



CORPOREIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL: VISIÓN CRÍTICA DE SU (IN)VISIBILIZACIÓN EN CONTEXTOS SOBRESCOLARIZADOS

CORPOREALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A CRITICAL VIEW OF ITS (IN)VISIBILITY IN OVER-SCHOOLED CONTEXTS

Rodrigo Gamboa Jiménez (*)

Constanza Camila Fernández Fuentes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Pabla Ahumada Ugalde

Camila Constanza Rojas Cisternas

Claudia Andrea Soto Silva

Paula Macarena Varas Cerda

Universidad Andrés Bello

Chile

Resumen

La presente investigación de enfoque cualitativo tiene por objetivo analizar las percepciones expresadas por un grupo de expertos, y su relación con las propuestas pedagógicas realizadas en aula de educación infantil, en torno a los procesos de sobrescolarización y su vinculación con la (in)visibilización del cuerpo en las distintas experiencias de aprendizaje. Se aplicaron entrevistas a expertos en el área de estudio y se observó a educadoras infantiles de dos realidades educativas de la ciudad de Viña del Mar, Chile. El análisis de la información se ha realizado siguiendo las directrices de fragmentación y articulación propuestas por la teoría fundamentada. Los hallazgos revelan la presencia de prácticas pedagógicas sobrescolarizadas en la infancia; prácticas educativas que invisibilizan el cuerpo en los distintos procesos de aprendizaje, privilegiando aspectos cognitivos por sobre otras dimensiones de la persona.

Palabras clave: aprendizaje; educación de la primera infancia; infancia; práctica pedagógica (Tesaurus de Ciencias Sociales de la UNESCO).

Abstract

The aim of this qualitative research is to analyse the perceptions expressed by a group of experts, and their relationship with the pedagogical proposals made in early childhood education classrooms, regarding the processes of over-schooling and its link with the (in)visibility of the body in the different learning experiences. Interviews were conducted with experts in the area of study and early childhood educators were observed in two educational realities in the city of Viña del Mar, Chile. The analysis of the information was carried out following the guidelines of fragmentation and articulation proposed by grounded theory. The findings reveal the presence of over-schooled pedagogical practices in childhood; educational practices that make the body invisible in the different learning processes, giving privilege to cognitive aspects over other dimensions of the person.

Keywords: Learning; Early childhood education; Childhood; Pedagogical practice (UNESCO Thesaurus in Social Sciences).

(*) Autor para correspondencia:

Rodrigo Gamboa Jiménez

Escuela de Educación Física

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Avenida El Bosque 1290, de, Sausalito, Viña

del Mar, Valparaíso

Correo de contacto: rodrigo.gamboa@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 08.11.2021

ACEPTADO: 22.02.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1302

1. Introducción

En Chile, durante los últimos años en el sistema educacional se ha podido observar en general, desde temprana edad, prácticas pedagógicas de tipo memorísticas, repetitivas e incongruentes (Calvo, 2005), en las que se privilegia la adquisición y desarrollo de habilidades cognitivas por sobre otras dimensiones propias de lo humano (Gamboa, Rojas, Soto & Varas, 2020). Esta situación, para Chaparro y Guzmán (2012), es producto de un movimiento neoliberal que ha capturado a la educación, donde prevalece una visión económica y mercantilista de la enseñanza, quitando su valor y sentido.

En contraposición a esta realidad, Calvo (2018) defiende que en la infancia hay una propensión natural a aprender; niños y niñas presentan altas expectativas y una curiosidad innata por explorar el mundo que los rodea. Sin embargo, se enfrentan a un sistema sobreencolarizado de tipo instrumentalista y restrictivo (Moreno, 2018), lo que provoca “verdaderas lagunas en el conocimiento, ya que el alumno suele ‘aprender’ cosas que en realidad no está entendiendo” (Méndez, 2010, p. 12).

Esta enseñanza de contenidos descontextualizados que restringen lo lúdico, generan en el niño y la niña un rechazo hacia el sistema escolar y la inhibición de la ya mencionada propensión natural por seguir aprendiendo (Calvo, 2020). En palabras de Hoyuelos (2010), esta sobreestimulación, al parecer, busca amaestrar a los educandos para lograr que sean seres productivos para una sociedad de consumo y la producción.

Al respecto, Gamboa et al. (2020), plantean que debe existir una estrecha reciprocidad entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje, y la etapa de la infancia; reciprocidad que no se visualiza en los niveles de educación infantil, debido a que, en general, niños y niñas son expuestos a experiencias de aprendizaje no acordes a su nivel de desarrollo, como tampoco acordes a los intereses, necesidades y características propias de la infancia, interrumpiendo procesos importantes de esta etapa. Para los autores, esta situación da paso al fenómeno de la sobreencolarización, que implica un sistema escolar centrado en la adquisición temprana de contenidos, habilidades y técnicas propias de una etapa posterior a la que se vive, con el propósito de instruir a niños y niñas para la obtención de buenos resultados académicos. En este sentido, Peralta (2014) señala que,

(...) de ser centros lúdicos, de relación y afectos, de descubrimiento y asombro, están siendo reemplazados por aburridos trabajos de lápiz y papel. (...) desvinculados de

todo sentido para ellos y descontextualizados de la rica cultura a la que tienen acceso hoy en día. (párr. 4)

Para Pagani (2015), la educación infantil se ha convertido en un espacio rígido y carente de sentido, reduciendo los procesos educativos a una construcción pasiva del conocimiento, la cual desconoce el significado de la infancia, de ser niño y niña, quienes debiesen ser concebidos como sujetos plenos de derechos, con capacidades, habilidades y potencialidades inagotables. Por consiguiente, el sistema educacional debe velar “por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconocer las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial” (Zapata & Restrepo, 2013, p. 220).

Estos aprendizajes señalados por los autores, deben ser “realmente relevantes y que potencien a cada niño y niña al máximo” (Peralta, 2002, p. 57), para constituirse en un “proceso activo, propio, de construcción y reconstrucción de conocimientos, a los que se asigna un sentido vital, y que generan nuevos aprendizajes y potencian su desarrollo” (Zapata & Restrepo, 2013, p. 221), posibilitando intercambiar ideas, acciones, comportamientos y actitudes que impactan directamente en el desarrollo del ser humano. Para el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018),

el niño y la niña construyen significativamente sus aprendizajes, cuando éstos se conectan (...) con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido para ellos (...). El equipo pedagógico desempeña un rol sustantivo, identificando y vinculando estos elementos con oportunidades de exploración, creación, interacción y juego, que propicie la conexión con su vida cotidiana. (p. 32)

Sin embargo, es nuestra impresión, niños y niñas se ven forzados a desempeñar trabajos memorísticos y acumular saberes que no se vinculan con la etapa en la que se encuentran, inhibiendo de esta forma el goce del aprendizaje centrado en la ludicidad, aspecto central de la educación infantil, donde el jugar es considerado como fundamental en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de los aspectos sociales, de los afectos y expresión creativa (MINEDUC, 2018). En este orden de ideas, y siguiendo a Maturana y Verden-Zöllner (2017), la conciencia de sí mismo y la conciencia social de niños y niñas, se construyen en las relaciones corporales íntimas del jugar.

Creemos que el sistema escolar chileno ha desatendido las verdaderas características de los procesos educativos, ocupándose de los elementos que convienen a una sociedad moderna, y despreocupándose de los que realmente son necesarios.

En esta realidad propia de los procesos de sobreescolarización, niños y niñas en el aula son inmovilizados, y su expresión motriz es limitada al máximo para atender a los requerimientos del educador, quien asume el rol protagónico; en palabras de Vaca y Varela (2015), se hace presente un cuerpo silenciado, un cuerpo controlado en el silencio, para Scharagrodsky y Southwell (2007), cuerpos vigilados y dóciles (Foucault, 2012; Richter, Bassani & Fernández, 2015); cuerpos reprimidos.

La única parte del cuerpo que parece no sufrir esta represión es la cabeza, con el cerebro y la inteligencia, que serán acosadas de maneras más sutiles a través del aprendizaje de contenidos y de criterios preestablecidos que se deben asimilar tal cual se enseñan. (Calvo, 2005, p. 95)

Al respecto, pareciera ser que las propuestas pedagógicas de aula se fundamentan en una idea dualista cartesiana del ser (Águila & López, 2019), propia de la educación chilena (Gamboa, Jiménez, Peña, Gaete & Aguilera, 2018), que fragmenta a la persona en mente y cuerpo, parcelando los saberes: por un lado, los que se ocupan de la mente, y por otro, los que se ocupan del cuerpo, privilegiando los primeros por sobre una visión integral del ser humano. Para Gamboa et al. (2020), el cuerpo y su expresión motriz son invisibilizados y se limita su desarrollo solo a los espacios pedagógicos destinados a la motricidad, situación que no posibilita un cuerpo implicado, que, por ejemplo, otorgue la oportunidad de lograr aprendizajes de otras áreas (Rodríguez, 2017). Consecuencia de ello, niños y niñas pasan la mayor parte del tiempo sentados, reflejando una actitud de incomodidad y disminuyendo de esta forma la atención en las diferentes propuestas realizadas. Las aulas siguen limitándose a experiencias de mesas y sillas, llegando incluso a causar daños posturales irreparables (Calvo, 2005). Ante esta realidad presente, a nuestro parecer, se desconoce que niños y niñas,

(...) se construyen a sí mismos a partir de sus movimientos (...) van a transitar del “acto” al “pensamiento”, pasando progresivamente de la percepción de lo concreto a lo abstracto, de la acción del movimiento a la representación de su cuerpo y su mundo. (MINEDUC, 2011, p. 7)

En la infancia se aprende desde la propia acción, donde el cuerpo, en palabras de Calvo (2018), debe estar “omnipresente en todas las actividades porque son procesos enactivos” (p. 125). Al respecto, Gallo (2009) señala que “no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo” (p. 232), y añade que la corporeidad debe ser valorada como “el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir”. (p. 232)

En este contexto de ideas, en adelante, no es al azar o decorativo que hablemos de corporeidad y no de cuerpo, ello con la profunda convicción de relevar la integridad, unidad y complejidad del ser humano. En tanto tal, la corporeidad la entendemos como el continente de la subjetividad de la persona, que marca presencia y sello particular de ser y estar en y con el mundo (Gamboa, Jiménez & Cacciuttolo, 2019; Gamboa-Jiménez et al., 2020).

Lo corporal debe ser considerado como una dimensión propia de lo humano, y, por tanto, debe ser parte constitutiva de la construcción de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades, no tan solo motrices, sino que también cognitivas, sociales y emocionales (Rodríguez, 2017). Se deben desarrollar prácticas pedagógicas que otorguen la oportunidad de aprender desde lo corporal; aprender con cuerpo, en palabras de Martínez-Álvarez y González-Calvo (2016).

Ahora bien, ante la pregunta ¿cuáles son los principales factores que inciden en que los sistemas educativos sobreescolaricen sus procesos en educación infantil?, Silva (en Escobar, 2015) plantea que en gran parte son explicados por el sistema económico neoliberal que prepara a los sujetos para el mercado y no para la convivencia, privilegiando y centrando el foco del aprendizaje en el logro de buenos resultados esencialmente cognitivos por sobre los y las demás, y, por ende, la competitividad entre pares.

Para Manhey (2017), las presiones sociales también se constituyen como factor desencadenante de la sobreescolarización; padres, familias, comunidad e instituciones, con sus expectativas y requerimientos, presionan y movilizan a educadores y educadoras a realizar propuestas de aprendizaje descontextualizadas y poco pertinentes.

Otro factor presente según Manhey (2017) es el conjunto de evaluaciones que constituyen el sistema de medición de la calidad de la educación en Chile (SIMCE), que mide resultados a partir de pruebas estandarizadas y genera, a partir de ellos, un sistema educacional en que los establecimientos buscan posicionarse en los puestos de avanzada de los ranking que se desprenden de dichas evaluaciones, y lo más preocupante aún, se genera un sistema con mayores niveles de desigualdad y segregación social (Peralta, 2014). Si bien estas evaluaciones

no se realizan en educación infantil, niños y niñas desde temprana edad son preparados para enfrentar estos procesos (Grabivker, 2018).

Grabivker (2018) plantea que este sistema moviliza a las familias a inscribir a sus hijos e hijas en programas de coaching infantil, en los cuales se les prepara desde temprana edad (entre seis meses y tres años) para el éxito en pruebas estandarizadas y tener la posibilidad de acceder a instituciones educativas consideradas de élite en términos académico; situación que genera una vulneración de derechos de la infancia, que atentan contra el bienestar y desarrollo saludable de niños y niñas, y conlleva a aumentar los índices de estrés, medicación y sobrediagnóstico. Bienestar, desarrollo sano, jugar y el respeto a la singularidad constituyen los principios de la educación infantil (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2014), la cual

busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana (...) toda situación educativa debe propiciar que niñas y niños se sientan plenamente considerados en sus necesidades e intereses y avancen paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que les permiten sentirse integralmente bien. (MINEDUC, 2018, p. 31)

En este marco de ideas, la presente investigación de tipo cualitativa tiene por objetivo analizar las percepciones¹ de un grupo de expertos y su relación con las propuestas pedagógicas realizadas en aulas de educación infantil, en torno a los procesos de sobreescolarización y su vinculación con la (in)visibilización de lo corporal en las distintas propuestas de aprendizajes.

2. Metodología

El presente estudio cualitativo, con un carácter descriptivo e interpretativo, busca comprender al sujeto, o a un conjunto de ellos, relevando su valor como personas (Jaramillo & Dávila, 2012). Estas investigaciones son holísticas, inductivas e ideográficas, debido a que buscan entender la globalidad de los fenómenos a partir de la interpretación de significado (Latorre, 2013).

¹ Percepciones entendido en el marco de que todo lo que hace una persona está determinado y condicionado por una serie de procesos internos de alta complejidad, a lo que algunos autores denominan con diferentes conceptualizaciones: procesos de pensamiento, teorías cognitivas, teorías implícitas, percepciones, concepciones, teorías subjetivas, entre otras.

Los sujetos participantes, entendido como un grupo específico de personas que se constituyen como relevantes para el estudio, son: i) 2 educadoras de párvulo de realidades educativas de dependencia administrativa particular de la ciudad de Viña del Mar, Chile; y ii) 5 expertos en la temática.

Las educadoras se han seleccionado de acuerdo a los siguientes criterios: i) centros educativos con los cuales la institución de la cual son parte los investigadores, poseen convenios de colaboración mutua; ii) disposición a participar de la investigación por parte de los centros; iii) facilidades de accesibilidad para los investigadores; iv) consentimiento de las educadoras, padres y madres.

Los expertos en la temática son académicos con grado de Doctor, con vasta trayectoria en la temática de estudio, docentes para la formación de profesionales de la educación, e investigadores en educación e infancia. Junto a ello, el pertenecer a universidades que han colaborado permanentemente en proyectos de investigación ejecutado por los autores y su disposición para participar, se constituyen como criterios de selección.

Tabla 1

Sujetos participantes

	Nombre ²	Profesión	Años de experiencia
Sujetos observados	Aguamarina	Educadora infantil	25
	Turquesa	Educadora infantil	35
Expertos entrevistados	Citrino	Profesor de Educación Física	20
	Ágata	Profesor de Educación Física	45
	Zafiro	Profesor de Filosofía	40
	Rubí	Educador infantil	35
	Ónix	Educador infantil	25

Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso de recogida de información se han seleccionado entrevistas en profundidad. Para ello, se elaboró un guion que, por un criterio de calidad de la investigación, fue enviado a juicio de expertos respecto a la pertinencia, coherencia y claridad de cada pregunta. Se ha escogido esta estrategia debido a su gran valor de carácter comunicativo y la posibilidad que presenta para obtener información relevante (Flick, 2015) en profundidad, debido a que permite “ahondar en la percepción, concepto, significados, etc., que las personas tienen acerca de los acontecimientos sociales” (Araneda, 2008, p. 90).

² De acuerdo al criterio ético de confidencialidad, se otorgan nombres ficticios.

Conjuntamente a ello se realizaron observaciones en terreno, entendidas estas como un conjunto de registros sistemáticos de patrones de comportamiento que permiten obtener información relevante del fenómeno (Flick, 2015). Las notas de campo nos han permitido analizar las características que poseen las propuestas pedagógicas realizadas en el aula por los educadores parte del estudio, en cuanto a la (in)visibilización de la corporeidad en las distintas propuestas de aprendizaje. Las observaciones de tipo participante pasiva se realizaron por un periodo de tres meses, una vez a la semana, durante toda la jornada de la mañana, de 8:00 a 14:00 h. La saturación³ de la información fue el indicador clave para finalizar este proceso.

El proceso de análisis de la información, que implica realizar un conjunto de exploraciones, transformaciones y reflexiones sobre los datos recolectados (Rodríguez, Gil & García, 1999) se realizó a través de la categorización de la información (Latorre, 2013), siguiendo las directrices de fragmentación y articulación propuestas por la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002); trabajo apoyado por el software Nvivo 11, y realizado desde una lógica inductiva interpretativa, de categorías emergentes y codificación abierta, axial y selectiva.

El proceso se constituye por tres etapas (Rodríguez et al., 1999; Strauss & Corbin, 2002): i) Clasificación reducción: permite codificar la información e identificarla a través de temáticas. Es un “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110); ii) Síntesis agrupamiento: considera las recurrencias agrupando las temáticas bajo un mismo tópico. Se constituye como la transformación de los datos (Rodríguez et al., 1999); y, iii) Elaboración del sistema de categorías: permite reagrupar los tópicos bajo una misma categoría, permitiendo identificar los hallazgos más relevantes del estudio. Para el caso de las observaciones, para dar respuesta a nuestras preguntas y objetivos que nos orientan, todas aquellas propuestas que a nuestro entender poseían una clara intencionalidad pedagógica, sea esta de cualquier área curricular, fueron agrupadas en cuerpos visibilizados o cuerpos in-visibilizados⁴.

Una vez realizadas las tres etapas descritas, y a partir de ellas, se construye un modelo interpretativo que permite constatar de manera gráfica los distintos hallazgos y profundizar en ellos en el apartado de discusión.

Para resguardar los principios y valores de toda investigación, podemos señalar como principales criterios éticos (Rodríguez et al., 1999): i) confidencialidad de información e

³ No se observaron nuevos acontecimientos que permitan levantar nuevas y diferentes conclusiones.

⁴ Todas aquellas propuestas pedagógicas en las que, a juicio de los investigadores, se ha intencionado pedagógicamente la implicancia corporal (cuerpos visibilizados) y en las que no (cuerpos in-visibilizados).

informantes; ii) conocimiento del informe por parte de los sujetos; iii) derecho a retiro parcial o total de la información por disconformidad de los sujetos; y iv) firma de consentimiento informado.

3. Resultados

Se inicia el análisis de los resultados con una aproximación cuantitativa de la información cualitativa, permitiendo obtener una primera panorámica de la información recolectada. De la etapa de clasificación reducción se obtuvieron 158 temáticas en las entrevistas, y 89 en las observaciones. Por razones de espacio, no se hace mención de las mismas.

De la segunda etapa de análisis de las entrevistas, síntesis agrupamiento, se obtuvieron 31 tópicos, entre ellos destacan “las características de los sistemas sobreescolarizados”, “aspectos conceptuales de un auténtico proceso educativo” y “el cuerpo en las experiencias de aprendizaje”, con una mayor presencia en los discursos de los entrevistados (11,39%, 9,11% y 9,11%, respectivamente). Por su parte, con una presencia menor, “las demandas sociales hacia la educación” y “aspectos conceptuales de la sobreescolarización” obtuvieron sólo un 2,03% y 1,52% respectivamente; y, por ejemplo, solo el 0,25% del discurso fue destinado a “la incidencia de los medios de comunicación en la sobreescolarización”.

Del proceso de observación en esta misma etapa se obtuvieron 46 tópicos, de los cuales destacan “las tareas de ordenar y limpiar la sala”, “organización del material didáctico” y “enseñanza de la convivencia”, con mayor presencia en las propuestas de las educadoras a lo largo de la jornada (11,79%, 10,11% y 8,12%). “La enseñanza de la meditación”, de “las matemáticas” y de “la geometría” poseen la misma presencia (2,60%). De manera marginal, aparecen por ejemplo tareas de “la enseñanza de los sentidos” y “la historia”, entre otras. (0,15%). Por razones de espacio, no se exponen la totalidad de los tópicos que emergen de tanto de las entrevistas como de las observaciones.

Para la tercera etapa de codificación de las entrevistas, “la educación desde la primera infancia”, “los agentes educativos que inciden en la sobreescolarización” y “las características de los sistemas educativos” son las categorías con mayor presencia en los discursos de los entrevistados (20,51%, 19,75% y 15,70%). Por su parte, “las percepciones del cuerpo en educación infantil” poseen solo un 0,76% de presencia.

Tabla 2

Categorías: tercera etapa codificación entrevistas

Categorías	Porcentaje
Educación desde la primera infancia	20,51
Agentes que inciden en la sobreescolarización	19,75
Característica de los sistemas educativos	15,70
Factores que inciden en la presencia de la sobreescolarización	13,92
Efectos de la sobreescolarización	11,14
Aspectos conceptuales de educación y sobreescolarización	10,63
Roles del educador y la familia en la educación de los niños	3,54
Familia y sistema educativo	1,52
Derechos de la infancia en la educación	1,27
Percepciones de cuerpo	0,76

Fuente: Elaboración propia.

De las categorías que emergen de las observaciones, hemos podido constatar que un 70,33% del total no presenta un aparente trabajo intencionado pedagógicamente de la corporeidad para el logro de distintos aprendizajes; fundamentalmente se relacionan con “experiencias de aprendizajes del Lenguaje y las Matemáticas”. Por su parte, el 29,67%, a nuestro parecer, sí presentan un trabajo intencionado pedagógicamente de la corporeidad, cuerpos visibilizados. Estas últimas, están compuestas fundamentalmente por experiencias en torno al “trabajo de la motricidad y talleres de Educación Física”. Se observa un claro predominio de las primeras (cuerpos in-visibilizados), por sobre las segundas (cuerpos visibilizados).

Tabla 3

Categorías: tercera etapa codificación observaciones

Categorías	Porcentaje	
Cuerpos in-visibilizados	Experiencias de aprendizajes del Lenguaje y las Matemáticas	58,02
	Inicio de la jornada	9,17
	Preparación de regalos para festividades	3,14
	Trabajo de la motricidad y talleres de Educación Física	10,02
Cuerpos visibilizados	Espacios de juego	9,40
	Momentos para la alimentación y la higiene	7,39
	Inicio de la jornada	2,86

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el modelo interpretativo que se construye a partir del análisis de las tres etapas expuestas, y que nos ha permitido constatar de manera gráfica los hallazgos más relevantes del estudio, y profundizar en ellos en el siguiente apartado de discusión.

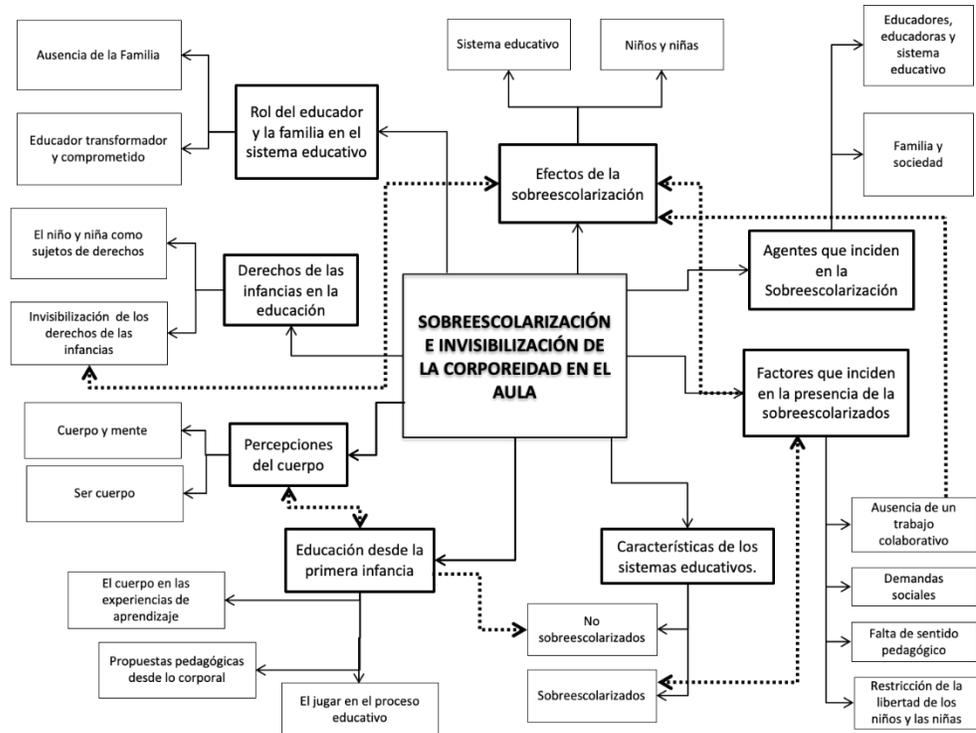


Figura 1: Modelo interpretativo.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Del modelo expuesto, se desprenden cuatro líneas de interpretación en torno a ideas claves, lo cual permite profundizar en los hallazgos más relevantes de la investigación, y que tensionan la relación dialéctica que se da entre la teoría, los discursos de los expertos y las propuestas pedagógicas de las educadoras parte del estudio.

4.1. Primera línea interpretativa: Sobreescolarización, un proceso presente en educación infantil

Para los expertos, la sobreescolarización se ha transformado en una realidad de la educación infantil, constituyéndose, en palabras de Zafiro (entrevista 1), en una exageración del concepto de escolarización que “no es más que una expresión de los procesos educativos, que ha sido captada por la escuela y enclaustrada dentro de los muros, espacios temporales de la escuela”;

y que “con el tiempo se ha intensificado y trasladado a lugares donde hay niños más pequeños” (Rubí, entrevista 4).

Este fenómeno es uno de los problemas fundamentales de la calidad de la educación en general, y en la etapa de la infancia en particular (Peralta, 2014), que, en palabras de Ónix, no considera los aprendizajes previos de los niños y niñas, quienes son sometidos a situaciones de estrés y carentes de afecto y sentido, constituidas por aprendizajes descontextualizados y poco gratos, que no respetan los ritmos de desarrollo y aprendizaje (entrevista 5).

Este fenómeno presente en las aulas de educación infantil ha desatendido los verdaderos requerimientos de esta etapa de la vida, causando la pérdida de su sentido pedagógico; esto, debido a la presión que se está ejerciendo desde la sociedad en general para preparar a niños y niñas para los niveles superiores (Manhey, 2017), dejando de lado los procesos de aprendizajes propios de esta etapa (Gamboa et al., 2020). Al parecer, se pretende que el jardín infantil se asemeje cada vez más a la escuela, lo que según Citrino (entrevista 2) produce que “el niño sea cada vez menos niño”, provocando la anticipación de aspectos claves del desarrollo y la maduración, que buscan acelerar ciertas adquisiciones relacionadas, por ejemplo, con la lectura, la escritura y el cálculo, constituyéndose para Peralta (2016) en un sistema escolar que no se identifica con el infante, con su identidad y sus necesidades, volviéndose un tema realmente preocupante “(...) sobre todo hoy en día en que pesan más las demandas sociales e institucionales, poniendo a veces en segundo plano las reales necesidades de los niños” (Manhey, 2017, p. 124).

Desde las observaciones realizadas a Turquesa y Aguamarina, se constata un énfasis en la enseñanza del apresto, las matemáticas, el lenguaje, la geometría, entre otros, en un contexto de tareas con lápices, cuadernos y libros, en sillas y mesas, que invisibilizan lo corporal en las distintas propuestas de aprendizajes, lo que, a nuestro parecer, carece de sentido y significado para quien aprende.

Una educación con estas características “no requiere de niños y niñas muy creativos, con autonomía, ni críticos, lo que requiere es que sean capaces de ejercitarse mecánicamente para ser diestros en lo que el sistema educacional les está pidiendo” (Citrino, entrevista 2). En palabras de Freire (2005), una enseñanza bancaria que enfatiza la transmisión de contenidos, y que considera en palabras de Ágata, a “un niño con un cerebro vacío” (entrevista 3), convirtiéndose en “(...) un cáncer que sólo entretiene o amaestra a las criaturas, pero no las educa; es, en el fondo, otro modelo de guardería para niños” (Hoyuelos, 2010, p. 20).

4.2. Segunda línea interpretativa: Sobreescolarización, enseñanza bajo una perspectiva adultocentrista

Los procesos sobreescolarizados están esencialmente centrados en el adulto, quien, desde una restringida concepción de la infancia, organiza los procesos de enseñanza desde su perspectiva, asumiendo el protagonismo del proceso (Gamboa-Jiménez et al., 2020). Esta mirada adultocentrista de la enseñanza va restringiendo las grandes posibilidades que niños y niñas presentan en esta etapa, fundamentalmente su creatividad e iniciativa natural por aprender (Zafiro, entrevista 1).

Aparentemente, esta mirada que limita el protagonismo de la infancia, provoca que los y las educadoras propongan experiencias alejadas de aspectos propios de los primeros años de vida, como el jugar, la exploración y el descubrimiento (López de Maturana, 2010) que, desde una visión de adulto, no son compatibles con el entrenamiento riguroso que requiere este tipo de educación, en donde ciertas habilidades corresponden al cuerpo y otras a la mente (Citrino, entrevista 2), privilegiando estas últimas. Al parecer, hay tiempos para trabajar, y otros para jugar.

Esta situación concuerda con las observaciones realizadas, donde los espacios destinados al jugar solo corresponden al 9,40% del total de las actividades de la jornada (33 minutos de 6 h), lo que, a nuestro entender, restringe la “(...) función humana esencial que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados (...)” (Huizinga, 2000, p. 45), manifestación placentera en que se entretaje el homo-luden, homo-faber y homo-amans, el ser humano que juega, obra y ama, que vive en nosotros, y que se expresa cuando la libertad y el placer motriz impregnan las propuestas pedagógicas y da paso a que niños y niñas jueguen porque quieren, y no porque deben.

Llama profundamente la atención que del total de los espacios destinados al jugar, solo el 0,61% corresponde al juego libre y los restantes son dirigidos por las educadoras, dejando en evidencia lo mencionado por Castro y Martínez (2017), quienes señalan que en educación infantil se reprimen los aspectos que dan sentido y significado a esta etapa, el jugar y la experimentación.

El rol de lo lúdico en esta etapa de la vida es de vital importancia, debido a que niños y niñas en el jugar, descubren y exploran la realidad, transformándose en una manifestación crucial que favorece al pensamiento, al desarrollo del lenguaje y a las habilidades sociales (Huizinga, 2000).

El jugar está en la base del desarrollo humano, en tanto es la base de la construcción de la conciencia individual y la conciencia social (Maturana & Verden-Zöller, 2017).

(...) el juego cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello. (MINEDUC, 2018, p. 32)

Para los expertos, prevalece en las instituciones una restricción a la libertad natural de la infancia, donde el niño y la niña lamentablemente aprenden desde una excesiva formalidad y rigidez del proceso educativo, coartando sus posibilidades para la toma de decisiones y oportunidades de vivir las experiencias con todo su ser (Citrino, entrevista 2). En esta realidad, niños y niñas comienzan a creer que deben obedecer las normas que sin fundamento impone el adulto, impidiendo la manifestación de su iniciativa, expresión y cultura, quedando fagocitado por un currículo que viene impuesto desde arriba e importado, inadecuadamente, a la educación infantil (Hoyuelos, 2010).

El encuentro epistemológico de los niños y de los adultos, no será posible si los educadores no confiamos en que son ellos quienes nos muestran de manera fresca, transparente e ingenua, cómo aprenden y cómo construyen colectivamente el conocimiento; ellos dan espacio a lo emergente, a las propuestas, a la multiplicidad de verdades que surgen de una misma realidad en un armónico caos. (López de Maturana, 2010, p. 247)

La pérdida de esta libertad natural de la infancia, al parecer, se debe a la búsqueda de mejores resultados en las pruebas estandarizadas a rendir en el futuro (Grabvikier, 2018), haciendo que el proceso de enseñanza se aleje de la disposición natural por aprender del niño y la niña, provocando que el aprendizaje no trascienda de manera permanente y significativa (Ónix, entrevista 5), lo que, siguiendo a Gamboa et al. (2018), ha ocasionado en gran medida la pérdida del sentido pedagógico de las instituciones, que optan por brindar mayor importancia al ámbito cognitivo por sobre otras dimensiones del ser, renunciando de manera unilateral al desarrollo pleno del niño y la niña.

Para Hoyuelos (2010), el adulto opta por métodos de estimulación precoz, intentando amaestrar a las criaturas, disfrazándolos "(...) de cognitivismo, para conseguir unos resultados brillantes desde el punto de vista productivo" (p. 21) para el ingreso a un mercado de consumo de conocimientos, certificados y títulos.

En consecuencia, se requiere revalorar la cultura de la infancia, su sentido, para "que los procesos de enseñanza y aprendizaje no sean basados en modelos preestablecidos por los requerimientos y deseos del mundo adulto, sino, como he señalado, emerjan de los intereses del educando" (Citrino, entrevista 2). Asimismo, abogar por una escuela que invite a descubrirse, a descubrir la vida, el mundo, los objetos, contemplando el derecho de todo ser humano a explorar las enormes posibilidades de su crecimiento integral en libertad, que permita comunicar, preguntar, manipular, hacer y ser (Castro & Martínez, 2017). Para ello, "se requiere que los y las profesionales de la educación infantil realicen un proceso de reflexión sobre su quehacer educativo" (Ágata, entrevista 3), que le permita afrontar las dificultades pedagógicas con éxito, teniendo presente que

[...] ser agentes reflexivos implica que se esté constantemente evaluando los aciertos y desaciertos como profesionales, el trabajo con personas requiere que se reformulen las prácticas y teorías, en pos de mejorar el proceso de formación de los niños y niñas.
(Mora, 2005, p. 71)

Junto a ello, posibilita la búsqueda e implementación de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza, aproximar la teoría y la práctica, centrando la reflexión en el quehacer profesional en el marco de los desafíos de la sociedad actual (Nunes & Mezarroba, 2019), pensada desde la infancia.

Al respecto, Dávila y Maturana (2020) plantean que la reflexión debiese transformarse en una acción ética natural de toda persona, y por tanto de todo profesional de la educación, lo que nos permite ser "capaces de asumir la responsabilidad de ser conscientes del mundo que producimos con nuestro propio vivir" (párr. 1); añaden que "el espacio de acción ética surge como una consecuencia espontánea del moverse en la reflexividad" (párr. 28). Siguiendo a Maturana y Dávila (2015), la educación es un proceso de transformación reflexivo en la convivencia.

4.3. Tercera línea de interpretación: Niños, sujetos de derecho y ser indivisibles

Es un imperativo de la educación infantil “considerar al niño y la niña como sujetos de derechos, donde se valoren sus características, necesidades e intereses” (Ágata, entrevista 3), aspectos que se consideran fundamentales en la primera infancia y que, en la actualidad, han sido transgredidos a causa del fenómeno de sobreescolarización (Hoyuelos, 2010).

Este fenómeno ha desconocido la globalidad propia de la infancia, y la forma en que niños y niñas se aproximan al conocimiento (Moreno, 2018). Se observan “prácticas basadas en el dualismo propio del paradigma cartesiano, que invisibiliza la dimensión corporal en los distintos procesos de aprendizaje” (Ágata, entrevista 3). Cuerpos silenciados, en palabras de Vaca y Varela (2015), prácticas educativas impositivas, mecanicistas y reproductivas a las que hace mención Calvo (2005).

Desde las observaciones realizadas, pareciera ser que la enseñanza impartida se centra principalmente en segmentar las actividades, trabajando de manera aislada las distintas dimensiones de las personas, privilegiando lo cognitivo y relegando lo corporal solo a los espacios destinados a la motricidad; como si niños y niñas fuesen en momentos cognición, y en otros, cuerpos. Esta división ha fragmentado la enseñanza, “desatendiendo a la totalidad infragmental del ser humano” (Ágata, entrevista 3).

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

Comprendemos que lo corporal es una realidad aprehensible que no se opone a la inteligencia, a los sentimientos, a las emociones, más bien los incluye y los alberga, pues no es hablar de una dualidad del ser, sino de su unicidad. Desde esta perspectiva, niños y niñas deben ser entendidas por el educador y educadora como un ser integral, idea ya planteada en la década de los 70 por Bourdieu (1972), quien señala que el aprendizaje es un proceso holístico, y que lo aprendido no tan solo queda en el saber, sino que se consolida en el ser. En esta misma línea,

Maturana (2006) plantea que “(...) el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir” (p. 32).

El desafío se enmarca en prácticas pedagógicas que consideren y respeten los ritmos e intereses de aprendizaje de niños y niñas (Ónix, entrevista 5), y en dar la posibilidad, ideológicamente hablando, de un tipo de educación que escuche, respete y se haga parte de los derechos de la infancia, aspectos ya señalados en el año 1959 por la convención sobre los derechos de la infancia (UNICEF, 2014).

4.4. Cuarta línea interpretativa: Experiencias de aprendizaje, cuerpos (in)visibilizados

Frente a los procesos de sobreescolarización, se anhela un proceso educativo de calidad en cuanto a las experiencias de aprendizaje propuestas (Ónix, entrevista 5); un proceso en que niños y niñas tengan la posibilidad de vivenciarlo con todo su ser (Citrino, entrevista 2), un proceso pertinente y significativo para la etapa en que se encuentran, construyéndose como un ser de relación y con identidad propia.

Al respecto, las instituciones educativas deben ofrecer múltiples oportunidades que permitan el desarrollo de distintas capacidades e intereses, comprendiendo la escuela como un espacio y tiempo donde niños y niñas deben experimentar aquello que aprenden, vinculándose imprescindiblemente con su dimensión corporal (Citrino, entrevista 2). En este sentido, se debe considerar al cuerpo no “sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico (...) siempre está inserto en una trama de sentido y significación” (Scharagrodsky & Southwell, 2007, p. 2).

En este marco, las experiencias pedagógicas observadas demuestran que prevalece la invisibilización del cuerpo en las distintas propuestas de aprendizaje realizadas, experiencias basadas en un modelo tradicional de enseñanza, con mandatos preestablecidos por el adulto (70,33%); lo que se aleja del cómo, y de lo que realmente se debe aprender en esta etapa (Manhey, 2017).

Esta situación deja en manifiesto, al parecer, la desvalorización que se le brinda al aprendizaje de distintas áreas desde la dimensión corporal. En solo el 29,67% de las propuestas observadas se visibiliza, en palabras de Santamaría (2019), un “cuerpo presente”, y de Vaca y Varela (2015), un “cuerpo implicado”. Estas propuestas están presentes en espacios fundamentalmente destinados al desarrollo de la motricidad, realidad que contrasta con la relevancia que le

asignan a lo corporal en los procesos de aprendizaje tanto expertos, como la literatura especializada y las propias bases curriculares del nivel (MINEDUC, 2018).

En parte, la escuela ha olvidado lo corporal, lo que no significa que las órdenes corporales no estén presentes (Scharagrodsky & Southwell, 2007); un cuerpo reprimido, como se ha constatado en terreno: “quédense quietos”, “no se levanten”, “yo no le he dado permiso”, “¿quiere ir al baño?, usted se queda aquí”, “no moleste a la compañera”, “¿por qué la está empujando?”, son algunas expresiones escuchadas en las aulas observadas. Pareciera que lo corporal y su expresión motriz obstruye el trabajo de educadores y educadoras, y se vuelven barreras de las aulas, a pesar de que ambas, corporeidad y motricidad, se constituyen como dimensiones propias de lo humano; fuentes inagotables de comunicación y encuentro fraterno, expresión, creación, relación con y en el mundo; esenciales para aprender a hacer y ser (Gamboa et al., 2019; Prados, 2020).

Es un imperativo para la educación infantil el incorporar en sus propuestas de aprendizaje un trabajo intencionado desde la corporeidad, aprender con cuerpo, en palabras de Martínez-Álvarez y González-Calvo (2016). Para ello, se constituye como un desafío que el “(...) educador reflexione frente al desarrollo de sus prácticas pedagógicas y cómo es su relación con el estudiante o niño y niña al que educa” (Manhey, 2014, p. 119), incorporando y estableciendo alianzas estratégicas con las familias (Ónix, entrevista 5),

(...) con el fin de potenciarlas y empoderarlas como primeros agentes educativos de sus hijos(as). Para ello, se les debe señalar que quizás no tendrá una carpeta de trabajos de papel y lápiz, pero cocinando, en el pozo de arena, realizando salidas pedagógicas o caminatas lectoras, aprenderán mucho más. (Escobar, 2015, párr. 16)

Las familias constantemente presionan al sistema educativo por el desconocimiento que poseen frente a la forma de aprender de sus hijos e hijas, desinformación que las moviliza a una búsqueda de sistemas educativos sobreescolarizados (Citrino, entrevista 2). Sin perjuicio de ello, se debe tener en cuenta que cualquier modalidad elegida debe indiscutiblemente respetar al niño y niña (Ónix, entrevista 5), y brindar una educación que permita la integración de todas sus dimensiones.

Desde esta mirada de unicidad y ser corporal (RIIMH, 2006), se constituye también como desafío para educadores y educadoras transitar hacia prácticas pedagógicas desde una mirada integral del ser humano, y desarraigarse de ideas racionalistas, funcionales y mecanicistas de la

corporeidad y la motricidad (Moreno, Toro & Rivera, 2021), tan propias de la educación chilena (Gamboa et al., 2018; Peña, Toro, Cárcamo, Hernández & Cresp, 2021), que se sustentan en un cuerpo objeto, y la dualidad del paradigma cartesiano (Águila & López, 2019), que nos fragmenta en mente y cuerpo.

5. Conclusión

A partir de las percepciones y propuestas pedagógicas analizadas en torno a los procesos de sobreescolarización y su vinculación con la (in)visibilización de lo corporal en las distintas experiencias de aprendizaje, se concluyen fundamentalmente cuatro ideas:

Se evidencia que la realidad que acontece en educación infantil, a lo menos la observada, se asemeja al discurso de los expertos, quienes plantean que prevalece la invisibilización de lo corporal en los distintos procesos de aprendizaje implementados en las aulas a causa de la sobreescolarización. La sincronía entre las ideas señaladas por los entrevistados y la teoría expuesta que le otorga sustento teórico al presente trabajo, tensionan en gran medida las observaciones realizadas, en la cuales predominan propuestas que privilegiando un adiestramiento fundamentalmente del aspecto cognitivo.

En desmedro de la integridad y el bienestar de niños y niñas, se hace presente una educación de tipo mercantilizada, que busca adelantar procesos enseñando contenidos descontextualizados que no se relacionan con la lógica, con la etapa de desarrollo, y con la esencia de los primeros años de vida; etapa que debe estar impregnada fundamentalmente de lo lúdico, de la experimentación, el descubrimiento, de una deliciosa incertidumbre y asombro. En efecto, se pretende amaestrar la mente y someter al cuerpo a las instrucciones o requerimientos determinados por el adulto, quien es el dueño del conocimiento y soberano del espacio y tiempo educativo.

Al parecer, la visibilización del cuerpo en las propuestas pedagógicas se transforma en un obstáculo en el trabajo de los y las educadoras, quienes aún conciben desde su mirada tradicional y adultocéntrica al niño y niña como un sujeto fragmentado en mente y cuerpo. Esta dualidad propia del dualismo cartesiano ha hecho que la realidad presente en educación infantil se aleje de los fundamentos y principios que la sustentan, y de la principal manera de aproximarse al aprendizaje en esta etapa, desde el jugar, la experimentación y la indagación. A nuestro entender, esta situación se hace presente debido esencialmente al profundo desconocimiento de la sociedad en general, la que ejerce presión para la obtención de buenos resultados académicos y la fabricación de personas productivas para una sociedad de consumo.

Creemos importante que la educación infantil vuelva a recuperar su sentido pedagógico, y comience a responder de manera contextualizada, situada y pertinente a los requerimientos de niños y niñas, resignificando lo lúdico y lo corporal como parte constitutiva de todo proceso educativo y, por tanto, de su natural propensión por aprender. Esta situación nos hace comprender la importancia de la reflexión en relación al quehacer pedagógico de todo educador y educadora, evitando modelos sobrescolarizados que poseen efectos negativos en el desarrollo de quienes son sometidos a ellos.

Finalmente, en una mirada proyectiva del proceso investigativo en la temática, la reflexión en la práctica y la formación inicial docente se constituyen como proyecciones del presente estudio.

6. Referencias

- Águila, C., & López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421.
- Araneda, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía: texto de apoyo a la formación investigativa de estudiantes de pregrado en la formación, desarrollo y evaluación de Proyectos*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Bordieau, P. (1972). *La astucia de la razón pedagógica y la arbitrariedad cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 91-106.
- Calvo, C. (2018). Educación y escolarización: distinción indispensable para el rescate de la intuición en los procesos de aprendizaje. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 124-140). Santiago: Ediciones de la Junji.
- Calvo, C. (2020). Aprendientes en tránsito propendiendo a aprender. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds.), *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan intersubjetividades* (pp. 38-53). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Castro, A., & Martínez, J. (2017). La renovación de las políticas educativas para la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 28-47. doi:10.22370/ieya.2017.3.1.670
- Chaparro, H., & Guzmán, C. (2012). Prácticas corporales, educación física y subjetividades en los procesos formativos: Una revisión conceptual. En D. Qutián (Ed.), *Estudios socioculturales del Deporte* (pp. 240-248). Bogotá: Kinesis.
- Dávila, X., & Maturana, H. (2020). *Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas*. Recuperado desde <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a05.htm>

- Escobar, C. (2015). *La sobre-escolarización y las consecuencias que trae adelantar etapas en los niños y niñas*. Recuperado desde <http://www.facso.uchile.cl/noticias/113041/sobre-escolarizacion-y-las-consecuencias-que-trae-adelantar-etapas>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Inicios de la opresión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. Recuperado desde <http://unicef.cl/web/convencion-sobre-los-derechos-del-nino/>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 232-242. doi:10.4067/S0718-07052009000200013
- Gamboa-Jiménez, R., Bernal-Leiva, M., Gómez-Garay, M., Gutiérrez-Isla, M., Monreal-Cortés, C., & Muñoz-Guzmán, V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-22. doi:10.11600/1692715x.18101
- Gamboa, R., Jiménez, G., & Cacciuttolo, C. (2019). *Motricidad infantil: bases y lineamientos para re-crear con los niños y las niñas trayectorias de placer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gamboa, R., Jiménez, G., Peña, N., Gaete, C., & Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 224-232. doi:10.1016/j.rbce.2018.03.010
- Gamboa, R., Rojas, C., Soto, C., & Varas, P. (2020). Corporeidad, Infancia y Sobreenescolarización. En R. Gamboa, & C. Fernández (Eds.), *Corporeidad y escuela: lógicas que (in)visibilizan inter-subjetividades* (pp. 117-123). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Grabivker, M. (2018). *Coaching de admisión para niños y niñas*. Recuperado desde <http://www.mercuriovalpo.cl/impres/a/2018/05/19/full/cuerpo-principal/10/>.

- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Revista do Centro de Educação, 35*(1), 15-23. doi:10.5902/198464441600
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo, L., & Dávila, E. (2012). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes, 37*, 191-200.
- Latorre, A. (2013). *La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, 9*(25), 243-254.
- Manhey, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Investigación y Postgrado, 29*(2), 113-135.
- Manhey, M. (2017). Construcción de identidad desde una perspectiva curricular. En M. Mendoza, & R. Ferrer (Eds.), *Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia* (pp. 120-127). Santiago: Ediciones de la Junji.
- Martínez-Álvarez, L., & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Agora Para la Educación Física y el Deporte, 18*(3), 259-273.
- Maturana, H. (2006). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H., & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago: MYP Editores.
- Maturana, H., & Verden-Zöllner, G. (2017). *Amor y juego: fundamento olvidado de lo humano*. Santiago: JC Sáez Editor.
- Méndez, Z. (2010). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: Editorial EUNED.
- Ministerio de Educación. (2011). *Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Mora, D. (2005). El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa. *Horizontes Educativos, 10*(1), 71-72.

- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza, & A. Moreno (Eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 13-31). Santiago: Ediciones de la Junji.
- Moreno, A., Toro, S., & Rivera, E. (2021). Corporeidades enactivas: Violeta Parra “de cuerpo entero”. En E. Galak, & I. Gomes (Eds.), *Cuerpos, políticas y estéticas* (pp. 61-71). Buenos Aires: Biblos.
- Nunes, C., & Mezarroba, C. (2019). La formación del profesorado de educación física para la actuación en la educación infantil: del profesor reflexivo e investigador. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(1), 18-36. doi:[10.22370/ieya.2019.5.1.1352](https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1352)
- Pagani, G. (2015). *Escolarización Temprana: El debate en educación inicial*. Universidad San Sebastián. Recuperado desde <http://www.uss.cl/blog/escolarizacion-temprana-el-debate-en-educacion-inicial/>.
- Peña, S., Toro, S., Cárcamo, J., Hernández, C., & Cresp, M. (2021). La fragmentación del conocer en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación física Deporte y Recreación*, 39, 231-237. doi:[10.47197/retos.v0i39.77414](https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77414)
- Peralta, M. (2002). *Una Pedagogía de las Oportunidades*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. (2014). *La sobre escolarización de la educación parvularia*. Recuperado desde <http://blogs.cooperativa.cl/opinion/educacion/20140504080623/la-sobre-escolarizacion-de-la-educacion-parvularia>.
- Peralta, M. (2016). *El problema de la sobreescolarización en la primera infancia*. Recuperado desde <http://www.upla.cl/noticias/2016/06/01/el-problema-de-la-sobreescolarizacion-en-la-primera-infancia/>.
- Prados, M. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651.
- Richter, A., Bassani, J., & Fernández, A. (2015). Disciplinamiento de los cuerpos y de las prácticas pedagógicas en Educación Infantil: ritos e interdicciones de la acción

- docente. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 178-197.
doi:10.22370/ieya.2015.1.1.577
- RIIMH. (2006). La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectoria desde la Red Internacional de Investigadores en motricidad humana. *Integraçao*. 46, 247-262.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia-Educaciòn*, 13(2), 47-52.
doi:10.18634/sophiaj.13v.2i.740
- Santamaría, N. (2019). Las cuñas motrices en educación infantil permiten un cuerpo presente en el aula. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 138-159.
doi:[10.22370/ieya.2019.5.1.1375](https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1375)
- Scharagrodsky, P., & Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vaca, M., & Varela, M. (2015). *Motricidad y aprendizaje: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona: Graó.
- Zapata, B., & Restrepo, J. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227. doi:10.11600/1692715x.11114270712