



CORPOREIDAD Y ESCUELA

Lógicas que
(in)visibilizan
inter-subjetividades

Rodrigo Gamboa J.
Constanza Fernández F.
Editores

Editores

Rodrigo Gamboa J.
Constanza Fernández F.

© Autores 2020

Pabla Ahumada Ugalde
Milénka Bernal Leiva
Carlos Calvo Muñoz
Constanza Fernández Fuentes
Sofía Flores Flies
Rodrigo Gamboa Jiménez
Marina Grabivker Novakosky
Macarena Gómez Garay
Lylían González Plate
María Gutiérrez Isla
Camila Hafelin Maturana
Johanna Herrera Segarra
Gladys Jiménez Alvarado
Mónica Manhey Moreno
Catalina Monreal Cortés
Alberto Moreno Doña
Valentina Muñoz Guzmán
Macarena Pacheco Becerra
Camila Rojas Cisternas
Claudia Soto Silva
Sergio Toro Arévalo
Pablo del Val Martín
Paula Varas Cerda
Julia Vicencio Salazar

Registro de Propiedad Intelectual N° 2020-A-8188
ISBN: 978-956-17-0905-8

Derechos Reservados
Tirada: 300 ejemplares

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Calle Doce de Febrero 21, Valparaíso
E-mail: euvs@pucv.cl
www.euv.cl

Diseño: Alejandra Larraín R.
Corrección de pruebas: Ana Figuera C.

Impresión: Salesianos S.A.

HECHO EN CHILE

ÍNDICE

7 **Prólogo** Sergio Toro A.

PRIMERA PARTE

Infancia, corporeidad, aprendizaje y sobreescolarización

21 **Capítulo 1.** La sobreescolarización en educación infantil.
Autores. Alberto Moreno D., Pablo del Val M., Johanna Herrera S.

- 21 Introducción: una mirada general a los procesos de sobre escolarización.
- 23 Sobre escolarización e infancia: implicaciones para el desarrollo y el aprendizaje infantil.
- 25 Actores sociales como agentes sobre escolarizados y escolarizantes.
- 27 Educadoras de párvulos, su formación y la sobre escolarización: una compleja relación.
- 29 Para ir cerrando. Algunas reflexiones finales.
- 32 Bibliografía.

37 **Capítulo 2.** Aprendientes en tránsito propendiendo a aprender.
Autor. Carlos Calvo M.

- 37 Propensión a aprender o dificultades para aprender.
- 40 Aprendizaje encarnado.
- 44 Arquímedes y la propensión a aprender.
- 45 Responsabilidad de quien educa.
- 47 Educar es simple.
- 50 ¿Carencia educativa o escolarizada?
- 52 Bibliografía.

57 **Capítulo 3.** Y la corporeidad ¿Cuándo?
en los procesos de aprendizaje infantil.
Autora. Gladys Jiménez A.

- 57 Corporeidad siempre presencia. Maternidad.
- 59 Corporeidad en tanto disfrute de nuestra subjetividad e intersubjetividad. Lenguaje, posibilidad cierta de encuentro y co-transformación.
- 63 Corporeidad como límite, disciplinamiento hostil, muerte, dolor presente y presencia sintiente aún presente.
- 64 Desafíos que se les presentan, en la actualidad, a los/las educadores/as de párvulos, profesores/as de educación física.
- 69 Bibliografía.

SEGUNDA PARTE

Diálogos sobre derechos de la infancia y sobreescolarización

- 75 **Capítulo 4.** Derechos de la infancia y procesos de sobreescolarización. Entrevista a Marina Grabivker N.
Entrevistadoras. Claudia Soto S., Pabla Ahumada U.
Editora. Julia Vicencio S.
- 101 **Capítulo 5.** Por una pedagogía respetuosa de los niños y niñas: lejos de la “sobreescolarización”. Entrevista a Mónica Manhey M.
Entrevistadoras. Camila Rojas C., Paula Varas C.
Editora. Lylian González P.

TERCERA PARTE

Compartiendo algunas experiencias en investigación corporeidad, infancia y sobreescolarización

- 117 **Capítulo 6.** Corporeidad, infancia y sobreescolarización.
Autor y autoras. Rodrigo Gamboa J., Pabla Ahumada U., Camila Rojas C., Claudia Soto S., Paula Varas C.
- 117 A modo de Introducción.
122 Génesis de las experiencias.
122 Opción metodológica seleccionada en las experiencias.
- 127 **Capítulo 7.** Primera Experiencia: Corporeidad y sobreescolarización.
Autor y autoras. Rodrigo Gamboa J., Pabla Ahumada U., Camila Rojas C., Claudia Soto S., Paula Varas C.
- 135 **Capítulo 8.** Segunda Experiencia: Corporeidad y propuestas pedagógico-prácticas en educación infantil.
Autor y autoras. Rodrigo Gamboa J., Sofía Flores F., Camila Hafelin M., Macarena Pacheco B.
- 145 **Capítulo 9.** Tercera Experiencia: Corporeidad y motricidad en espacios pedagógicos para su desarrollo en educación infantil.
Autor y autoras. Rodrigo Gamboa J., Milenka Bernal L., Macarena Gómez G., María Gutiérrez I., Catalina Monreal C., Valentina Muñoz G.
- 153 **A modo de conclusión** Tercera Parte
- 155 **Bibliografía** Tercera Parte
- 163 **Datos** de los autores

PRÓLOGO

Sergio Toro A.

La oportunidad de hacer un prólogo siempre es un privilegio a lo menos en dos sentidos, el primero se relaciona con tener la oportunidad de leer y aprender de cada uno y una quienes escriben en él, de sus apreciaciones y visiones sobre el tema en particular. Pero además, por la posibilidad de expresar las ideas, propuestas, preguntas y reacciones que se generan desde la misma lectura. No obstante lo anterior, este libro presenta, a mi entender, un tercer privilegio o bondad, que es conocer a gran parte de quienes escriben, desde el compartir en diferentes momentos de la vida, sueños y horizontes sobre la educación, la motricidad, el jugar, la infancia, lo encarnado del vivir, la militancia sobre modos de existencia surteados por el buen vivir, la equidad y el cuidado del planeta.

Por esta misma razón, sería de mi parte una falta de respeto por estas personas, algunas de las cuales siento la mayor admiración, no intentar plantear algo mas que un pro-logos, sino un co-logos (coloquio), una conversa, un danzar juntos o jugar con las palabras e ideas sobre la infancia, la escolaridad, el aprendizaje, el jugar, lo encarnado del existir. De allí que les propongo una emergencia contingente de las ideas y pro-vocaciones y e-vocaciones que cada texto y persona me incitan.

Parfraseando a Maria Elena Walsh, que se vengan los chicos de todas partes... de todo el mundo y de todas las edades a este juego de: “*la llevas*”.

Partiendo el juego...

Leyendo cada texto me parece desafiante y provocador ver como cada uno de ellos intenta asumir una perspectiva innovadora y crítica sobre la infancia, la escolaridad el aprendizaje y la encarnación. Los años de estar en la primera línea de la experiencia educativa, escolar o formativa les hace tener una acervo sobre cómo se lleva a cabo la educación infantil, que al parecer de infantil tiene solo el adjetivo calificativo. La experiencia de quienes escriben en los avatares entre las voluntades de cuidado y protección sobre la infancia, se contrastan con las dificultades de un poca valoración sobre la infancia dentro de las políticas públicas, epistemologías, cultura patriarcal, y adulto-céntrica dominante, que en general ha visto esta etapa de la vida como una especie de transición rápida hacia la adultez... solo un momento que debe ser “superado” lo más rápido posible. Una etapa caracterizada por el déficit, por la ausencia de conocimiento, la falta de desarrollo, de autonomía y carencia de diversos tipos. Tal vez, esa es primera jugada, ¿no será que seguimos haciendo aquello que criticamos? ¿Cuándo la infancia ha sido tomada en serio? incluso por aquellos que sostenidamente viven de ella y con ella. No digo que seamos irresponsables, sino que pocas veces se ha dado o nos hemos dado tanto el tiempo, como el lugar, de hacer infancia, no solo de encargarnos de ella. Dejarse guiar por niñas y niños parece ser una falta de adultez enorme, pues la verdad es que cada vez me siento más dudoso de eso. Sobre todo ante la evidencia que la sociedad y el tipo de mundo que tenemos actualmente ha sido siempre construido por los adultos. Siempre estamos discutiendo sobre qué y cómo aprender desde las lógicas adultas y poco se nos hace común dialogar con la infancia desde sus lógicas.

Lo digo a propósito de una conversación con una niña de 9 años que me decía: “yo sé que esta bien este colegio para mí, pues estando aquí es muy probable que llegue a la universidad...es un buen colegio... pero también sé que no siempre seré niña” y pregunté ¿cuándo puedes ser niña? Y respondió: “cuando estoy sola o cuando los adultos no

me ven”. Dicha conversación ya tiene, su tiempo y de hecho las condiciones actuales de un “estallido social” muy presente en la retina y en la piel, y como la condición actual de motricidades confinadas, de alguna manera hoy estamos mas cerca que nunca de entender lo que significa que todo sea decidido heterónomamente, es decir hoy tanto la adultez, la juventud y la infancia comparten la experiencia que no se puede decidir desde sí, mas bien depende de las condiciones que la Pandemia manifieste y los criterios técnicos que operen en la toma de decisiones por parte de la autoridad.

Pero volviendo a la opinión de la niña, podemos decir que, desde su punto de vista, la infancia o su condición de niñez, esta fuera del mundo del adulto, más bien se hace y se vive desde la clandestinidad, oculta o haciendo lo posible por invisibilizarla a la vista y presencia de los adultos. Eso ya es grave, sobre todo porque se da por hecho que asiste al colegio para su propio bien, desde la perspectiva de los adultos. Pero no necesariamente desde la perspectiva de la niña o al menos desde su perspectiva hay un acto de negación de sí misma en la presencia de un adulto o de la adultez.

Qué tiene que ver todo esto con el libro, pues aquí viene la segunda jugada. Preguntemos porqué nuestras acciones podrían estar cerca de la infancia y por qué no. En este sentido los dos primeros capítulos son muy claros en el sentido instruccional y escolar de la educación parvularia, en lo contradictorio que representa levantar un proceso escolar, de carácter profusa y profundamente instruccional en vez de un encuentro existencial desde las lógicas y relaciones de comunidad de acogida para la individuación y autonomía de quienes comienzan en su camino del vivir. La importancia de distinguir con absoluta claridad la diferencia de un proceso educativo y de uno instruccional, pues si bien todo proceso educativo implica el aprendizaje, no todo proceso instruccional de suyo implica tanto el aprendizaje como lo educativo.

En este sentido Matura (2018) desde la biología del conocer argumenta que los seres vivos en general y los humanos en particular no son instruccionables, que si bien están siempre aprendiendo, tal fenómeno ocurre por el devenir y despliegue de la motricidad de cada quien en

un acoplamiento estructural con su medio. Desde allí es que se va configurando los objetos, el sí mismo, y por sobre todo, la coordinación de acciones con los otros seres vivos de la misma especie y de otras en un flujo emocional situado. Que si bien en el entorno se producen perturbaciones que gatillan cambios en la estructurales y consecuentemente cambios de comportamiento, todo lo que cambie no depende en su forma y dimensión de la perturbación sino de las determinaciones y propiedades de lo que somos en tanto seres vivos, por lo mismo no pueden haber dos aprendizajes iguales, aunque así los quiera registrar y dimensionar un observador u observadora (educador o educadora).

En tal sentido el primer y segundo capítulo, Mónica y Marina, enfatizan con otras palabras y otras observaciones la misma condición cuando hablamos de lo situado, del contexto y la experiencia de lo que se está viviendo en tanto niño o niña, de su pertinencia o mejor dicho en ese contexto de pertenencia cultural.

Pero en este mismo juego aparece otro elemento, si los seres vivos, y en especial los humanos, no son instruccionales qué requieren o cómo “emprenden” su aprendizaje, pues aquí la biología del conocer, ciertas corrientes enactivas (Colombetti, 2017) y la fenomenología radical (Henry, 2015) nos proponen la afectividad como una condición radical, a saber, el sentimiento de confianza-autonomía sobre sí, y de la oportunidad de actuar sobre el mundo, mas allá de las consecuencias o resultados, aparece como base de cualquier aprendizaje. Pero como hemos mencionado niños y niñas viven en el seno de su hogar, de relaciones de primera experiencia y apego. Ese ambiente genera, conscientemente o no, primeras nociones de la cultura que cada uno recibe, y por consecuencia, las primeras formas de referirse a sí mismo dentro de una determinada matriz simbólica, como un continuo entre lo que son las condiciones orgánicas y sensibles que constituyen lo encarnados que somos hasta las significaciones de evocan las acciones que permiten nuestro co-hacer, es decir el lenguaje. Por lo mismo, cualquier esfuerzo educativo no puede pensarse en serio sin el concurso de las familias, independiente de sus conformaciones o tipos, como estas tampoco actúan fuera de la cultura, más bien a la inversa. De manera que cualquier fracaso o acierto de las familias, en tanto compromiso y participación, es al mismo tiempo un síntoma del tipo de cultura que estamos desa-

rollando, desde las prioridades que esa cultura pone y que condiciona a las familias en sus decisiones y prioridades. Un hecho que grafica claramente esta situación es que para muchas familias en el contexto de la pandemia esta la dicotomía o conflicto entre el alimento y la seguridad, entre el comer y quedarse en casa por precaución.

De igual forma otras decisiones se enmarcan en estos mismos considerandos y a todo nivel, por ejemplo estudio o trabajo, y si estudio que es más conveniente en el contexto que estoy, mi felicidad o mi seguridad, en fin una serie de implicaciones que nos acompañan durante el curso vital.

En este sentido, Mónica, en el primer momento, revela esta situación desde las condiciones que se expresan en la educación preescolar, en sus familias como aportadoras o implicadas en los procesos educativos, aspecto que también recae en las educadoras/es y el sistema en tanto una serie de procesos administrativos y burocráticos necesarios para el funcionamiento de una institución pero que termina o al menos contribuye sustancialmente a priorizar lo instructivo por sobre lo educativo.

Por su parte Marina, en el momento dos, pone la atención sobre la rigidización de la educación preescolar, su renuncia u omisión por una vida dentro de los jardines más cercana a la rigidez que a la libertad y espontaneidad de la experiencia de niñas y niños, proceso que también va ocurriendo a las profesionales en su devenir y desempeño como fruto de las exigencias o condiciones dentro de un cultura que se orienta hacia el futuro más que al presente de la de infancia. La gran tarea es cómo transformar lo instituido en función de una educación mas integral y existencial.

Gladys, en tercer lugar, nos invita a la experiencia de ser encarnados, al darnos cuenta del flujo existencial, y el vivir desde la afectividad en sentido de constituirnos como una organicidad consciente; es decir que conoce y se conoce, que respira en la acción directa, que puede de pronto distraerse de sí en tanto ser viviente en el devenir racionalista que impera en nuestra cultura. Pero que en la experiencia del goce del encuentro de intersubjetividades, de pieles y tonos, de texturas y temperaturas emerge el conocimiento compartido de la identidad y la diversidad, de lo propio y lo próximo, bases constitutivas del hacer-nos mundo.

Alberto, Pablo y Johana, ya en un cuarto momento, nos develan la escolarización dominante y su intencionada domesticación de quienes las habitan; cercados por decisiones externas que independiente de la intencionalidad renuncian a lo local y apuestan por proceso de homogenización y uniformidad cultural, aspecto que en sí mismo se contradice con la condición del vivir y en particular con el vivir humano, caracterizado por su apertura, tan solo por la presencia, a la novedades y autonomía relacional. Por ende la escuela pensada tanto para el futuro como para el trabajo reduce la condición humana y a la cultura a un solo modo de existencia, excluyendo cualquier diferencia o diversidad (haciendo o calificando de este modo, cualquier otra alternativa sino peligrosa al menos insuficiente).

Por su parte, Carlos, en un quinto momento, nos invita a la reflexión sobre la escolarización como una negación del aprender o de la propensión a aprender. Pues se levanta desde condiciones y relaciones burocráticas, desde preguntas y conocimientos ilegítimos, no auténticos que emanen de la situación y pertenencia que se sitúan los y las escolares, profesores y comunidad en general. Yo diría que sí aprenden, pero aquello que aprenden es más bien o surge desde las condiciones de resistencia o sobrevivencia dentro del contexto escolar, comportamientos y formas de sobrevivir y que no necesariamente son educativas, mas bien al contrario, son de hecho no educativos, pero que permiten dadas las relaciones que prevalecen, sobrellevar la vida escolar.

Cerrando el coloquio, Rodrigo, Pabla, Camila, Claudia y Paula nos sitúan en ejemplos suficientes y claros sobre cómo la cultura escolar ha generado relaciones de desequilibrio de lo humano y lo social, cuyo impacto es inconmensurable pero que nos permite hacer algunas relaciones en aspectos que hoy caracterizan a nuestra sociedad y cultura. Por ejemplo la depresión infantil y juvenil, los altos índices de enfermedades no transmisibles, el colapso climatológico, el consumismo y falta de autonomía en tiempo libre, la violencia intrafamiliar entre otras procesos. La encarnación que somos y que se constituye y despliega, es decir continente y contenido, en la afectividad del jugar, del explorar, y construir sin costo o rentabilidad, no son aspectos, en concreto, centrales dentro de las dinámicas escolares, bien al contrario, son anexas, complementarias y compensatorias reducidas al mínimo posible, porque lo sustantivo en

el momento de evaluar la “calidad” de los aprendizajes escolares son considerados otras “dimensiones” de lo humano. Esto es muy relevante, pues es muy singular, pues si bien pareciera que hay consenso entre las y los especialistas de la importancia del “cuerpo”, motricidad y el juego, estos no se despliegan en el desempeño pedagógico.

A mi modo de entender, esto opera por algo que Gladys, en el momento tres, menciona y no se ha podido superar. Me refiero a la conciencia de la organicidad que somos y la continuidad con la cultura. Sobre todo en la infancia, donde la cultura es un descubrimiento y un desafío que se expresa en el jugar, en el hacer y deshacer por el simple goce de hacer y el disfrute del encuentro en la alegría. Es desde ese jugar que se constituye la existencia, los objetos, los demás, el lenguaje, en definitiva el mundo.

Muchas personas, la educación en general y la ciencia según Varela (2016) dicen que el ser humano es un ser integral y multidimensional, pero en el momento del actuar o bien lo omiten o lo niegan, pues tanto sus actividades como sus denominaciones evocan una fragmentación radical de lo humano, y lo que es aún peor es que afirman, a través de sus acciones, que cada parte o dimensión operan. Por ejemplo, una formulación matemática o física, ¿cómo puedo acceder a tales símbolos o relaciones fuera de la experiencia o de la evocación a una situación que no he palpado, ni menos valorizado desde mi propia afectividad? Si no he encarnado (in-corpor-ado), sino no ha sido acogido en mi ser en tanto sentir, es casi una tarea imposible, tal vez dentro de la “inteligencia artificial” pueda ser posible. Pero dentro de lo humano, no todo lo que conocemos es producto de nuestra acción en el mundo, más operativamente, desde nuestro despliegue senso-motor-afectivo.

Por tal motivo el aprendizaje ocurre como un cambio de estructura (que se puede observar parcialmente, en la plasticidad molecular y sináptica, pero que no parte allí), y que ocurre en todo el sistema pero que al mismo tiempo mantiene su organización. Decir, pensar, resolver, calcular, reflexionar, evaluar, abstraer, o cualquier otra son acciones que requieren y se producen de igual forma, que andar en bicicleta y nadar, la gran diferencia esta en el hecho que para aprender siempre necesitaremos que el niño o niña quiera, en otras palabras que se sienta afectado positivamente por cambiar su proceder, ya sea para ampliar

o profundizar su actuar en el mundo de sentidos y significados que va constituyendo.



El aprendizaje como proceso encarnado, adaptado de Pfeifer y Bongard (2007).

En el fondo como muestra la figura precedente lo que está en juego también, no es solo las condiciones materiales, familiares o de escolarización, también debemos considerar que nuestra forma de entender el aprendizaje y el conocer humano es tal vez el aspecto que las y los profesionales de la educación debemos y podemos cambiar pues depende de nosotras y nosotros. Transitar de una visión racionalista-neurocéntrica hacia una enactiva y relacional.

La presente obra nos pone en evidencia las contradicciones y grandes debilidades de un tipo de enfoque, paradigma y sistema educativo formal que no está a la altura de las condiciones y conocimientos que tanto la ciencia como la experiencia humana, con énfasis en la infancia nos revela. Es tiempo de ponernos a la altura de los tiempos, pero eso solo ocurrirá en la conciencia de reconocernos seres vitales, encarnados inmersos en una red de relaciones que nos permite constituir un mundo, mientras mas presencia plena y conciencia abierta (Varela, Thompson y Rosch, 1997) se genere mejor será nuestro devenir.

Ahora a ustedes les corresponde continuar el juego...

Aguas del Obispo, Valdivia otoño de pandemia del 2020.

Bibliografía

Pfeifer, R. y Bongard J. (2007). *How the body shapes the way we think. A new view of intelligence*. Massachusetts: MIT Press.

Colombetti, G. (1917). *The affective body meets the enactive mind*. Massachusetts: MIT Press.

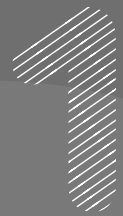
Henry, M. (2015). *La esencia de la manifestación*. Salamanca: Sígueme.

Maturana. (2018). *De la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias.

Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: J.C. Saez Editores.

Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

PRIMERA PARTE
INFANCIA, CORPOREIDAD,
APRENDIZAJE Y
SOBRESOLARIZACIÓN





CAPÍTULO

La sobreescolarización en educación infantil

Alberto Moreno D.

Universidad de Valparaíso, Chile

Pablo Del Val M.

Pontificia Universidad Católica del
Ecuador, Ecuador

Johanna Herrera S.

Pontificia Universidad Católica del
Ecuador, Ecuador



CAPÍTULO 1

La sobreescolarización en educación infantil

No creo que sea posible, ni deseable, reunir todas las posibilidades en un sólo y único modelo. En contrapartida, pienso que es preciso saber superar las contradicciones para poder pasar de un modo de descripción a otro.

Ilxya Prigogine

Introducción:

una mirada general a los procesos de sobre escolarización

Parece pertinente comenzar afirmando y confirmando que la sobreescolarización es una realidad que ha acompañado, acompaña y que, probable y desgraciadamente, seguirá acompañando a la educación infantil chilena (Calvo, 2018; Moreno, 2016).

Las presiones por hacer de la educación de los más pequeños(as) lo más parecido posible a la escuela básica y media, son presiones reales. Ninguno de los que hemos empleado tiempo en pensar de forma crítica la educación chilena, ha inventado o ha levantado críticas infundadas en relación a la misma. Cada vez más, la educación parvularia en general y las educadoras de párvulos, en particular, están presionadas desde la educación básica. Les insisten, convocan, llaman, invitan y, ¿por qué no decirlo?, se les obliga a hacer de ese nivel educativo algo que permita a los niños(as) adaptarse de manera rápida y eficiente a lo que posteriormente tendrán que vivir. La educación parvularia cada vez presenta menos valor en sí misma, pues su valor se constituye en tanto