prácticas pedagógicas

Evaluación diagnóstica:

Esta dimensión, tiene relación con el vínculo entre el trabajo corporal y las prácticas pedagógicas utilizadas en la planificación de experiencias de aprendizaje con las y los párvulos. En las respuestas dadas en la evaluación diagnóstica, las participantes mencionan el carácter transversal del núcleo de Corporalidad y Movimiento como un recurso de diversificación de aprendizajes, y lo vinculan especialmente con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), debido a que en la mayoría de las respuestas lo indican en cuanto a la variación de las maneras de aprender en base a lo kinestésico, auditivo y visual o como estrategias y recursos para el desarrollo de los aprendizajes. Algunas respuestas dadas son:

“trabajando el DUA e incorporando las tres formas de aprender para los niños como auditivo, kinestésico, visual”; “utilizándolo en toda actividad de aprendizaje, ya que el cuerpo es una parte que ayuda más significativamente con lo kinestésico, auditivo y visual que tienen los niños según sus capacidades y formas de aprender”; “nosotros utilizamos a través de los objetivos de aprendizaje y también en los objetivos transversales (DUA)”; “seguir trabajando el DUA y con los objetivos de aprendizaje y los transversales”; “cuando están dispersos utilizo mantras para tranquilizarlos”; “considero el juego como un importante acelerador para el aprendizaje”.

Respecto a las estrategias pedagógicas de corporalidad señaladas se refieren al desarrollo de experiencias artísticas, fundamentalmente bailes:

“niños y niñas realizan alguna muestra artística, ya sea baile, poesía o danza”; “Juegos musicales, dentro de la etapa de la actividad, la parte kinestésica”;

“integrarnos bailes tradicionales de forma que nuestros alumnos/as extranjeros conozcan participen y disfruten de nuestra cultura”; “Conocimos música aymara, escuchamos y bailamos copiando algunos pasos”; “a través del DUA y el peumayen: en la que podemos realizar experiencias de expresiones corporales a través de bailes y danzas”; “En el área artística musical, se implementan canciones y juegos de repetición”.

Asimismo, se aprecia el uso de estrategias corporales como un recurso que permite la transición entre actividades y el abordaje de contenidos vinculados a la corporalidad: “se inicia con un círculo y movemos el cuerpo para estirar y se hace más divertido”; “con los más chiquitos es trabajar las partes del cuerpo conocerlos y para que nos sirve y cómo podemos movernos con él”; “ejercicios de respiración”; “control de movimientos”; “carnaval (marcha)”; “con apoyo de internet, se realiza yoga infantil, respiración y movimientos básicos”.

En lo que se refiere a experiencias prácticas de educación corporal que desarrollan en la escuela, las participantes mencionan principalmente diversas técnicas corporales (zumba, yoga, biodanza) como experiencias personales en el campo corporal: “he tenido clases de meditación, yoga y biodanza”; “he participado en clases de zumba”, “practiqué un año yoga”.

Respecto a experiencias desarrolladas con sus estudiantes mencionan que han tenido un trabajo autodidacta con material del Ministerio de Educación y finalmente dos comentarios de experiencias de participación en actividades artísticas del colegio en las cuales participaron: “fue un poco autodidacta apoyada por videos y lecturas complementarias”; “utilicé un libro llamado CyMA el cual orientaba a la corporalidad y movimiento”; “solo he realizado preparación para actos artísticos de estudiantes, pero no he formado parte de talleres u otros relacionados”.

Evaluación intermedia:

Luego de la aplicación de la evaluación intermedia, las participantes evidencian un cambio respecto al discurso e importancia que otorgan al ámbito corporal, frente a esto indican que

“la corporalidad puede ser sin duda el protagonista de nuestras intervenciones, pero el desafío es arduo, ya que es difícil desinstalar conductas institucionales

aprendidas, repetidas y promovidas en el tiempo, colocando criterios de evaluaciones tan rígidos que solo refuerzan y desarrollan áreas individuales y no de manera colaborativa”; “se pudo evidenciar las variadas posibilidades del cuerpo por medio del movimiento. Cada movimiento e interacción, constituían una situación diferente que hilaba una historia”; “el lenguaje del cuerpo permite el aprendizaje lúdico, equilibrado, participativo, gozar de lo que aprendo nos permite aprender mejor y con aprendizajes mas significativos y duraderos”; “la corporalidad es transversal a los núcleos de aprendizaje, ya que puede ser utilizado como herramienta indispensable en el área del pensamiento matemático, exploración del entorno, lenguajes artísticos, etc.”.

A su vez, aparece el recurso del sonido mediante la incorporación de onomatopeyas y diversas sonoridades a través de la voz que se relacionan con el movimiento y el desarrollo de la corporalidad: “los distintos sonidos, onomatopeyas y movimientos a los niños y niñas los hacen ocupar la imaginación los hace ver las cosas distintas y eso es muy lindo ocupar distintos materiales que con tan poco la imaginación es espectacular”, “que no es necesario solo hablar, con sonidos los niños pueden poner atención realizar diferentes movimientos aprender a través del movimiento usar su imaginación”.

Pero además aparece el uso de implementos o recursos lúdicos que en la evaluación diagnóstica no mencionaron las participantes: “se puede realizar diferentes transformaciones corporales e incorporar una infinidad de implementos que tenemos al alcance de nuestras manos”.

Frente a esto, se mencionan diversas opiniones dado que algunas le otorgan un lugar relevante dentro de las experiencias de aprendizaje: “los recursos materiales aportan mejores posibilidades de expresión, movimiento y acción”; “la utilización de recursos materiales contribuye para transformar de una experiencia tradicional en actividades significativas”; “los elementos mediadores (materiales) resultan ser un aporte enriqueciendo la experiencia educativa”. No obstante la menor cantidad de respuestas mencionan que puede haber o no recursos lúdicos: “el material es importante pero no imprescindible”; pero la mayoría indica que no es necesario que el material sea sofisticado, sino que es posible incorporar elementos muy sencillos y

cotidianos: “en el mismo curso se nos demostró que con elementos sencillos, si podemos realizar intervenciones significativas”; “que el cuerpo sea parte del material y que con el podemos hacer muchos movimientos incentivando y tomando conciencia del aprendizaje y lo que están aprendiendo a través de él”; “con un pequeño implemento puede transformar y enriquecer las experiencias potenciando la corporalidad”; “cualquier material puede servir para realizar trabajo corporal ya sea cintas, botellas desechables, cajas, diarios, etc etc”.

Sumado a lo anterior, y luego de terminadas las jornadas de perfeccionamiento, valoraron el conocimiento que adquirieron del desarrollo infantil, comprendiendo no solo de manera práctica sino además teórica los procesos de maduración corporal que tienen los niños y niñas de la primera infancia:

“conocí el proceso madurativo del desarrollo neuromotriz de los niños desde el nacimiento hasta que emprenden la marcha”; “comprendí que existen diversas formas de crianza y que desde ese punto de vista cada niño es un mundo”; “la toma de conciencia del propio cuerpo en los primeros años es fundamental para el desarrollo infantil de las diversas áreas que este desarrollo involucra y sin duda, repercute considerablemente por el resto de nuestras vidas”.

En cuanto a las estrategias pedagógicas de corporalidad, las respuestas dadas por las participantes, en algunos casos, se relacionan con aquello que vivenciaron durante las jornadas de capacitación: “lo que más me llamo la atención fue trabajar sin zapatos con diversos sonidos, con materiales simples y por supuesto con el cuerpo”; “las [actividades] lúdicas y que involucraron movimiento y creación espontánea fueron mis favoritas”; “otra estrategia interesante, fue aquella de relacionar objetivos curriculares en función de una temática en particular, por medio del canto, el sonido y por supuesto el movimiento”.

Pero aquello que fue preponderante en el discurso emanado en las respuestas, es la importancia de incorporar el movimiento y la corporalidad en las experiencias de aprendizaje y lo relevante que fue comprender este núcleo desde una perspectiva distinta a la que ellas esperaban:

“me enseñaron a ver con otros ojos las clases que debo preparar para corporalidad y movimiento”; “por medio de los talleres pude evidenciar la importancia de entregar experiencia, oportunidades y activar para que la niña, niño puedan apreciar su cuerpo como medio de expresión”; “poseo mayor información como integrar ese núcleo ya que se entregaron herramientas y metodologías para implementar estrategias por medio de la interacción con material variado, cotidiano y así fortalecer las posibilidades de su cuerpo”; “me hizo ser más conscientes de que no se necesitan tantos recursos materiales cuando se trata de querer enseñar, si bien son importantes, también es fundamental utilizar nuestros recursos propios, como la espontaneidad y la creatividad para poder realizar actividades dinámicas, pedagógicas y entretenidas, con elementos sencillos”; “el conocer el propio cuerpo y las posibilidades que nos entrega es una herramienta importante para que el estudiante sepa que es capaz de hacer, valore y respete su cuerpo”; “he ido tratando de incorporar de manera consciente el uso de mi corporalidad para comunicar e invitar a los estudiantes a realizar las actividades que les propongo”; “que cómo con recursos o elementos tan simples como el diario, se pudiese hacer una actividad tan enriquecedora y significativa”.

Finalmente, en el ámbito relacionado con las prácticas de educación corporal, las participantes mencionaron algunas actividades que han implementado en sus respectivos cursos:

“lo incluyo en algunas actividades como cuando trabajo psicomotricidad, primero realizo ejercicios motores movimiento de cabeza, hombros, brazos, muñeca y dedos”; “fui jugando con mi voz y mis gestos y les (sic) niños (sic) fueron sintiendo y representado con su cuerpo las diferentes etapas de este ciclo y del ciclo de vida de la mariposa y de ellos mismos”; “otro día incluí los instrumentos musicales y los niños y niñas estaban muy contentos y les gusto mucho”,

“el escuchar música y que los niños/as realicen sus propios movimientos corporales y les gusta muchísimo”; “los conceptos arriba o abajo, lejos cerca, con elástico (medias) pelotas y el movimiento y los distintos sonidos que podemos realizar para llamar la atención de los niños y ayudarlos a imaginar y crear su propia imagen”; “he trabajado ejercicios de respiración con las vocales, localizando el lugar del cuerpo, lo que he tomado como una dinámica diaria”.

Si bien mencionan buenas prácticas en relación al trabajo corporal, algunas respuestas indicaron situaciones que en un principio no fueron las esperadas pero que a medida que se abordaba la actividad hubo un cambio en la actitud de los niños y niñas: “un grupo tocó instrumentos y el otro se movió. Con los instrumentos ningún problema pero el grupo que debía moverse libremente les costó, miraban al adulto que hacían y de primera les ayudamos y después solo fue ayuda verbal”; “inicialmente pocos expresivos, pero a medida que avanzaba la actividad, sintieron mayor confianza y se aventuraron más y más a la creación”.

En cuanto al vínculo con otros núcleos de aprendizaje, las respuestas dadas fueron: “la pude enlazar en relación a la unidad ‘pueblos originarios’. La metodología se enfocó en la expresión corporal por medio de la música”; “si he incorporado la corporalidad entrelazando con el pensamiento matemático para trabajar nociones espaciales”; “en lenguajes artísticos con diferentes implementos e improvisación de movimientos creados por los niños y niñas”.

Asimismo, aquello que cobró preponderancia es lo importante que resulta incorporar la corporalidad en las experiencias de aprendizaje:

“algunas experiencias han sido muy entretenidas en desafiando nuestros conocimientos y en la belleza de crear y peumayen fueron experiencias totalmente diferentes y nuevas para los niños y niñas”; “son experiencias que rompen los esquemas de la sala, jugar en el suelo caminar descalzos, trotar dentro del aula”; “intentar dar relevancia y significancia a conceptos puntuales desde la corporalidad, ha resultado ser un excelente instrumento de intervención”; “los niños se motivaron más, participaron y tomaron más atención en el aprendizaje ya que fue más signi-

ficativo para ellos y entretenido”; “La danza descalzos, disfrutando libremente del espacio, que es pequeño, sin embargo resulta ser de gran provecho y significativo para los párvulos, tomando conciencia de sus cuerpos, del espacio-temporal y la corporalidad”; “tratamos de tomar en cada experiencia un aprendizaje de corporalidad. Sin embargo esto ha pedido de nosotras una reestructuración del pensamiento, creyendo siempre que la corporalidad tenía que ver con ejercicios”.

Evaluación final:

En la evaluación final y luego del proceso de acompañamiento durante la implementación, las participantes otorgan a la corporalidad una presencia fundamental en los procesos de aprendizaje de las y los párvulos, considerando una dimensión medular en las experiencias, por su carácter vivencial. Entonces, algunas respuestas dadas respecto a aquello que consideran fundamental en las estrategias pedagógicas de corporalidad que implementaron y los cambios efectuados en sus clases fueron:

“ocupar el cuerpo como herramienta de aprendizaje en los niños y niñas eleva el porcentaje de aprendizajes significativos ya que está haciendo con su cuerpo”; “integrando movimientos en diferentes juegos, como el desplazamiento, tomar objetos, expresar sus emociones”; “trabajar solo con su cuerpo, los cuales siento que los niños /as, estuvieron más interesados en las actividades están más conectados cuando realizamos las actividades”; “los cambios realizados en las clases fueron integrar más movimientos de cuerpo”, “a través del movimiento es más entretenido y fácil de aprender para los niños”; “trato de utilizar la manipulación, exploración, espacios amplios y diferentes para que les (sic) niños (sic) puedan movilizar su cuerpo y mente”; “aun cuando no estuvieran planificadas con el núcleo de corporalidad, aun así se observaba la acción, el protagonismo el juego, la exploración y el goce”; “las experiencias son más entretenidas, dinámicas, significativas para los más chicos y el conocer

que nos podemos apoyar de los diferentes materiales, sonidos, movimientos en todo ámbito de los aprendizajes”; “todo esta conectado en toda experiencia nos podemos ayudar del cuerpo del medio que nos rodea naturaleza , sonidos, espacios, materiales, gestos articulaciones, movimiento, tanto para la salud como en los aprendizajes y que sean mas significativo”; “utilizar el cuerpo, sin implementos, noto que los niños y niñas disfrutan más la experiencia”.

Llama la atención aquellas percepciones dadas en cuanto a las relaciones que establecen los estudiantes con sus pares, considerando que se mencionan respuestas relacionadas con este ámbito, indicando que el trabajo corporal ha incidido en la mediación de conflictos, en el trabajo de autoestima y la confianza en sí mismos::

“implementar por medio de la contención estrategias ligadas con la corporalidad con la finalidad de enriquecer los procesos de autoestima de los niños y niñas y de mediar frente a un conflicto”; “desde que se comenzó a aplicar algunas técnicas de corporalidad se ha detectado una baja significativa en conductas problemáticas de los alumnos y alumnas intervenidos”; “niños y niñas disfrutan de actividades novedosas, no muy estructuradas, potencia la confianza y seguridad, y los objetivos de aprendizajes son mayormente alcanzados”.

En cuanto a las experiencias implementadas de educación corporal, es posible observar reflexión de las educadoras y asistentes de aula respecto a sus prácticas pedagógicas, lo cual evidencia un cambio en las perspectivas que sustentan sus planificaciones. De acuerdo a ello mencionan lo siguiente:

“los niños/as y el adulto a cargo están más dispuestos a pasarla bien, a divertirse y a la vez a aprender, es algo psicológico, por lo que hace que nuestros sentidos estén más atentos, sonidos, olores, detalles, entre otros”; “puedo observar las experiencias desde otra perspectiva mucho más lúdica e integradora, principios que de acuerdo a la nueva reformulación de las Bases Curriculares son primordiales en la etapa inicial de los niños y niñas”; “en los niños/as, el

estar aquí ahora, ser capaces de reconocer su cuerpo, el espacio en el que se encuentra, disfrutar de dicho espacio, descubrir la capacidad de movimientos de su propio cuerpo”; “trabajamos categorías de ubicación espacial y temporal entregando mayor libertad de movimiento, sin establecerlos, reconocer el lugar a trabajar, observar, tocar”; “el movimiento de todo el cuerpo en la realización de líneas curvas rectas onduladas en la psicomotricidad, el jugar con diario, jugar con desplazamientos y experiencias en distintos planos”; “utilizamos el patio y la sala con más frecuencia, así como los cuerpos geométricos gigantes que hicieron con sus propios cuerpos”; “se usó como estrategia la música y la propia creación de patrones de movimiento con su cuerpo”; “más allá del baile, niños y niñas han descubierto diferentes capacidades de su cuerpo, movimientos, medir longitudes, realizar sumas, completar secuencias numéricas a través de la representación del número con el cuerpo”.

En lo que respecta al uso de recursos lúdicos, llama la atención que en las respuestas de la evaluación intermedia la incorporación de materiales en las experiencias de aprendizaje se reduce, donde se menciona el uso del diario, la música e instrumentos musicales fundamentalmente: “la utilización de instrumentos musicales les es atractiva y novedosa, fue exitoso su uso”, pero lo que más se menciona es considerar el propio cuerpo como recurso para el aprendizaje.

Pero aquello que destaca en las respuestas y que nos permite evidenciar el impacto del proyecto, es que las participantes consideran la corporalidad como un ámbito potenciador del aprendizaje:

“Pude establecer que durante las experiencias de aprendizaje se debe enfocar la corporalidad no solo como elemento transversal, sino como un accionar potenciador para las habilidades a desarrollar”; “a través de la corporalidad se potencian habilidades que son predictores, para futuros aprendizajes más estructurados”; “la construcción de conocimientos, por medio de experiencias, que abarcando a la vez habilidades cognitivas, como también sociales”; “es

importante mencionar dentro de las propuestas metodológicas, que hoy en día, propone la educación inicial es una visión constructivista, propiciar las vivencias como situaciones de aprendizajes. Es ahí la importancia de implementar este núcleo”; “desarrollar la corporalidad y movimiento en la etapa inicial de los niños/as, ya que contribuye la construcción de conocimientos por medio de sus experiencias y como estos están ligados a sus vivencias cotidianas”; “pude evidenciar como estas metodologías promueven la permanencia de los aprendizajes en el tiempo y pueden constituir un posible predictor para el logro de aprendizajes futuros”; “la corporalidad va mas allá, es un trabajo integral, donde se invita a los niños y niñas a descubrir capacidades de su cuerpo sin la necesidad de estar entregándole una función específica”; “el cuerpo es un medio para poder alcanzar aprendizajes significativos”; “se pueden obtener aprendizajes trascendentes y así elevar el nivel de aprendizaje, hace que niños y niñas participen activamente y eso crea un ambiente enriquecido y alegre”; “he visto como el uso de nuestro cuerpo predispone positivamente el área cognitiva”; “aprendimos que esta relación entre corporalidad que incorpora el protagonismo de niños y niñas los lleva a reconocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción de desplazamiento, de espacio, de bienestar, de conciencia de sí mismo”; “existe un desarrollo potente entre el movimiento del cuerpo y el aprendizaje”; “cuando estos se pueden desarrollar de una manera positiva nos encontramos en presencia de un niño sano, feliz, lleno de curiosidad y con apertura al aprendizaje”.

Asimismo, surgen nuevas perspectivas de la práctica pedagógica corporal referido a los estilos de enseñanza de mando directo instalados en las escuelas a través de los circuitos motores, cambiando los enfoques respecto a las experiencias de aprendizaje que pueden fomentar:

“me di cuenta del poco espacio que le dejamos a nuestros niños y niñas para que conozcan su cuerpo,

por lo que comencé a poner más música de todos los estilos y que se movieran, a realizar ejercicios de respiración y relajación”; “los niños y niñas han sido más espontáneos en movimientos y descubrimiento del entorno”; “una vez a la semana se deja espacio de movimiento libre”; “ampliar nuestro campo de posibilidades de trabajar con el cuerpo y de como realizar este trabajo guiado para que tenga un sentido”; “trataba de hacer experiencias que cumplirían con el objetivo de conectarme con mi cuerpo y transmitir bien mi trabajo para enseñarle a los niños y niñas”; “jugar con los niños y niñas siempre incorporándome en sus juegos”; “claramente la estructura ordena, acota, disminuye y sin querer se promueve un adoctrinamiento, claramente un elemento que se debe erradicar. Es desde esta premisa que puedo evidenciar el cambio entre las experiencias implementadas inicialmente y posteriormente”; “me permitió darle la importancia que merece al movimiento y corporalidad en la enseñanza, fundamental para el desarrollo integral”; “hace que mis actividades sean más lúdicas y entretenidas, ya que gracias a esto, observamos que los niños y niñas aprenden más a través del movimiento”; “no solo es movimiento es más allá, el placer que les produce a cada uno (niño/a) cuando las experiencias requieren más movimiento”; “los niños y niñas, se observó que esperaban con ansias las experiencias diarias, se veían más felices y participativos, eran capaces de aportar ideas sobre que materiales usar, dar sugerencias y proponer ideas propias”.

Si bien las respuestas dadas apuntan principalmente a una mejora en las prácticas pedagógicas de las participantes del proyecto, también señalan las dificultades de esta nueva dimensión, señalando que -por una parte- realizar experiencias de aprendizaje vinculado a lo corporal no garantiza un cambio en la relevancia que ésta tiene en el desarrollo infantil, promovido desde la política pública. Frente a esto algunas respuestas son:

“establecer estrategias que integran la corporalidad en forma transversal, se me dificultó (sic)”; “el

implementar una experiencia de aprendizaje, ligada a la corporalidad, según mi concepción tal vez limitada, no era un garante para favorecer otras habilidades”; “debo reconocer que no ha sido fácil romper ciertos esquemas con los que se trabaja a diario”; “es difícil para el adulto planificar una experiencia sin entregar una determinada función a partes del cuerpo”; “debo admitir que me resultó complejo trabajar el núcleo mencionado y ligarlo a corporalidad y movimiento”.

Y, por otra parte, es habitual observar y replicar experiencias propuestas desde estilos de enseñanza de mando directo vinculado a los circuitos motores que están arraigados en las instituciones educativas con niños y niñas de educación preescolar. De esta manera, señalan que la incorporación de prácticas de corporalidad y movimiento no aseguran un cambio, sino que es el docente quien debe modificar sus prácticas pedagógicas, promoviendo el goce o disfrute, emociones, sentimientos, pero además sumándose y participando activamente en las experiencias de aprendizaje, generando un cambio en el vínculo pedagógico:

“es un gran aporte a mis prácticas pedagógicas ya que me cambió la visión que se tenía de la corporalidad, que no se trata solamente de ejercicios motores gruesos”; “tomar conciencia del espacio físico que no se estaba utilizando y podían ser de gran aporte para la mejora de mis prácticas pedagógicas”; “la corporalidad está presente en todo momento, pero uno no se daba cuenta, lo importante que podía llegar a ser si se utilizaba de forma correcta y con intencionalidad pedagógica”; “mis clases siempre se han encontrado bastante estructuradas, este fue un cambio notable y un quiebre positivo”; “he podido integrar de manera paulatina ciertas actividades en la rutina diaria”; “el goce que entrega este nuevo núcleo, no solo se refleja en los niños/as, también en los adultos de la sala y esto proyecta seguridad, tranquilidad hacia los párvulos”; “se integra un OA que permita a los párvulos disfrutar, romper este esquema tan escolarizado, descubrir nuevas capacidades de su cuerpo, aprender a reconocer un malestar,

características externas e internas”; “la corporalidad no solo implica el movimiento del cuerpo, también implica el goce del movimiento en donde se involucran tanto educador como educando en un aprendizaje que involucra emociones y sentimientos”; “en lo personal cambié y coloqué desafíos en mis niños y niñas”; “experiencias que creíamos que no se puede incorporar este núcleo, con el proyecto si se puede”; “he ido incorporando el movimiento y me he involucrado más participando activamente en las actividades propuestas”; “es también darles la oportunidad a ellos de enseñarnos como aprenden más y mejor”; “además me ha permitido ser más cercana con los estudiantes, desde el punto de vista corporal”.

Dimensión 3: Integración de las áreas de aprendizaje

Evaluación diagnóstica:

Esta dimensión tiene relación con la integración entre el trabajo corporal mediante el núcleo que compete este estudio y los otros ámbitos de aprendizaje. Frente a esto, en la evaluación diagnóstica, las participantes mencionan la inserción de la cultura en actividades de educación corporal, donde se aprecian comentarios respecto a danzas tradicionales en directa relación con las efemérides (por ejemplo, durante el período de fiestas patrias). Aparentemente la música se utiliza de manera más frecuente en el transcurso de la jornada, aunque un comentario señala que no se realiza en forma constante:

“las danzas tradicionales las pasamos solo en el mes de septiembre”; “danzas tradicionales son incluidas al repertorio mayormente en fechas de efemérides”; “a ellos les gusta mucho trabajar con implementos que sean musicales”; “hemos ido incorporando música latinoamericana y sus danzas tradicionales haciendo rescate de nuestras raíces con instrumentos y formas de vida”; “bailamos al compás de varios ritmos de música, tocamos instrumentos para cantar canciones”; “incorporamos música, baile con imple-

mentos o música folclórica y de cantantes nacionales e incorporamos la danza en ellos”; “sentir su respiración y moverse por el espacio para sentir el aire en su cuerpo también escucharon una canción sobre el agua y se movieron según sus sensaciones”.

Entonces es posible develar que el trabajo corporal lo vinculan de manera preponderante con danzas tradicionales y el área de música, siendo esta con la que existe una mayor vinculación.

Al consultar directamente con la relación de la corporalidad con otras áreas del conocimiento, se aprecian respuestas referidas a la imitación de sonidos, la imitación y representación de diversos animales o el desarrollo de habilidades motrices y del trabajo en equipo. Algunos comentarios relacionan esta área con una mejora significativa desde la participación de los niños en sus propios aprendizajes, haciendo alusión a contenidos lógico-matemáticos y de construcción del esquema corporal. Por último, uno de los comentarios señala que no existe un proceso “formal y formativo” que respalde las acciones.

Pero el trabajo corporal planificado se cruza con diversas aristas y por lo mismo existen varios enfoques en las respuestas, tales como generar un buen clima de aula en la sala: “todos los días, para ordenar el curso y orientarlos en los espacios”; “a través de canciones, trabajo en equipo”.

Sumado a lo anterior, nuevamente aparecen mencionados juegos o actividades de mando directo y con enfoques instrumentales de trabajo corporal:

“se les pide a los niños/as que corran con un implemento para un lado y lo espera un compañero e intercambian”; “jugar o imitar sonidos de animales”; “realizamos patrones de movimiento, comienzan tres niños/as potenciando el pensamiento matemático y razonamiento”; “juego de Simón manda/imitación de animales tanto en movimiento como onomatopeyas”; “aplica conceptos de orientación espacial jugando a representar animales, movimientos de plantas y patrones”; “viendo videos de canciones relacionadas con la experiencia a través objetivos transversales”; “trabajamos las partes de nuestro cuerpo para que ellos lo conozcan para que nos sirve cada parte de nuestro cuerpo como también cómo debemos cuidarlo”.

Aparece el DUA como instancia de integración: “utilizando las diferentes formas de aprendizaje tanto visual, auditivo, kinestésico en las diferentes actividades del día”; “se relaciona en todos los períodos de aprendizaje, ya que todos deben ser kinestésico”; “seguir trabajando el DUA y con los objetivos de aprendizaje y los transversales”.

Pero además hubo respuestas que se relacionan con un campo más significativo del trabajo corporal, donde lo valoran como una dimensión que aporta en el proceso de aprendizaje: “debemos tratar de aplicarla en todas nuestras actividades, partiendo de la premisa también que los niños y niñas aprenden haciendo”; “el alumno debe hacer con su cuerpo para obtener aprendizajes más significativos”; “el uso de la corporalidad es fundamental para obtener mejores aprendizajes”; “nos encontramos implementando actividades de los niños y las niñas descubran, experimenten y construyan”.

Frente a lo anteriormente mencionado, en las respuestas dadas respecto al rol del equipo de aula en el trabajo corporal, se aprecian comentarios referidos a la incorporación de esta dimensión en las planificaciones partiendo de la premisa que se requiere dar una nueva mirada a esta área, con un mejor desarrollo de la propia corporalidad que permitirán intervenciones focalizadas dentro y fuera del aula. Esto involucraría el trabajo conjunto con otros profesionales por ejemplo el profesor de educación física o la adopción de un mayor liderazgo en las experiencias:

“juegos, actividades acompañados por la profesional encargada de educación física”; “participar de las actividades junto a los niños/as”; “intervenciones focalizadas en aula y fuera de aula”; “incorporar a través de juegos planificados la educación corporal”; “establecer estrategias de juego y aprendizajes que sean transversales al currículum escolar acompañados de orientación a los padres y complementadas con estrategias de sana convivencia escolar”; “que existan mas actividades que favorezcan la educación corporal y para ello debemos comenzar informándonos”.

Pero en relación a que exista una vinculación con otros profesionales, las respuestas dadas mencionan principalmente a un profesor de educación física y un psicólogo, quienes realizaban algunas acciones de trabajo corporal: “el año pasado los niños y las niñas de pre-básica tenían un profesor de psicomotricidad, en donde se daba intención a que los aprendizajes fueran

transversales y así poder trabajar pensamiento matemático con ayuda de circuito, juegos de lateralidad y nociones espaciales”; “solamente con la psicóloga encargada de convivencia escolar”; cabe destacar que en la mayoría de las respuestas indican que no hay trabajo interdisciplinar con otros profesionales que están en la comunidad escolar.

Por último, aparecen algunos comentarios referidos al material didáctico o el cuidado de posturas, función que estaría más vinculada al rol del equipo de apoyo: “cuidar las malas posturas que los alumnos adoptan”; “mantener material concreto o bien tener anticipadamente el trabajo para que sea más entretenido”; “videos (recursos audiovisuales)”.

Evaluación intermedia:

Luego de la evaluación intermedia, las respuestas dadas tanto en la integración sociocultural como en la relación con otras áreas de aprendizaje y el rol del equipo docente, las participantes indican una mayor presencia de experiencias de aprendizaje en el aula:

“trabajarlo por lo menos 1 (sic) vez a la semana incorporando situaciones cotidianas y considerando su entorno sociocultural”; “establecer dentro de la experiencia, la posibilidad de comprender en forma gradual su corporalidad y movimiento y experimentar por medio de acción”; “en todas las actividades del día planificándola en el día en algún sector de las experiencias en los juegos”; “realizar movimientos corporales amplios, gestuales y que puedo implementarlo en el quehacer a diario en mis planificaciones”; “en todo momento ya que trabajamos con el DUA y los niños se les hace mas fácil de aprender ya que todos no tienen la misma forma de aprender”; “en nuestras planificaciones se entrelazan al menos 1 (sic) vez diariamente y en los inicios de cada experiencia”; “desde ya estamos incorporando en la planificación al menos en un sector la corporalidad y movimiento”; “puedo incorporar la corporalidad y el movimiento en la movilización de aspectos sensoriales como el conocimiento y la exploración de las

diferentes características de los materiales, conocimiento del cuerpo humano y las principales funciones vitales, características de los animales en cuanto a su desplazamiento o ciclos de vida, establecer diferencias y semejanzas con animales y plantas a través del movimiento, etc”; “la corporalidad puede abarcar o enlazar con todas las experiencias de aprendizajes que se realizan durante la jornada”.

Pero algunas de las respuestas dadas hacen alusión a la importancia de educar a la comunidad educativa en general, involucrando a otros actores relevantes del establecimiento y a los padres, para que conozcan y comprendan la importancia de esta dimensión en el proceso educativo:

“creo que se necesita capacitar a docentes, párvulos, asistentes de la educación, sobre la incorporación de este núcleo de aprendizaje, implementar por medio de la capacitación a funcionarios del área de la educación con estrategias que fomenten el uso de la corporalidad al servicio del aprendizaje”; “se necesita desmitificar muchas de las prácticas incorporadas en la actualidad que promueven el aprendizaje formal”; “educar a los padres o adultos significativos, en relación a estas temáticas para reforzar la importancia de estos tópicos; reforzar la vinculación entre la familia y la escuela con instancias participativas en donde se puedan abordar estrategias en donde la corporalidad se haga presente y se demuestre su importancia”.

Y lo anteriormente mencionado no es menor, ya que si bien en un inicio las participantes relacionaban principalmente el trabajo corporal con las danzas tradicionales y la música, luego de las clases prácticas, sus respuestas apuntan a un cambio en el enfoque que tienen respecto a la educación corporal:

“se puede contribuir con el desarrollo de aprendizaje en forma articulada con otros ámbitos de la educación parvularia”; “se pueden desarrollar en conjunto con habilidades sociales, comunicativas y de pensamiento matemático”; “el desarrollo de habilidades temporo-espacial, significarán los de-

safios posteriores relacionados con la comprensión de la matemática”; “es un lenguaje transversal ya que, como vimos durante el curso, lo podemos usar en diferentes núcleos de aprendizaje”; “comprender que la corporalidad es transversal a cualquier área de aprendizaje”; “puedo decir que a través de corporalidad y movimiento, se facilitan habilidades que propician futuros aprendizajes”.

Pero junto a ello, y en base a las respuestas dadas, el trabajo corporal también es importante en el área socioemocional de los niños y niñas y en el clima de aula:

“se pueden vincular objetivos a la planificación docente, los cuales se pueden trabajar desde la corporalidad con los estudiantes, siendo un proceso significativo y efectivo, sobre todo al intentar la adquisición de ciertos conceptos tales como, respeto, solidaridad, cuidado, integración, convivencia, etc”; “se puede utilizar para educar a los niños sobre que partes de su cuerpo son privadas y que deben ser exploradas solo por ellos. Se puede usar como una forma de prevención al abuso sexual infantil”; “Que los niños conozcan y sepan el cuidado de nuestro cuerpo y que a través del movimiento podemos aprender muchas cosas”; “se incorporó el movimiento corporal con y sin el diario, por medio de relaciones espaciales, de dirección y conjuntamente según indicaciones, respeto de normas y trabajo colaborativo”.

En relación al rol del equipo en el trabajo corporal, cobra una mirada e importancia distinta a lo declarado en el diagnóstico, porque dan cuenta que la labor de la educadora, la asistente y todos quienes participan en el nivel de educación parvularia deben vincularse y trabajar en conjunto:

“debemos tener claro, ambas, quienes son más afectivos, mas de piel para poder llegar a ellos a través de gestos o miradas”; “debemos trabajar en sintonía para que nuestro trabajo sea solo uno, como hablamos y expresamos”; “la dirección debiera facilitar instancia, para propiciar la formulación de esta práctica”; “todos deben estar involucrados si se tra-

ta de trabajo con niños para conocer cual es el fin y por que no disfrutar de estas instancias donde activamos, reconocemos, cuidamos nuestro cuerpo”; “tratar de transmitir las herramientas aprendidas a la asistente para juntas logremos generar un verdadero trabajo colaborativo, desde la planificación a la práctica”; “complementarse y trabajar en equipo para que las estrategias y los aprendizajes se cumplan y sean significativos entretenidos para los niños”.

De esta manera, la participación conjunta entre educadora, asistente y párvulos fomentaría un aprendizaje más significativo:

“los niños y niñas infieren que es una posibilidad real de acción, me refiero al juego, dinámica y por consecuencia aprendizaje, si dos personas se coordinan y realizan en conjunto una actividad, a mi parecer tendrá un mayor impacto en el aprendizaje de los niños”; “buscar las estrategias para planificar y poner en marcha el hacer para realizar experiencias corporales en conjunto con nuestros niños y niñas”; “al participar todas, siento que la implementación de estas estrategias es mejor para nuestros niños y niñas”; “que no se vea como algo impuesto que se vea como algo mas relajado, en el sentido de compartir con los niños/a, siempre es bueno hacer cosas con ellos desde la participación para hacer mas confianza y apego”.

Evaluación final:

Luego de la evaluación final que se efectuó posterior al proceso de acompañamiento en la implementación de las prácticas pedagógicas, se evidencia un cambio de enfoque, las participantes se abren a nuevas propuestas de intervención, valoran la familia y la interdisciplina, generando un nuevo vínculo pedagógico; además, relevan el goce en el proceso de aprendizaje. De esta manera, respecto a la relación de la corporalidad con otras áreas indican lo siguiente:

“la mente se abrió, me refiero a concebir la idea de

complementar los distintos núcleos con el de corporalidad y movimiento, que si se puede”; “lograron entender conceptos por medio del juego”; “planificar la corporalidad junto a otros núcleos, esto significó para los niños y niñas un juego constante pero ligado a aprendizajes; que observamos son mas significativos para ellos”; “el movimiento interviene en su organización psicológica y gracias a esto se puede utilizar para lograr aprendizajes en cualquier área del conocimiento y autoconocimiento”; “lo valioso que puede resultar para el aprendizaje de las ciencias como desarrollo de la curiosidad, la exploración y la experimentación”; “en todos los aprendizajes podemos implementar la corporalidad”.

Entonces, el rol del equipo en la educación corporal, y tal como señalaron en la evaluación intermedia, es fundamental en cuanto a que compartan las experiencias entre las mismas educadoras: “compartir con las colegas las experiencias vividas durante la actividad para mejorar y retomar las experiencias exitosas vividas con anterioridad”.

Pero lo más relevante es mantener una formación continua integral, donde estén constantemente dándose un espacio para que ellas como agentes educativos que están implicados en la primera infancia se reconecten con sí mismas, con su corporalidad y como desde ahí vincularse con sus estudiantes:

“Conocerse, darse el tiempo para conocer el propio cuerpo y una vez de tomar conciencia del cuerpo entregar las herramientas necesarias para que niños y niñas aprendan a conocer su cuerpo y como comunicarse con él”; “los profesores que estuvieron orientándose en estas experiencias gracias a ustedes tengo más y mejores herramientas para potenciar la corporalidad en los niños y niñas”; “esta propuesta nos facilitó mucho más el entendimiento de este concepto, ya que sin lugar a dudas concibe una propuesta educativa más integral”; “la oportunidad de experimentar con nuestro propio cuerpo, desde una perspectiva inicial Yo Persona”; “tener talleres de forma continua los contenidos abordados son mas frescos y accesibles para ser reaplicados favoreciendo la crea-

tividad y la espontaneidad”; “sentía bienestar con ese espacio dentro de mi horario, porque la verdad no me queda tiempo para ejercitarme como quisiera o como debería”; “el perfeccionamiento en general me enseñó a pararme de otra forma con les (sic) niños (sic). Me entregó herramientas que no tenía y me dio la confianza para sentirme capacitada para trabajar con niños (sic) pequeños (sic)”; “experimentamos el bienestar, experimentamos tocar y utilizar otros sentidos, sentimos la música, utilizamos implementos, fuimos protagonistas”; “el curso realizado, la amabilidad, cercanía, y entrega de los profesores, me entrego confianza tanto en diseñar la planificación como en desarrollarla, pensando siempre en el bienestar, y el goce de niños y niñas”.

Finalmente mencionar, que el acompañamiento realizado después, fue muy valorado dentro del proceso de apropiación curricular:

“las retroalimentaciones se enfocaban a cada contexto y educador”; “el observador, fue capaz de evidenciar nuestras individualidades y posibles desafíos”; “el acompañamiento a mi parecer es una instancia fundamental para poder seguir en conexión con los principios del taller”; “la visión de alguien objetivo entregando orientaciones te hacen mejorar y esta mejora se nota en la sala, en el accionar de los niños, niñas y en las respuestas de las educadoras de sala que son conscientes en que están entregando”; “las sugerencias que se daban durante la retroalimentación fueron de gran ayuda, ya que mejoró mi trabajo de aula , subió el nivel de aprendizaje de los niños y niñas al incorporar corporalidad y movimiento”.

Discusión:

La incorporación del núcleo de Corporalidad y Movimiento en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia genera desafíos y nuevos enfoques que permitan abordar este campo que, si bien es subjetivo, otorga importancia a la toma de consciencia del propio cuerpo en vínculo con sí mismo, con los otros, con el contexto y con los otros ámbitos de aprendizaje. Frente a esto, no solo es importante pensar y diseñar experiencias que favorezcan la educación corporal en los párvulos, sino que además es fundamental que sean las mismas educadoras y educadores quienes tomen consciencia de su propio cuerpo y desde ese lugar proponer actividades hacia sus estudiantes. En relación con la visión planteada desde este proyecto, se evidencia en las respuestas dadas por las participantes que al realizar los diferentes talleres de capacitación y luego del proceso de acompañamiento en la implementación de las estrategias metodológicas, comprendieron la importancia de esta dimensión en la educación parvularia, junto a que mediante el juego y el movimiento los párvulos construyen conocimiento desde una perspectiva vivencial, lúdica y cargada de significaciones que favorecen los procesos de aprendizaje, y frente a esto es fundamental la propia experiencia corporal como eje para comprender, valorar y potenciar el propio cuerpo, el propio movimiento y cómo desde la experiencia personal miren sus prácticas pedagógicas, dando sentido e intención a las acciones que realizan, tomen decisiones en base a los intereses de los niños y niñas, tomen decisiones respecto a los recursos lúdicos, al diseño de las clases, a las propuestas que quieren implementar, pero principalmente consideren un propósito formativo basado en la propia experiencia y en relación con los párvulos, para que así los aprendizajes se vinculen de manera natural, entretrejiendo los conocimientos y fomentando una visión integral del aprendizaje, donde la corporalidad toma un rol relevante, y así implementar estrategias que develen una apropiación curricular de este núcleo de aprendizaje.

Asimismo, cabe destacar que el proceso de acompañamiento y retroalimentación durante la implementación de las experiencias de aprendizaje es fundamental para la apropiación curricular, y que dentro de este proceso es necesario valorar el trabajo en equipo. Entonces, bajo las actuales perspectivas de perfeccionamiento docente, es imprescindible avanzar en nuevas formas de acompañamiento vinculadas a la formación continua de las educadoras y educadores, donde la retroalimentación de las prácticas pedagógicas permite este cambio esencial que el sistema escolar requiere, mirando e involucrándose en el quehacer docente, acompañando en la constante reflexión de aquello que realizan y realizan. De esta manera, es posible aportar significativamente en el desarrollo profesional docente.

Entonces, el impacto del proyecto es posible visualizarlo precisamente en los cambios de los enfoques, de la reflexión respecto a las propias prácticas pedagógicas visibilizados en el discurso que declaran en los instrumentos de evaluación, lo que tributa en experiencias de aprendizajes significativas para los niños y niñas, construyendo conocimiento de manera integral, pero además construyendo conocimiento de sí mismas.

Huellas





**Bitácoras de clases:
percepciones
emanadas por cada
espacio educativo**





“Ya que la consigna dada, fue muy sencilla, al igual que los elementos con los que se trabajó, los que básicamente, fueron elásticos, y música, no fue necesaria tanta parafernalia, materiales, o estrategias complejas; lo que hace pensar, que para enseñar, y trabajar con niños, no necesitamos de tantos elementos externos, solo hace falta algunos recursos propios para poder generar un espacio de aprendizaje significativo”

(Colegio Orlando Letelier)

“disfrutamos enormemente, la primera actividad de esta sesión, ya que nos hizo retornar a nuestra propia infancia”

(Colegio Orlando Letelier)

“destacamos, la relevancia, de abrir espacios adecuados, instaurados en las escuelas, con el propósito de generar un espacio seguro, para que nuestros pequeños se muevan y expresen con libertad y sin temor a dañarse. Creemos y coincidimos, que es fundamental, fomentar estrategias curriculares transversales, que utilicen técnicas y dinámicas de movimiento y corporalidad, para propiciar la cohesión grupal, y la creatividad en el proceso de adquisición del aprendizaje y que este, además, resulte significativo para nuestros estudiantes”

(Colegio Orlando Letelier)

“Sentimos que la corporalidad, para abordar cualquier contenido con los niños y niñas es mundo de creación”

(Colegio Orlando Letelier)

“Conocer y trabajar nuestro cuerpo desde el punto de vista de la salud es primordial para desarrollar, en forma satisfactoria nuestra tarea diaria. No dedicar tiempo al autocuidado es una falencia muy presente dentro de las escuelas. Dedicar un tiempo para reconocer nuestro cuerpo y ver dónde están los “nudos” o “cargas” de un día o una semana complicada o agotadora es parte de nuestra responsabilidad como profesionales”

(Colegio Orlando Letelier)





“La actividad nos permitió explorar las posibilidades y limitaciones motrices. Utilizamos nuestros sentidos y nos permitió pasearnos por diferentes estados de ánimo. También pudimos establecer relaciones con otras compañeras por medio de la expresión corporal. La parte lúdica, muy presente en toda la actividad me produjo felicidad y tranquilidad. Fue una experiencia significativa”

(Colegio Orlando Letelier)

“De esta sesión pude concluir que no es necesario tener grandes recursos materiales para desarrollar clases llenas de aprendizajes. El simple papel diario, más la dirección del facilitador, permite generar una instancia para desarrollar la creatividad, la expresión corporal, la orientación espacial, la coordinación, descubrir el propio cuerpo y las posibilidades de acción con él”

(Colegio Orlando Letelier)

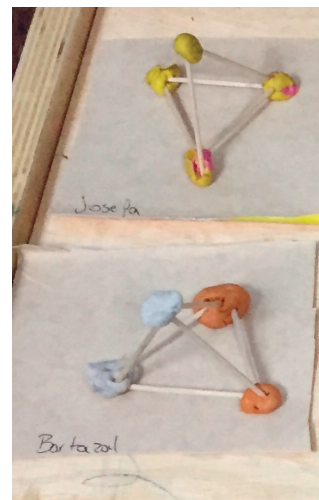
“Entregando herramientas de manera inclusiva y estando abiertas a cambiar las estrategias, evitar una planificación rígida y estando atentas a nuestros cuerpos y las señales que entregan los niños y niñas a través de su corporalidad podemos mejorar nuestras prácticas” (Colegio Orlando Letelier)

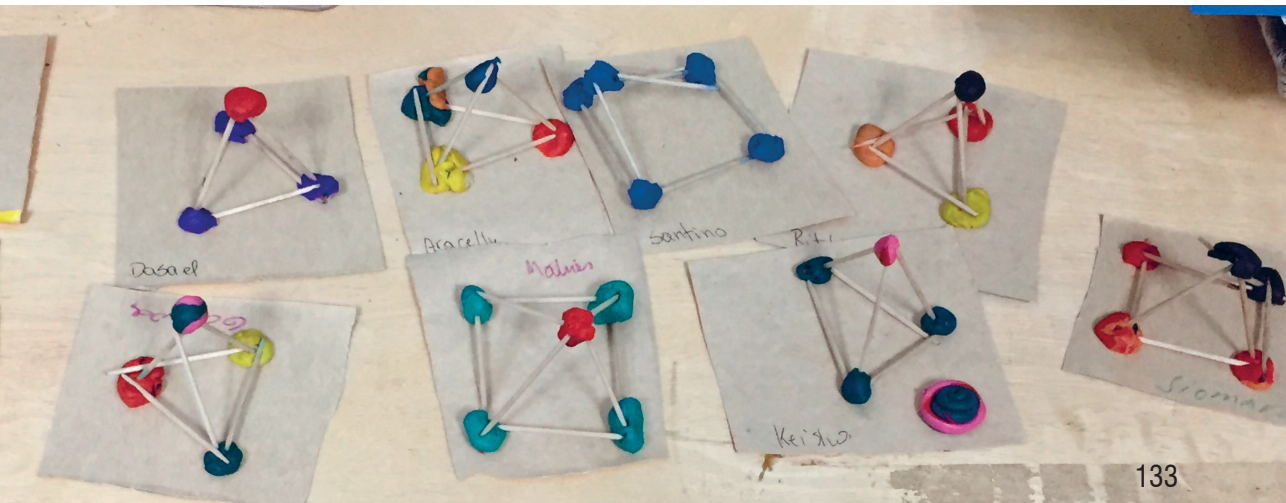
“las experiencias vividas son espacios de autocuidado, aspectos o acciones que periódicamente no son implementados en nuestros contextos laborales, gracias al curso pudimos dar cuenta de lo importante que pueden ser”

(Colegio Mariscal Marcial Martínez)

“y enseñar nuevas herramientas para reconocernos como ser y sujeto que vive y esta, en donde aprendimos a reconocer nuestro cuerpo como funciona y como se puede expresar corporalmente, llevando todo esto a aportar experiencia que podemos potenciar en el proceso de enseñanza –aprendizaje con técnicas variadas–, primeramente haciéndolos tomar conciencia de su cuerpo de esa manera fomentamos la seguridad y autonomía adquiriendo diversas formas de explorar su corporalidad”

(Colegio Mariscal Marcial Martínez)





“en ocasiones somos los adultos quienes nos limitamos a romper dichos esquemas por variados factores, tiempo, espacio, evaluaciones y estructura del grupo, como educadoras tenemos claridad de la relevancia de este nuevo núcleo que busca potenciar y enriquecer de forma integral a nuestros niños y niñas”

(Colegio Mariscal Marcial Martínez)

“Cada clase que se realizó fue divertida, lúdica, nos sirvió para conocer nuestro cuerpo y luego traspasar estos conocimientos a los niños/as, ha sido una experiencia muy agradable grata en la que cada vez que podemos conversamos y reflexionamos de lo que nos resultó mejor, y como podemos mejorar y potenciar cada día nuestras prácticas pedagógicas”

(Colegio Mariscal Marcial Martínez)

“Cambiando totalmente lo antes mencionado en el momento de realizar experiencias con los ojos cerrados; nos sentimos menos seguras, con miedos como caernos o hacernos daño. Sin embargo, esto fue al principio, porque el grupo fue conociendo los espacios y esto permitió el transitar con seguridad y disfrutar las experiencias que se estaban realizando, nos permitió el sentir, sin la visión”

(Jardín Infantil El Tranque)

“Comenzamos desde el suelo; reconociendo el espacio al igual que el niño comienza a realizar sus primeros movimientos que le van dando la posibilidad de conocer su mundo. Observamos como la postura sedente entrega al niño la posibilidad de ampliar y conocer el mundo que los rodea”

(Jardín Infantil El Tranque)

“Dejar llevar nuestro cuerpo con movimientos no estructurados, en diferentes posiciones y espacios”

(Jardín Infantil El Tranque)





“Estos movimientos no deben ser movimientos estructurados que realice el adulto o realice para que ellos/as imiten, sino movimientos que partan de la intención de niños y niñas”

(Jardín Infantil El Tranque)

“Este día realizamos diferentes movimientos que nos entregaron confianza y seguridad, en un espacio tranquilo, nuestro cuerpo recorrió el espacio, con movimientos en diferentes posiciones o formas, que nos relajaron, pero nos dejaron atentas”

(Jardín Infantil El Tranque)

“La risa, el enojo la tristeza etc. El conjunto de acciones dio como resultado una buena experiencia en la que nos apropiamos de este elemento “El diario” y resulto un instrumento “querido”. Nos permitió en el accionar durante la mañana con las diferentes acciones realizadas, terminar con un estado de animo relajado, sin preocupaciones, sin estrés. Grata experiencia”

(Jardín Infantil El Tranque)





Taller Mirando Mi Arbol



Feliza
 Dharma
 Diferentes
 Tensas
 Juegos y Tensas
 Juego de Agua
 Regreso a la infancia

¡La vida puede ser divertida!

Libertad
 Muro de la Libertad

* Liberación de tensión
 * Energía limpia
 * Para mis días
 * Me encanta la clase

GRACIAS
 La tarea recien
 con la... preparan
 niños y niñas

Muchas gracias por cada aprendizaje.

Gracias esta es mi vida

stacha
 Muchas

Muy Hermoso por la "libertad"

Curiosidad
 Juego sentir
 Juegos a través de la danza

Proyectos
 Juegos
 Juegos

El mundo es un lugar maravilloso si se mira con los ojos de la infancia

El mundo es un lugar maravilloso si se mira con los ojos de la infancia

El mundo es un lugar maravilloso si se mira con los ojos de la infancia

Equilibrio - Autonomía
 Contacto entre pares

Libertad
 Compartir

Todas

Reservados por los
 del movimiento

Equilibrio - Autonomía
 Contacto entre pares

Exploración

138

Todas

planificar el proyecto
 educacional el piso/la
 calefacción/ cómo afecta
 el cuerpo y la salud.

el movimiento desde la
 columna
 central y periférica

de las articulaciones

el espacio pleno

espas abiertos / abrir el
 espacio / estar /
 entarse e l mpar / la caba

desplazarse
 el taca /
 espacio

hacia la p
 mente p

* ma

centrar y
 subir / cen
 pesos y e qu
 los bordes d
 atar.

ORIGINAL DE UNIVERSIDAD DE CHILE

Gracias por
 B
 en el campo
 en el campo
 gracias por
 gracias por
 gracias por

Las variaciones del cuerpo
 con y levantan / en tiempo
 2ª parte
 relajada / juego de tensión y relajación
 cerebro / tensión / las emociones
 la fisicalización de conflictos
 visualizar en el mismo problema.
 juegos del agua
 cambio de la materia
 el juego / ludica y poder exp
 reglas
 emociones
 (el imaginario)

Enfoque
 Equilibrio
 Dinámico
 Enfoque
 Contrabalanceado
 Puntualidad

Redescubrir mi
 corporalidad y
 más...
 jugar libremente
 rses
 48 minutos

mirar mi
 libertad y

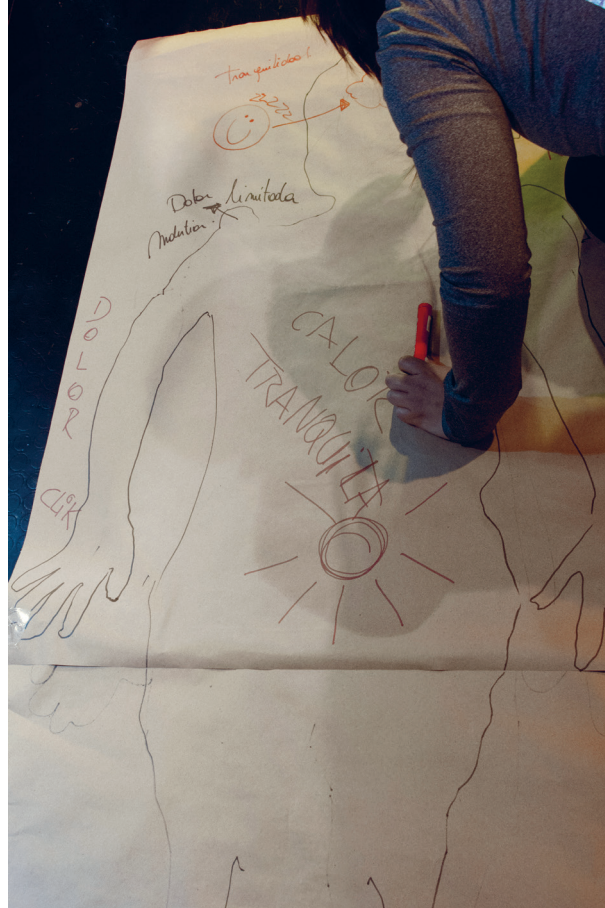
encuentra
 posición del
 técnica para cubrir
 caso / volver a
 con ritmo
 trapezoides
 de las pies. adelate
 mayor
 desplazar / ritmo



ENTR
 AMOR
 FORMA
 139
 ORIGINAL DE LA UNIVERSIDAD DE CALI













Proyecto financiado por el fondo Fomento de Arte en la Educación (FAE) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Convocatoria 2019, Folio 480512. Línea de postulación 4: Instituciones y organismos de fomento del arte y la cultura que desarrollan proyectos con establecimientos educacionales.



Colaboradores:



Agradecimiento especial a Julio Espinoza Velázquez, Casa de la Cultura Anselmo Cádiz y Carola Ojalvo por el apoyo y gestión durante la ejecución del proyecto.