



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

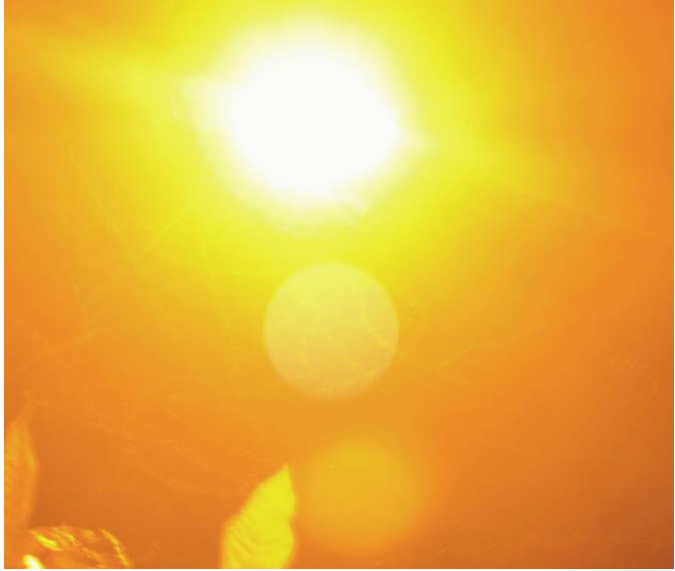
## **LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA TRANSICIÓN DEL NIVEL INICIAL A LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE QUITO, ECUADOR**

Enrique Mediavilla Naranjo

Director: José Luis Villena Higuera

Granada, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Enrique Mediavilla Naranjo  
ISBN: 978-84-1117-089-5  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/71401>



LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA TRANSICIÓN DEL NIVEL INICIAL A  
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE QUITO, ECUADOR

**Enrique Mediavilla Naranjo**

Director: José Luis Villena Higuera

UNIVERSIDAD DE GRANADA - 2021

## **Agradecimientos**

A Cami, por mezclar sus trazos con los míos. Por ser inspiración y búsqueda constante, por estar en cada paso y sostenerme, en los luminosos y en los oscuros, en los firmes y en los dudosos, impulsándome siempre al movimiento. Sin duda, sin su apoyo, aporte y guía este trabajo no hubiera sido posible.

A Quino y Alegría, por aprender y reír con vosotros cada día.

A Isabel (mi madre), a Antonio (mi padre), a Patricia (mi hermana) y a Juan Antonio (mi hermano), por enseñarme tanto sobre diversas formas de crecer.

A Jesu, Sole y a toda mi familia de cada lado del océano, por aceptar y compartir mis travesías.

A José Luis, por mostrarme caminos que condujeron a nuevos mundos, que después de muchas vueltas nos volvieron a juntar.

A Guadalupe, María Consuelo y Mónica, por compartir sus valiosas miradas sobre el universo educativo.

A Nelly y a Jenny, por mostrar su trabajo educativo con tanta afectividad.

A Javier, por ser una referencia clara a la que poder seguir.

A Ana, por compartir siempre y saber hilvanar mundos.

A Adriano y a Lina, por darme aliento en el ámbito académico.

A las educadoras y los educadores que abrieron las puertas de sus experiencias pedagógicas, que transforman realidades y que día a día dedican sus esfuerzos a los demás.

A la infancia y a la niñez, que contienen, en la libertad de sus movimientos y en la espontaneidad de sus lenguajes, la razón de ser de este trabajo.

## **Resumen**

La relación entre los territorios académicos y artísticos, tanto en espacios formativos como de investigación, es una clave para el origen del estudio, ya que se considera fundamental en la configuración de proyectos pedagógicos integrales adecuados para las necesidades de la sociedad actual. Para contextualizar y justificar la tesis, se identifican ciertas dificultades en los procesos de transición entre las distintas etapas de la educación formal, que suponen barreras a un desarrollo armónico de la secuencia pedagógica. Por tanto, se plantea una reflexión sobre las potencialidades de la Educación Corporal que tiene por objetivo encontrar orientaciones válidas en propuestas de mejora de la articulación entre el Nivel de Educación Inicial (Infantil) y el de Educación General Básica (Primaria) dentro del sistema educativo ecuatoriano.

En relación con la reflexión teórica del estudio, se manifiesta la pertinencia de considerar determinadas visiones relacionadas con el cuerpo en el ámbito pedagógico como motor de cambio y mejora, con especial énfasis en las que lo conciben como una entidad simbólica y dinámica influenciada por factores sociales, culturales, estéticos y políticos (Foucault, 2008; Le Breton, 2002; Merleau-Ponty, 1993; Turner, 1994). Estas concepciones sobre el ámbito corporal se estudian y contrastan con distintos planteamientos que provienen de diversas disciplinas pedagógicas, que se enfocan particularmente en el cuerpo, como la educación física, la psicomotricidad y la expresión corporal, y otras que están relacionadas con la educación artística contemporánea y la estética. Además, para entender las dinámicas del territorio concreto donde se sitúa el estudio, se realiza una indagación sobre la gestación y progresión histórica de los Niveles de Educación Inicial y Básica en Ecuador, y de las claves que están presentes en los procesos de transición entre estas etapas.

En cuanto a la parte empírica, se opta por una estrategia metodológica que tiene una perspectiva cualitativa de investigación social (Pérez Gómez, 1998), con un enfoque flexible y amplio, para aprovechar las potencialidades que emergen de la relación entre distintos saberes (Morin, 1999). Para la obtención de datos, que en su mayoría provienen de instituciones educativas de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito, se emplean principalmente las siguientes técnicas de investigación: el análisis de documentos, la entrevista y la observación analítica de registros audiovisuales. A partir de interconexiones entre las parcelas teóricas y empíricas, emergen las diversas categorías en las que se presentan los resultados.

Para finalizar, entre las principales conclusiones y orientaciones pedagógicas se destaca, por un lado, la necesidad de generar esfuerzos compartidos entre los Niveles de Inicial y Básica en el contexto educativo ecuatoriano para armonizar los procesos de transición y, por otro, se visibiliza el papel que juegan las distintas dimensiones de la figura docente como un factor clave en la mejora de la calidad de las propuestas en torno al ámbito corporal. Con el estudio, también se visibiliza la relevancia de ampliar las formas de ver y tratar los lenguajes, experiencias y narrativas del cuerpo en distintos contextos educativos. Además, se entiende que los lineamientos de la Educación Corporal, en alianza con la Educación Artística, pueden contribuir de forma significativa a este objetivo, ya que albergan miradas renovadoras del cuerpo en las que se pueden encontrar respuestas oportunas, tanto para la mejora de la articulación de los procesos de transición educativa, como para las necesidades de la sociedad que están relacionadas con un desarrollo integral significativo.

## **Abstract**

The relationship between the academic and artistic territories, both from the training and research perspectives, is key to the origin of the study. It is considered fundamental in the configuration of integral pedagogical projects suitable for the needs of today's society. To contextualize and justify this study, certain difficulties are identified in the transition processes between the different stages of formal education, which pose barriers to a harmonious development of the pedagogical sequence. Therefore, it suggests a reflection on the potentialities of Body Education, which aims to find valid guidelines on proposals to improve the articulation between the Level of Initial Education (Infant) and that of Basic General Education (Primary) within the Ecuadorian educational system.

Regarding the theoretical reflection of the study, it is relevant to consider certain visions related to the body in the pedagogical field as an engine of change and improvement, with a special emphasis on those that conceive it as a symbolic and dynamic entity influenced by social, cultural, aesthetic and political factors (Foucault, 2008; Le Breton, 2002; Merleau-Ponty, 1993; Turner, 1994). These conceptions based on the body are studied and contrasted with different approaches that come from various pedagogical disciplines, which mainly focus on the body, such as physical education, psychomotricity and body expression, and others that are related to contemporary art education and aesthetics. In addition, an inquiry about the gestation and historical progression of the Levels of Initial and Basic Education in Ecuador, and the keys that are present in the transition processes between these stages is made in order to understand the dynamics of the specific territory covered by the study.

As for the empirical part, a methodological strategy that has a qualitative perspective of social research is used (Pérez Gómez, 1998), with a flexible and broad approach, to take advantage of the potentialities that emerge from the relationship between different knowledge (Morin, 1999). For data gathering, the following research techniques are mainly used: document analysis, interviewing and analytical observation of audiovisual records. Most of the information comes from educational institutions of the Secretariat of Education, Recreation and Sport of the Metropolitan District of the Municipality of Quito. Interconnections between the theoretical and empirical plots construct the various categories in which the results are presented.

Finally, among the main conclusions and pedagogical orientations the following stand out; on the one hand, the need to generate shared efforts between the Initial and Basic Levels in the Ecuadorian educational context to harmonize the transition processes and, on the other hand, it makes visible the role played by the different dimensions of the teacher figure as a key factor in improving the quality of the proposals around the body expression. With the study, the relevance of expanding the ways of seeing and treating the language, experience and narrative of the body in different educational contexts is also perceivable. In addition, it is understood that the guidelines of Body Education, in alliance with Artistic Education, can contribute significantly to this objective. These guidelines shelter refreshing views of the body in which timely answers can be found, both for the improvement of the articulation of the processes of educational transition, as for the needs of society that are related to significant integral development.



## **Origen y motivaciones del estudio**

*Ubico con claridad el punto de partida de la reflexión que da origen o supone el germen de este trabajo de investigación, se trata de mis primeros pasos en mi formación artística y escénica. Tener la oportunidad de transitar por procesos educativos no formales relacionados con el teatro, la danza, el movimiento, entre otros, supuso un punto de inflexión en mi trayectoria personal y profesional, ya que fueron esos momentos los que me permitieron comenzar a vislumbrar con mayor claridad las potencialidades de la educación artística. En este sentido, debo mencionar que lo relevante de estos espacios de capacitación, no fue conocer nuevas formas o metodologías de enseñanza y aprendizaje, sino la posibilidad de sentir las y vivenciarlas de manera directa.*

*El contrastar los procesos formativos y de investigación que surgen desde el mundo de la academia y desde las artes, me genera algunos interrogantes: ¿qué papel ocupa la configuración de espacios experimentales en la formación del colectivo de educadores en la academia?, ¿cómo se posicionan, desarrollan y trabajan los postulados académicos desde el ámbito artístico?*

*De estos interrogantes y de la experiencia en primera persona, emergieron nuevos significados y retos pedagógicos, que con el paso del tiempo desembocaron en renovados procesos académicos y proyectos artísticos. A partir de ese momento, mi anhelo sigue siendo mantener este diálogo fructífero entre la educación y el arte, para tratar de transmitir o llevar formatos innovadores que pongan en primer plano la expresión, la búsqueda, el cuerpo, el descubrimiento, entre otros factores, a distintos ámbitos pedagógicos.*

*Tras abordar el reto de impartir materias y módulos en distintas universidades próximas a la educación artística como Expresión corporal y dramática, Iniciación a la lectura y escritura,*

*Literatura infantil, El arte en la Educación Inicial, Filosofía, arte y literatura infantil y Juego y arte desde los escenarios culturales, en diversas carreras de grado y postgrado ligadas a la Educación Inicial, se suscitaron nuevas reflexiones en torno a cómo lograr un doble objetivo: por un lado, aportar de manera empírica a la formación inicial docente con recursos destinados a prácticas concretas sobre estas temáticas en el aula y, por otro lado, generar espacios y oportunidades de experimentación que, por lo general, el grupo de estudiantes no había podido tener, ligados con estos ámbitos artísticos como el teatro, la danza, la literatura, la música, la performance, entre otros, que pudieran servir como un puente significativo a la mediación de las dinámicas mencionadas en el primer objetivo.*

*Teniendo en cuenta estos antecedentes y este contexto, las premisas que consideré que debía cumplir el núcleo de interés de la investigación fueron las siguientes: de una forma particular y a corto plazo, que pudiera dar respuesta a las diversas inquietudes que fueron fruto del desempeño como docente universitario y que tuviera un efecto positivo, enriquecedor y productivo en esta labor profesional y, de una forma global, con un plazo de tiempo más amplio y una relevancia mayor, que tuviera la aspiración y la oportunidad de desembocar en un verdadero aporte social y pedagógico para la comunidad educativa.*

*De forma natural identifiqué los pilares centrales que, en función de las premisas pautadas y la trayectoria descrita, tenían que estar presentes en el estudio; en primer lugar, la relevancia de generar espacios de experimentación y expresión en el ámbito educativo, en segundo término, las potencialidades pedagógicas que provienen del universo artístico y, por último, hacer productiva la reflexión y el diálogo entre el mundo académico y artístico en el ámbito pedagógico*

*El siguiente paso consistía en buscar un contexto en el que fuera pertinente, necesario y adecuado el análisis y el desarrollo de una investigación con las variables establecidas. En este sentido, se estima que las orientaciones que se establecen durante los primeros años de educación formal son de gran relevancia durante todo el proceso posterior. En consecuencia con esa idea, decidí apostar por la transición entre el nivel de Educación Inicial (Infantil) y el de Educación Básica como un territorio oportuno en el que desarrollar el estudio.*

*Una vez que determiné el contexto donde realizar la investigación, fue necesario identificar un ámbito que tuviera la capacidad de influir y estar presente de manera global en los procesos educativos, con la intención de tener la oportunidad de abarcar los universos experimentales y artísticos a los que se hace mención. De esta forma, centré la mirada en el factor corporal, al que concibo como una realidad esencial, consustancial y transversal en cada acontecimiento educativo y artístico por el que se canalizan y desarrollan cada una de las experiencias vividas. Además, una de las ideas que tuve en cuenta para tomar esta decisión, es que el cuerpo es un eje que ayuda a delimitar el campo de estudio y, al mismo tiempo, permite una mirada amplia sobre el contexto de investigación.*

*Fruto de la trayectoria que acabo de describir desde diversas dimensiones teóricas y prácticas, me propuse realizar una indagación sobre la educación corporal y artística en la transición del Nivel Inicial al Básico en el contexto pedagógico formal de los centros educativos municipales de la ciudad de Quito. La decisión de ubicar la investigación en el ámbito público tiene que ver con mi trayectoria formativa, ya que el hecho de haber recibido una formación en instituciones de estas características, desde la inicial a la de postgrado, me ha generado un interés especial y genuino por el ámbito de la educación pública.*

## Índice

<b>Introducción</b> .....	20
<b>Bloque I: Marco teórico</b> .....	27
<b>Capítulo 1: Hacia una definición del cuerpo en el ámbito pedagógico</b> .....	28
1.1. La relevancia del cuerpo en la educación.....	28
1.2. El cuerpo en el universo de la filosofía .....	34
1.3. La imagen social del cuerpo en la cultura y la dimensión sociológica de lo corporal .....	42
1.4. La mirada holística de la antropología sobre el cuerpo.....	50
1.5. El <i>cuerpo expandido</i> bajo el prisma pedagógico .....	58
1.6. Cuerpo, contemporaneidad y arte.....	69
<b>Capítulo 2: Hacia una propuesta de educación corporal integral a través de los territorios compartidos en la educación del cuerpo</b> .....	75
2.1. Los enfoques relacionados con la educación y el ámbito corporal .....	75
2.2. Educación Física, de lo mecánico a lo orgánico .....	87
2.3. Psicomotricidad, la conexión entre el ser, la acción y el movimiento con el cuerpo.....	91
2.4. Expresión corporal, la generación de la identidad a través del cuerpo .....	95
2.5. Educación estética y pedagogías <i>sensibles</i> , el cuerpo en el ámbito simbólico .....	102
2.6. Educación corporal, claves orientadas hacia una propuesta de integración.....	113

<b>Capítulo 3: La gestación y progresión histórica de los Niveles de Educación Inicial y Básica en Ecuador</b> .....	120
3.1. Hacia la institucionalización de la educación ecuatoriana .....	120
3.2. El análisis del desarrollo curricular y la consolidación del sistema educativo .....	128
3.3. Una mirada al contexto educativo ecuatoriano contemporáneo.....	137
3.4. El desafío del desarrollo de una secuencia de calidad en el sistema educativo ecuatoriano..	143
<b>Capítulo 4: La transición de la etapa Inicial a la Básica en la educación ecuatoriana</b> .....	147
4.1. El reto de la articulación en las primeras etapas de la educación formal.....	149
4.2. Factores clave en la transición educativa: coordinación, articulación intersectorial y cultura de colaboración .....	157
4.3. Posibilidades de mejora de la secuencia educativa a través de la educación artística y corporal.....	163
<b>Bloque II: Estudio empírico</b> .....	178
<b>Capítulo 5: Metodología y diseño</b> .....	179
5.1. Justificación de la investigación y planteamiento del problema .....	179
5.2. Objetivos de la investigación .....	184
5.3. Estrategia metodológica y diseño.....	185
5.4. Contexto del proceso empírico de la investigación.....	190
5.5. Participantes en el estudio .....	193
5.6. Técnicas para la recogida de la información .....	196

5.6.1. Análisis de documentos .....	196
5.6.2 Entrevista cualitativa .....	197
5.6.3. Registro audiovisual .....	206
<b>Bloque III: Análisis y resultados .....</b>	<b>208</b>
<b>Capítulo 6: Análisis de los datos y resultados .....</b>	<b>209</b>
6.1. Consideraciones previas al análisis .....	209
6.1.1. La relación institucional en el contexto del estudio .....	209
6.1.2. Sobre el acceso a la información .....	211
6.1.3. Sobre la modalidad de análisis .....	213
6.2. Análisis y resultados de las entrevistas .....	214
6.2.1. Evolución y desarrollo de la educación en Ecuador .....	215
6.2.2. Valoración social de la educación .....	216
6.2.3. Las reformas del sistema público educativo ecuatoriano y el desempeño docente... ..	217
6.2.4. La importancia de la figura y de la preparación del colectivo docente .....	218
6.2.5. Formación docente en el ámbito corporal .....	219
6.2.6. La transición entre el tramo de Educación Inicial con el de Básica .....	221
6.2.7. Desarrollo integral .....	223
6.2.8. Eje corporal.....	224
6.2.9. Propuestas y visiones desde el cuerpo para la transición entre el tramo de Educación Inicial con el de la Básica .....	226

6.2.10. Reflexiones finales .....	228
6.3. Análisis y resultados de los registros audiovisuales.....	231
6.3.1. Consideraciones sobre el desempeño docente y la observación antes del registro audiovisual.....	231
6.3.2. Categorías de análisis de los registros audiovisuales .....	237
6.3.2.1. La dimensión corporal en el estudiantado .....	241
6.3.2.2. La influencia del espacio en las prácticas educativas .....	251
6.3.2.3. La articulación entre la etapa de Educación Inicial y Básica.....	260
<b>Bloque IV: Conclusiones y propuestas.....</b>	<b>271</b>
<b>Capítulo 7: Conclusiones y propuestas de intervención.....</b>	<b>272</b>
7.1. Contexto institucional de la realidad educativa ecuatoriana .....	272
7.2. Dimensiones de la figura docente .....	275
7.3. Consideraciones sobre el cuerpo, la educación artística y la educación corporal .....	277
7.4. La articulación de los procesos de transición educativa .....	280
7.5. Orientaciones para la intervención pedagógica y recomendaciones para futuras investigaciones .....	283
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>291</b>

## Índice de tablas

Tabla 1: Concepciones del cuerpo desde diversas disciplinas y referentes del conocimiento.....	59
Tabla 2: Ámbitos curriculares relacionados con el cuerpo en el contexto iberoamericano - Educación Inicial o Infantil.....	79
Tabla 3: Ámbitos curriculares relacionados con el cuerpo en el contexto iberoamericano - Educación Básica.....	81
Tabla 4: Corrientes de la Educación Física y su relación con lo educativo en Colombia entre 1998 y 2012 .....	86
Tabla 5: Potencialidades pedagógicas compartidas entre disciplinas para determinadas visiones del cuerpo .....	102
Tabla 6: Propuestas curriculares de Educación Inicial del sistema educativo ecuatoriano.....	130
Tabla 7: Propuestas curriculares de Educación Básica del sistema educativo ecuatoriano .....	130
Tabla 8: Propuesta de Articulación entre Educación Inicial y Primer Grado de Educación General Básica.....	139
Tabla 9: Secuencia educativa del sistema educativo ecuatoriano.....	140
Tabla 10: Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria .....	155
Tabla 11: Aportes desde la educación artística y la educación corporal para la transición de la etapa de educación Inicial a la Básica.....	169
Tabla 12: Estructura del sistema educativo de Ecuador .....	191
Tabla 13: Tipologías de centros educativos participantes .....	193
Tabla 14: Muestra participante en el estudio por instituciones educativas.....	195
Tabla 15: Sistematización y síntesis del sondeo que origina el protocolo de entrevista.....	201
Tabla 16: Organización de los registros audiovisuales seleccionados .....	240



Tabla 17: Primera descripción del registro audiovisual .....	241
Tabla 18: Segunda descripción del registro audiovisual.....	242
Tabla 19: Tercera descripción del registro audiovisual.....	244
Tabla 20: Cuarta descripción del registro audiovisual.....	244
Tabla 21: Quinta descripción del registro audiovisual .....	247
Tabla 22: Sexta descripción del registro audiovisual.....	248
Tabla 23: Séptima descripción del registro audiovisual.....	249
Tabla 24: Octava descripción del registro audiovisual.....	250
Tabla 25: Novena descripción del registro audiovisual.....	253
Tabla 26: Décima descripción del registro audiovisual.....	255
Tabla 27: Undécima descripción del registro audiovisual.....	256
Tabla 28: Duodécima descripción del registro audiovisual .....	258
Tabla 29: Decimotercera descripción del registro audiovisual .....	259
Tabla 30: Decimocuarta descripción del registro audiovisual.....	261
Tabla 31: Decimoquinta y decimosexta descripción del registro audiovisual.....	261
Tabla 32: Decimoséptima descripción del registro audiovisual.....	262
Tabla 33: Decimoctava descripción del registro audiovisual .....	263
Tabla 34: Decimonovena descripción del registro audiovisual.....	264
Tabla 35: Vigésima descripción del registro audiovisual .....	265
Tabla 36: Sistematización del análisis de los registros audiovisuales - Etapa de Educación Inicial.....	268
Tabla 37: Sistematización del análisis de los registros audiovisuales - Etapa de Educación General Básica.....	269

## **Índice de figuras**

Gráfico 1: Mirada sobre la dualidad del cuerpo.....	36
Gráfico 2: Entretejido social del cuerpo .....	44
Gráfico 3: Esquema del estudio comparativo de gestos de inmigrantes originarios de Europa del Este y de inmigrantes originarios del sur de Italia.....	49
Gráfico 4: Mirada antropológica de y desde el cuerpo .....	56
Gráfico 5: Visiones sobre el cuerpo y su relación con los ámbitos de desarrollo .....	67
Gráfico 6: Cuerpo simbólico desde los lenguajes artísticos .....	73
Gráfico 7: Posibilidades expresivas a partir del movimiento colectivo.....	99
Gráfico 8: Relaciones entre las disciplinas que se enfocan en el cuerpo.....	101
Gráfico 9: Línea de tiempo de los referentes curriculares del sistema educativo ecuatoriano ..	132
Gráfico 10: Ruta de la estrategia metodológica.....	189
Gráfico 11: Síntesis de los resultados obtenidos con el análisis de las entrevistas .....	230
Gráfico 12: Síntesis de los resultados obtenidos con el análisis de los registros audiovisuales .....	267
Gráfico 13: Síntesis de las conclusiones.....	287

## **Anexos**

Anexo 1: Comunicación para la realización del sondeo entre el colectivo de estudiantes y el grupo de profesoras para la confección del protocolo de entrevista .....	313
Anexo 2: Perfiles profesionales de las personas entrevistadas .....	314
Anexo 3: Protocolo de entrevista a expertas .....	316
Anexo 4: Ficha de los registros audiovisuales realizados .....	317

## Introducción

Toda experiencia parte y transita desde el cuerpo; las vivencias y también las ideas se expanden y se alojan en el cuerpo. Sin embargo, lo que concierne al cuerpo, aunque sea consustancial y cercano al ser, suele quedar relegado cuando se trata de plasmar lo que se vive, lo que se piensa o lo que se estudia. Aun así, se tiene una consciencia clara de la existencia de un lenguaje, una memoria, una narrativa, un conocimiento, entre otros, particulares del cuerpo, que permiten un acercamiento hacia uno mismo y, a la vez, el encuentro con el resto. En este territorio, en el que se reflexiona sobre la relevancia de estos factores asociados al ámbito corporal dentro del contexto educativo, se ubica este trabajo de investigación.

*La expresión corporal en la transición del Nivel Inicial a los primeros años de la Educación Básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador*, refleja el desarrollo de una investigación centrada en el estudio de la educación corporal como una alternativa pedagógica válida tanto en los tramos educativos como en los procesos de transición ubicados en el final del Nivel Inicial y los primeros cursos del Nivel de Educación Básica.

Para dar inicio al estudio, se presenta un marco teórico conformado por cuatro capítulos, los dos primeros se sitúan en espacios de pensamiento universales sobre el cuerpo y las disciplinas pedagógicas que tienen un interés particular sobre lo corporal y, los dos siguientes, abordan una revisión histórica e institucional sobre ciertos aspectos que hacen alusión al contexto pedagógico ecuatoriano.

En el primero de ellos, titulado *Hacia una definición del cuerpo en el ámbito pedagógico*, se ofrecen diversas miradas sobre el cuerpo que se sustentan en aportes provenientes de distintas disciplinas académicas, entre las que se destacan la filosofía, la sociología y la antropología.

Al contrastar el trabajo de algunas figuras relevantes que han marcado las diversas formas de ver, configurar y analizar el ámbito corporal, como Aristóteles (1994), Bateson y Mead (1942), Baudrillard (1974), Birdwhistell (1952), Bourdieu (1998), Descartes (1977), Douglas (1973), Efron (1970), Elias (2015), Foucault (2008), Goffman (1978), Hall (2005), Le Breton (2002), Malinowski (1975), Mauss (1979), Merleau-Ponty (1993), Nietzsche (1983), Platón (2014), Turner (1994), Sócrates (s.f.) y Spinoza (2000) entre otras, se plantea la pertinencia de adoptar una visión amplia para conceptualizar el cuerpo.

De todos ellos, se hace hincapié en algunas líneas de pensamiento que postularon exponentes como Foucault (2008), Le Breton (2002), Merleau-Ponty (1993) y Turner (1994), para considerar múltiples dimensiones involucradas en la noción de cuerpo, ya que resultan fundamentales en el desarrollo de un trabajo educativo integral. De esta forma, la reflexión teórica se ampara en enfoques que razonan sobre el cuerpo como una entidad que está inmersa e influenciada por las diversas condiciones sociales y políticas del contexto y que, al mismo tiempo, es fundamental en la generación y sustento de la identidad.

Desde este territorio de análisis, se encuentran las primeras conexiones entre las apreciaciones sobre el cuerpo, determinados enfoques pedagógicos que son sensibles a estas configuraciones sobre el ámbito corporal y las necesidades formativas del contexto contemporáneo, entre las que se destacan las que provienen del arte, la estética y la educación artística.

En el segundo capítulo, *Hacia una propuesta de educación corporal integral a través de los territorios compartidos en la educación del cuerpo*, se realiza una indagación sobre algunas de las disciplinas educativas más importantes que se ocupan del cuerpo. Para ello, se justifica la selección de la educación física, la psicomotricidad y la expresión corporal, con la finalidad de llevar a cabo un análisis a partir de los elementos fundamentales de la evolución de estos tres ámbitos, que

contribuyen a una propuesta pedagógica de consenso al considerar al desarrollo integral como uno de sus principales objetivos.

Consecuencia de esta búsqueda, de manera general, se visibilizan y reconocen las posibilidades que emergen, por un lado, del binomio conformado por el ámbito educativo y el arte contemporáneo (Abad, 2009) y, por otro, de algunos elementos que caracterizan a las llamadas *pedagogías sensibles* (Planella, 2017), como alternativas educativas pertinentes dentro de los territorios del estudio. Para concluir, en este caso de una manera concreta, se toma la referencia de la Educación Corporal como un ámbito capaz de aglutinar tanto las virtudes que poseen las disciplinas tradicionales como las modernas, ya que toma en cuenta lo corporal de una manera amplia, situando con más relevancia los planos simbólicos, semióticos y cognitivos, sin dejar de considerar otras parcelas que siempre han estado presentes (Contreras, 2012; Crisorio, 2013).

En el tercer capítulo, *La gestación y progresión histórica de los niveles de educación Inicial y Básica en Ecuador*, se ubica de manera panorámica al marco de la investigación, ya que se ofrece una revisión, con un enfoque cuestionador (Carr, 1984), que analiza la evolución de los niveles de Inicial y Básica de la educación ecuatoriana, que deja entrever algunas de las claves actuales del contexto de estudio. Para ello, se exponen los resultados de una indagación sobre la evolución del sistema educativo ecuatoriano que contempla factores sociales, económicos, políticos y culturales, entre otros.

De manera más concreta, también se hace una reflexión sobre las distintas propuestas curriculares que atañen a estos niveles, con la que se vislumbran distancias importantes que deben ser tratadas y, al mismo tiempo, diversos puntos en común que ofrecen oportunidades de mejora en la articulación de la secuencia pedagógica.

En este marco curricular de estudio, se identifica a la figura docente como una de las claves que operan en una transposición relevante de las propuestas educativas formales o de sus reformulaciones, por los diversos órganos rectores, a las distintas realidades que se viven en las instituciones de educación y sus aulas (Torres, 2000).

Para finalizar la revisión teórica, en el cuarto capítulo, *La transición de la etapa Inicial a la Básica en la educación ecuatoriana*, se ofrecen algunas claves relevantes sobre las particularidades que definen los procesos de transición entre las etapas educativas que se trabajan en la investigación.

A partir de este análisis, en la búsqueda de la mejora de este tramo de la secuencia educativa, se justifica la pertinencia de iniciativas que trabajen de manera consciente aspectos institucionales como la coordinación, la articulación intersectorial y una cultura de colaboración y que, además, consideren su resonancia en las experiencias de desarrollo del grupo de estudiantes, en el que se refleja la relevancia de identificar diversos elementos que interactúen en los procesos de transición que están relacionados tanto con elementos contextuales como personales (Córnick & Dulkenberg, 2009).

Por último, se establecen conexiones con los diversos factores que constituyen el estudio y se enlaza o se conduce de manera significativa de la reflexión teórica a la práctica, al proponer determinadas orientaciones que emergen de la educación artística y corporal para la mejora del tramo de la secuencia investigada dentro del sistema educativo del Ecuador.

Con el quinto capítulo, *Metodología y diseño*, se da inicio a la parte empírica del informe de investigación. En este apartado se plantean con mayor precisión las características de la problemática del estudio, que se tienen en cuenta a la hora de definir el objetivo general; *Analizar la influencia que tiene el contexto curricular y la experiencia del colectivo docente en la práctica*

*educativa de la educación corporal con niños de 4 a 7 años de edad, para aportar con orientaciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la transición entre las etapas de educación Inicial (Infantil) y Básica (Primaria) en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador, y los objetivos específicos.*

En función de estas metas, se presenta de manera justificada un diseño de estudio que opta por seguir una estrategia metodológica que alberga una perspectiva cualitativa de investigación social (Pérez Gómez, 1998), que adopta una mirada global y compleja capaz de hacer lecturas de la realidad que se sustentan en un entretejido que se conforma a partir de la relación entre diversos saberes, que franquea las barreras que surgen bajo la concepción fragmentada y clásica de la ciencia (Morin, 1999).

Además, se detalla el contexto concreto donde se ubica el estudio, los servicios de educación formal que ofrece la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito, se describe la configuración de los grupos participantes y la forma en la que se utilizan las principales técnicas empleadas en el desarrollo de la investigación: el análisis de documentos, la entrevista y el análisis de registros audiovisuales.

En el sexto capítulo, *Análisis de los datos y resultados*, se inicia con algunas consideraciones sobre la relación institucional con el contexto del estudio, el acceso a la información y las particularidades del formato de análisis, que se estiman necesarias para enmarcar adecuadamente el trabajo de sistematización de la información recogida.

Para la exposición de los principales resultados, se establecen diversas categorías que emergen paulatinamente del análisis, tanto de las entrevistas como de los registros audiovisuales, entre las que se destaca: la evolución, desarrollo y valoración de la educación en Ecuador; la importancia del colectivo docente; la formación docente en el ámbito corporal; la dimensión corporal en el

estudiantado; la influencia del espacio en las prácticas educativas; la articulación entre la etapa de Educación Inicial y Básica y las propuestas desde el cuerpo para la transición entre el tramo de Educación Inicial y el de la Básica.

A partir de estos estratos identificados con el análisis, se ubican distintas conexiones y relaciones entre el trabajo teórico y las particularidades de la reflexión en torno a los datos obtenidos en el territorio práctico, que ayudan a reconocer los pilares con los que, posteriormente, se da respuesta a los objetivos planteados con la investigación.

Con el séptimo capítulo, *Conclusiones y propuestas de intervención*, se finaliza el informe del estudio con una sección que recoge, al considerar buena parte del trayecto del estudio, las ideas que dan respuesta a los cuestionamientos iniciales y ciertas orientaciones que pueden orientar el desempeño pedagógico en el ámbito de la investigación.

En consecuencia, se exponen las conclusiones de manera estructurada dentro de cinco apartados que están relacionados con: el contexto educativo ecuatoriano; las dimensiones de la figura docente; las consideraciones sobre el cuerpo, la educación artística y la educación corporal; la articulación de los procesos de transición educativa y, por último, las sugerencias en relación con la intervención pedagógica y orientaciones sobre posibles estudios posteriores.

Por último, se destaca la necesidad de ubicar al cuerpo como una entidad simbólica fundamental y transversal en procesos educativos, que se concibe como una oportunidad para encontrar respuestas pertinentes a la manera de generar una articulación adecuada dentro de los procesos de transición educativa.

Esta investigación, asume la dificultad que tienen los distintos sistemas educativos a la hora de dar respuesta a las necesidades pedagógicas y sociales imperantes en territorios heterogéneos, en contextos en que existen evidentes desigualdades sociales e impera la necesidad de mayores



esfuerzos a todos los niveles. Sin embargo, son precisamente estas condiciones, las que se toman como luz y guía del estudio, para ubicar en primer plano la necesidad de ampararse en una creencia firme en la fortaleza, capacidad y potencialidad del factor humano, que toma como pretexto válido el poner una atención especial al cuerpo en el desempeño educativo, ya que en sus lenguajes, experiencias y narrativas, se encuentran muchas de las respuestas que pueden orientar el camino hacia una educación con mayor sentido y significado.

# BLOQUE I



## Marco teórico

### **Bloque I:** Marco teórico

**Capítulo 1:** Hacia una definición del cuerpo en el ámbito pedagógico

**Capítulo 2:** Hacia una propuesta de educación corporal integral a través de los territorios compartidos en la educación del cuerpo

**Capítulo 3:** La gestación y progresión histórica de los niveles de Educación Inicial y Básico en Ecuador

**Capítulo 4:** La transición de la etapa Inicial a la Básica en la educación ecuatoriana

*El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo:  
mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo  
alimenta interiormente, forma con él un sistema.*

Maurice Merleau-Ponty

## **Capítulo 1: Hacia una definición del cuerpo en el ámbito pedagógico**

La finalidad de este primer capítulo es proporcionar un recorrido por la evolución de algunas de las principales nociones que se refieren al cuerpo y comenzar a vislumbrar la influencia que tiene la dimensión corporal en el ámbito educativo. Para ello, se realiza un análisis que se apoya de manera fundamental en aquellas disciplinas académicas que pertenecen a la esfera de los estudios sociales, entre las que se destacan la filosofía, la sociología y la antropología. La selección de estos campos de conocimiento se debe a que son los que han estudiado la dimensión corporal con mayor amplitud, profundidad y relevancia para el territorio pedagógico. Esta reflexión se orienta a, en primer lugar, ubicar dentro del marco teórico una definición de cuerpo que sea una referencia para este estudio; en segundo lugar, ofrecer los primeros vínculos que relacionan esta noción corporal con alternativas pedagógicas contemporáneas y, por último, introducir el territorio del arte, la estética y la educación artística como clave a tener en cuenta para afrontar una educación corporal adecuada al contexto actual.

### **1.1. La relevancia del cuerpo en la educación**

Tradicionalmente, los aspectos capitales que han centrado la atención del ámbito educativo formal se relacionaron con la acumulación de conocimientos y saberes. Este aspecto ha supuesto una barrera difícil de sortear cuando se aspira conseguir un esquema educativo que atienda al ser humano en su totalidad, es decir, de una forma integral que abarque e interrelacione los aspectos físicos, éticos, emocionales, estéticos e intelectuales. En la práctica, esto se traduce o tiene como consecuencia que un grupo importante dentro del colectivo estudiantil sienta una gran distancia entre sus procesos dentro del sistema educativo formal y su vida cotidiana, entre otros efectos. En este sentido, resulta difícil que los educandos puedan encontrar una motivación verdaderamente

significativa con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos por la institucionalidad. En demasiadas ocasiones, las experiencias que se generan resultan carentes de utilidad práctica, desconectadas del contexto inmediato y no aportan lo suficiente a la hora de encontrar respuestas a las inquietudes más profundas y/o habituales (Gerver, 2012). La educación tradicional, marcada por los fundamentos liberales, fomentó el desarrollo de la acumulación de información de manera memorística y este hecho, entre otros, abrió una deuda con la atención o el trabajo en relación con ámbitos personales, como sucede con el aspecto corporal.

En el caso concreto de Ecuador, contexto en el que se ubica el estudio y del cual se presenta un recorrido histórico en el siguiente capítulo, no fue hasta los inicios del siglo XX cuando comenzaron a cambiar estas concepciones tradicionales y rígidas, por otras conformadas por tendencias con una visión más compleja sobre la educación, en general, y en el desarrollo de la infancia, en particular, siguiendo las innovaciones y corrientes educativas internacionales de la época. Según Paladines (2011) las misiones pedagógicas de diversas nacionalidades como Alemania, España y EE.UU. ayudaron a modernizar la visión de la educación, aportando en el desarrollo de un enfoque más integral, experimental y científico. Estos aportes internacionales lograron fomentar el interés por el desarrollo del saber pedagógico desde distintas disciplinas como la psicología y la filosofía, lo que propició un mayor conocimiento general de la niñez y, lo que resulta interesante destacar para los fines de este estudio, de los ámbitos más específicos relacionados con el aspecto corporal como la anatomía, la higiene y la gimnasia.

Si se revisan los efectos heredados históricamente por esta desatención al cuerpo o atención parcial en el sistema educativo ecuatoriano actual, se pueden vislumbrar algunas incongruencias en la secuencia educativa si se centra la mirada en el área de expresión corporal. Por ejemplo, si se realiza una primera revisión panorámica del contexto curricular ecuatoriano, atendiendo de

forma exclusiva al eje de desarrollo *expresión corporal*, se observa una desvalorización paulatina desde la educación Inicial hasta el segundo año de Educación General Básica. De manera concreta, en el documento titulado *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica* del 2010 se percibe con claridad la relevancia que tienen las áreas principales que tradicionalmente han sustentado las estructuras del proyecto curricular: Lengua y literatura, Matemáticas, Ciencias naturales y Estudios sociales (Ministerio de Educación, 2010).

En este punto, antes de continuar con un análisis más exhaustivo sobre los diferentes ámbitos pedagógicos que atañen a la dimensión corporal y su importancia en los instrumentos curriculares, se hace necesario delimitar una noción de cuerpo en relación con el ámbito pedagógico, de la que se desea partir y que se constituya en una referencia para la presente investigación. Esta tarea de ilustrar algunas concepciones sobre lo corpóreo y conformar una propia no está exenta de complejidad, ya que los estudios del cuerpo han sido poco tratados en el campo de la pedagogía (Noyola, 2011). Sin embargo, a continuación, se propone un recorrido desde la visión que tienen algunas disciplinas académicas sobre la corporeidad, en vista de un realce del cuerpo como objeto de estudio, tal como lo formula Pedraz (2005):

... aunque el cuerpo siempre fue culturalmente relevante, en las últimas décadas ha adquirido una renovada importancia, que se comprueba, de un lado, por el inusitado incremento de publicaciones dedicadas a la imagen del cuerpo desde ámbitos tan diversos como la filosofía o la medicina, pasando por la historia, la sociología o la antropología, y, de otro, por la multiplicación de prácticas sociales en torno a su cuidado y a su presentación en sociedad (p.54).

De esta forma, se aborda la mirada sobre el cuerpo desde las disciplinas académicas pertenecientes a las esferas de las Ciencias Sociales y Humanas, debido a su particular interés por

este ámbito (Arpes, 2017) y su cercanía con los territorios educativos, a través de un enfoque complejo que toma los aportes de algunos de sus referentes más relevantes: “Hablar de cuerpo es referirnos a uno de tantos conceptos que atraviesan no sólo diversos campos disciplinares sino también prácticas y discursos históricamente situados” (Sabido, 2007, p.208).

Con respecto a la estrategia de selección de las figuras representativas que conforman el corpus teórico de este apartado, se utilizan como referencia los aportes de los siguientes autores: Ayús y Eroza (2007); Le Breton (2012b), Martínez (2004), Noyola (2011) y Turner (1994) por sus indagaciones sobre la conceptualización del cuerpo desde diversas aproximaciones.

En el caso de Turner (1994), en su artículo *Los avances recientes en la teoría del cuerpo*, se reflexiona sobre la manera en la que la antropología y la sociología realizan sus aportes en relación con el cuerpo (Bourdieu, 1998; Douglas, 1973; Elias, 2015; Foucault, 1998; Goffman, 1978; Nietzsche, 1983).

A su vez, Noyola (2011), en su libro *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*, realiza un recorrido por las nociones fundamentales del mundo de la filosofía en relación con la corporeidad para, posteriormente, ofrecer lineamientos pedagógicos sobre este ámbito (Aristóteles, 1994; Descartes, 1977; Elias, 2015; Foucault, 2008; Mauss, 1979; Merleau-Ponty, 1993; Nietzsche, 1983; Platón, 2014; Sócrates; Spinoza, 2000).

Por último, Le Breton (2002b) en el libro *Sociología del cuerpo*, Ayús y Eroza (2007), en su artículo *El cuerpo y las ciencias sociales* y Martínez (2004), en su publicación titulada *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*, proponen con sus trabajos una reflexión sobre la trascendencia de la imagen social del cuerpo y la generación de significados dentro del desarrollo de la cultura (Bateson & Mead, 1942; Baudrillard, 1974; Birdwhistell, 1952;

Bourdieu, 1998; Efron, 1970; Elias, 2015; Foucault, 2002; Goffman, 1978; Hall, 2005; Malinowski, 1975; Mauss, 1979).

No obstante, hay que indicar que resulta demasiado simplificador y reduccionista el ubicar el pensamiento de estos autores representativos en una sola disciplina, ya que se puede constatar que el intercambio teórico y práctico de saberes traza de forma permanente vasos comunicantes, tiene influencias recíprocas y, sobre todo, que el estudio del cuerpo demanda una visión interdisciplinaria. De esta forma, se señala que la opción por presentar las contribuciones relacionadas con lo corporal dentro de una clasificación determinada, se hace con la intención de ofrecer una visión clara y esquemática que ayude a entender los aportes fundamentales de cada una y ofrecer una panorámica integral de este tema al finalizar el capítulo.

Al igual que en el caso de los referentes teóricos, hay que advertir que se ha delimitado la elección de determinadas disciplinas para analizar la dimensión corporal, con la conciencia de que el campo de saber condiciona y determina la visión del cuerpo, así lo concibe Galimberti en su obra titulada *Il Corpo*, recogido a través del escrito de Contreras (2012):

Como explica Galimberti (1983), el cuerpo es múltiple y se ajusta a la mirada de las disciplinas que lo interrogan: es organismo fisiológico para la medicina, fuerza de trabajo para la economía, bien de consumo para el capitalismo, carne que necesita redención para la religión, entidad posbiológica para el transhumanismo, máquina híbrida con la tecnología para la ontología Cyborg, abyecto para el neofeminismo (p.15).

Sin embargo, este hecho no implica que se pretenda obviar o pasar por alto la relevancia de las visiones sobre el cuerpo realizadas desde las disciplinas que este estudio no contempla de forma directa como la historia, la psicología o la biología. Pero parece oportuno, aunque sea de forma

breve, explicar cuanto menos las razones o motivos principales de no ahondar en ellas en esta investigación.

De forma general, esta alternativa, de delimitar el análisis a ciertos campos del saber, atiende a cuestiones pragmáticas y a la necesidad de acotar el marco teórico. De manera específica, el enfoque tradicional de la historia ha reducido o limitado a grandes hechos y/o acontecimientos, en su mayoría desde dimensiones políticas, que se consideran históricos por la determinación de un enfoque particular de la historia (Carr, 1984). Este hecho da como resultado, para los objetivos de este estudio, que no se profundice en el análisis histórico debido a considerar que a lo corporal se le da un tratamiento disperso y general que aparece de manera tangencial en este tipo de estudios y no ha sido, por lo general, considerado como un hecho histórico en sí mismo.

En el caso de la psicología, que se centra en aspectos relacionados con los procesos mentales del ser humano y su comportamiento (Diccionario de Psicología American Psychological Association, s.f.), el estudio toma conciencia del crecimiento de sus aplicaciones en diversos ámbitos, entre los que se encuentra el educativo. En este sentido, se precisa acotar el marco teórico considerando en específico la relación existente entre los procesos psíquicos y físicos a través de la psicomotricidad, debido a su presencia y envergadura en los procesos pedagógicos del tramo educativo relativo a la presente investigación.

Por último, la biología ofrece una visión analítica que se encuentra marcada por sus orígenes, en la que se muestra su interés por el conocimiento de los seres vivos desde enfoques funcionalistas, realizados desde perspectivas eminentemente positivistas (Coleman, 2016). Se considera que la investigación precisa de una ubicación en la cual se albergue la complejidad y el componente dinámico en el que se insertan los estudios sociales.

Dicho esto, se hace necesario aclarar que esta selección no quiere decir que en la actualidad no



existan líneas de investigación, dentro de estas disciplinas descartadas, que se orienten hacia concepciones más amplias sobre el cuerpo, en las que se lo conciba bajo una dimensión que pueda tender puentes con el ámbito pedagógico.

Por último, en las siguientes secciones que se encuentran dentro de este primer capítulo se exploran diversas ideas sobre el cuerpo, las características de sus definiciones y tratamiento teórico, sin perder la guía o la orientación de su finalidad última, tener en cuenta estos aportes para generar una conceptualización particular para el estudio e indagar su posible influencia o incidencia en el territorio educativo.

## **1.2. El cuerpo en el universo de la filosofía**

Este análisis, que tiene el objetivo de realizar una revisión sobre las nociones del cuerpo, comienza por la filosofía, ámbito del saber que trata de buscar pilares de conocimiento por medio de un razonamiento panorámico, reflexivo y, en definitiva, asentado en una crítica fundamentada:

Desde sus orígenes en la Grecia clásica, hace más de 26 siglos, la Filosofía se constituye como el saber más general y a la vez más profundo sobre la realidad, porque se ocupa del conocimiento del ser en toda su amplitud a la luz de sus últimas causas y primeros principios (Amilburu y García, 2012, p.17).

La filosofía ha evolucionado en un tránsito que va desde la generación de postulados clásicos que buscan estas causas y principios fundamentales hasta el cuestionamiento de la posibilidad de generar ejes que sustenten la elaboración de cualquier sistema de pensamiento. Según Mèlich (2012) la filosofía actual se encuentra en un territorio postmoderno de interpretaciones en el que

no es posible asentar verdades absolutas: “La postmodernidad nace en el instante en que una única verdad se descompone en cientos de verdades relativas que los hombres se reparten” (p.35).

Sin embargo, para los intereses de este estudio, es preciso comenzar esta indagación desde las nociones respecto al cuerpo, provenientes de las distintas corrientes y pensadores del mundo de la filosofía clásica. Si se destaca un aspecto general que marca el inicio de la reflexión filosófica sobre el aspecto corporal, se puede decir que es, sin lugar a dudas, el de la dualidad:

Desde el punto de vista filosófico, la ambivalencia del cuerpo puede explicarse porque, siendo cierto que el cuerpo puede ser un objeto de estudio en el «espacio epistémico» (una construcción o «forma simbólica»), al mismo tiempo es siempre un cuerpo que se inscribe en el «espacio de la existencia», esto es, un cuerpo —éste, mi cuerpo—que puede vivirse como lucha, como nacimiento, como dolor, como placer (Bárcena, 2012, p.251).

Esta dualidad sobre la que reflexiona Bárcena está presente desde el origen de la filosofía clásica y se puede decir que sigue influenciando el pensamiento humano hasta nuestros días. Este autor, además, postula que la naturaleza de la filosofía trata de abarcar el mundo en un discurso y que, con este afán de síntesis reduccionista, se hace necesario limitar la noción de cuerpo.

... es lógico, también, que el cuerpo - tanto el cuerpo que sufre (cuerpo doliente) como el cuerpo que disfruta (cuerpo erótico)- fuese expulsado o fuese negado o al menos olvidado como un acontecer de la existencia en algunos textos fundadores de su destierro (el Fedón de Platón o las Meditaciones metafísicas de Descartes). Ambos textos fundan un dualismo en torno al cuerpo que tiene una larga historia, y que acabará dando lugar al cuerpo dualista de la Modernidad, en el que el cuerpo no se opone ya al alma o a la mente -como categorías epistemológicas- sino un dualismo en el que el cuerpo se opone al sujeto (Bárcena, 2012, p.254).

Gráfico 1:

*Mirada sobre la dualidad del cuerpo*



Fuente: Camiluna (2021)

De esta forma, en la etapa clásica existe una visión en la cual, desde diversas ópticas, se relega la corporeidad sobre la razón o el alma. En el caso de Platón (2014), esta supuesta superioridad del alma sobre el cuerpo se manifiesta en varios sentidos, pero se puede sintetizar en una idea fundamental cuando postula con claridad que el equilibrio se encuentra únicamente en el momento en el que el alma logra gobernar al cuerpo. En resumen, siguiendo el análisis que realiza Bárcena (2012) sobre la obra de este pensador, “parece imponerse una lógica disyuntiva según la cual lo

positivo y admirable está «arriba», en lo eterno, y lo negativo, «abajo», en la materialidad de la tierra, de donde proviene el cuerpo” (p.255).

Otros autores representativos de la filosofía clásica se definen en la misma línea, en el pensamiento de Sócrates el gobierno del cuerpo por el alma es una cuestión ética, en la que se debe “insistir más bien sobre la primacía del alma sobre el cuerpo, sobre su mayor importancia, y por lo tanto sobre la irracionalidad de preocuparse del cuerpo más que del alma” (Rossetti, 2008, p.44). Para Aristóteles (1994) el alma es la entidad primera y la esencia que define al ser. Bajo el análisis que realiza Costa (2006) sobre la lógica de pensamiento de Aristóteles deduce que: “Si es el logos lo que define la esencia de la humanidad, el cuerpo resultará un mero receptáculo de la mente, cuando no una incógnita o una amenaza” (p.2).

Posteriormente, la filosofía moderna ofrece dos posturas encontradas que marcan un cambio de paradigma sobre la visión del cuerpo. Por un lado, Descartes (1977), defiende a la razón y al pensamiento como fuentes de verdad y de identidad. En su *Meditación Segunda* titulada *De la naturaleza del espíritu humano; y qué es más fácil de conocer que el cuerpo* llega a la conocida reflexión: “si pienso algo, es porque yo soy” (p.24), y conclusión, “¿Qué soy, entonces? Una cosa que piensa” (p.26). Desde este enfoque se sigue acentuando la postura dualista en la que se distinguen dos sustancias fundamentales del ser: *res cogitans* (pensamiento), *res extensa* (cuerpo). Costa lo expresa de la siguiente manera:

Probablemente fue el sistema cartesiano el que reconfirmó la preeminencia del logos al aplicar la división *res extensa* / *res cogitans* en el propio ser humano. En tanto la definición de ser humano –que, una vez más, se deduce de la propia autorepresentación del filósofo que la prescribe– dispone la centralidad del logos, el cuerpo, como *res extensa*, reconfirma su necesidad de justificación (Costa, 2006, p.2).

En este punto, es pertinente realizar la siguiente aclaración, durante el análisis de las diferentes nociones sobre el cuerpo resulta útil apoyar la fundamentación que se ofrece con determinadas imágenes simbólicas que resultan clarificadoras de la forma en la que estos enfoques teóricos se han plasmado tanto en el ideario académico como en el comunitario. Además, trazar conexiones con el universo metafórico también será conveniente para introducir el análisis en el plano estético y/o poético, que más tarde se mostrará necesario para abordar la noción final de cuerpo por la que se apuesta. En esta línea de pensamiento, Turner (1994) señala que esta idea del cuerpo como metáfora es un tema recurrente en la sociología y en la historia para versar sobre lo político y lo social: "... debemos asumir que el cuerpo es el más ubicuo, natural y también consciente al adoptar un cuerpo metáfora, una fuente, a mano, de alegorías de orden y desorden" (p.14).

Con esta primera reflexión sobre la dualidad, se genera un primer símbolo y/o metáfora en relación con lo corporal, en la que predomina una mirada mecanicista sobre el cuerpo, queda supeditado a un componente superior *res cogitans* (pensamiento), y es equiparado con una especie de autómatas que lo restringe a una extensión que no piensa *res extensa* (cuerpo).

Aunque el mundo filosófico y las artes, en principio, parezcan planos de conocimiento inconexos existen autores que han asumido el reto de reflexionar sobre el cuerpo desde la conjunción de lo estético y lo filosófico. Esquivel (2006), por ejemplo, en su libro *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*, lo justifica cuando menciona que "Dilucidar la intersección entre arte y cuerpo a partir de Spinoza, Nietzsche y Pessoa permite otra mirada a la cultura contemporánea desde los supuestos que la conforman" (p. 5). Para realizar un análisis que provenga del y/o desde el cuerpo es necesario partir de una multiplicidad de dimensiones. En este sentido, la capacidad de experimentación, la diversidad de espacios y

enfoques con el que se pone en juego el cuerpo en el espacio estético, hace que el arte sea un gran aliado. Esta idea se desarrolla con más detalle en secciones posteriores del estudio.

Precisamente serán los planteamientos de Spinoza (2000) y Nietzsche (1983), los filósofos que, en una nueva línea de pensamiento, se niegan a la ruptura o división del ser en las dos secciones ya mencionadas: cuerpo y alma.

En primer lugar, Spinoza (2000) lanza un cuestionamiento que impulsará, no solo sus estudios posteriores, sino un nuevo modelo filosófico cuando advierte que se versa sobre la conciencia, la voluntad entre otros asuntos, pero que, sin embargo, poco se sabe sobre *lo que puede un cuerpo*. Esquivel (2006) señala que Spinoza, “Con su intuición de la unidad del ser, se alejó por completo del aristotelismo que era piedra angular de Occidente” (p.16), ya que considera que ambos componentes (cuerpo y mente) se encuentran en un mismo plano, donde la acción y la pasión se ubican tanto en el cuerpo como en la mente. Dicho de otro modo, para este pensador los procesos mentales son *paralelos* a los procesos físicos, donde no hay preponderancia de uno sobre otro, ni relación de causa-efecto (Noyola, 2011, p.32).

Además, propone una ética que parte de lo corporal, en la que el cuerpo se convierte en una vía hacia el conocimiento. Esta noción del cuerpo como algo complejo y compuesto, con memoria, que es afectado por los otros y que, a su vez, también afecta a los otros de múltiples formas, tiene que ver con una visión más cercana al cuerpo como una entidad dinámica y multidimensional. Najmanovich reflexiona sobre este particular del siguiente modo: “A diferencia del mundo mecánico rígidamente estructurado en coordenadas cartesianas, Spinoza nos ofrece un universo diverso completamente entramado y activo. Su pensamiento es dinámico: procede por engendramiento y no por descuartizamiento y recomposición” (Najmanovich, 2009, p. 9).

En segunda instancia, para Nietzsche, cercano a esta nueva concepción, el cuerpo es un receptáculo de múltiples fuerzas en movimiento y propone invertir la noción del dualismo previamente presentado, de tal forma que defiende que todo el desarrollo del espíritu se reduce al aspecto corporal y su voluntad de poder (Deleuze, 1971; Nietzsche, 2018). Este pensador revaloriza el ámbito de lo sensible (pasiones) y lo considera un factor generador de significado, ubicándolo entre la razón y los sentidos. De esta forma, presenta al cuerpo en un contexto cultural y lo dota de un grado más de complejidad, en el que ya no es visto como algo uniforme, sino como un generador multifacético de sentido (Noyola, 2011, p.33).

Este tránsito hacia nociones corporales que viran el foco sobre aspectos sociales y culturales hace necesario considerar a figuras que no solo reflexionan sobre aspectos propios de la filosofía, sino que también se adentran en la dimensión sociológica.

En las concepciones de Merleau-Ponty (1993), el cuerpo humano es la unidad básica de comunicación, un ente social que genera significado y aprende. La corporeidad da cuenta de la existencia y la relación con el mundo y, a la vez, es la forma con la cual se llega a ser visto, “El propio cuerpo está en el mundo como el corazón en el organismo (...), forma con él un sistema” (p.219). Esta relación con el mundo le permite afirmar que trata de superar la barrera clásica de un sujeto frente a un objeto (mundo acabado), de esta forma, a través de la percepción se abren las fronteras de un saber reflexivo que se predispone a la concepción de un mundo inacabado (Costa, 2006, p.4). Estas ideas, que dan un giro a la forma de concebir el cuerpo, posibilitan dejar a un lado la exclusividad del prisma mecanicista (como un objeto de partes superpuestas), y dan paso a enfoques que se relacionan con una concepción simbólica que está más cercana a concebirlo como una obra de arte, en la que no se le mira y analiza de manera disgregada, en la que no se puede dividir la expresión de lo expresado (Trilles, 2004, p.138).

Este panorama abre el abanico de posibilidades en referencia al estudio del cuerpo y su relación con el universo educativo. En este sentido, Foucault (2002), plantea el vínculo que existe entre el cuerpo y el desarrollo de las relaciones de poder. Advierte que el cuerpo es un lugar privilegiado para el ejercicio del poder por parte de las instituciones sociales, en el cual se pueden aplicar sus consignas relacionadas con la normalización, el orden y la disciplina. En palabras de Martínez, “En varias de sus obras (Foucault) investiga el origen y desarrollo de las instituciones modernas, y cómo a través de ellas se ejerce el control de los cuerpos y, por tanto, de las personas” (Martínez, 2004, p.132). Ante este postulado, en el que el cuerpo se ve involucrado en un *campo político* en el que operan diversas relaciones de poder, se vislumbra la necesidad de la apropiación del cuerpo de manera consciente o el desarrollo del gobierno de sí mismo, que se expresa en una determinada cultura, en un tránsito de ida y vuelta que acontece entre la subjetividad y la gubernamentalidad (Montúa, 2005).

Para concluir esta revisión desde el mundo filosófico, hay que mencionar la visión panorámica que hace Serres (1985) en *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo* sobre el desarrollo de la disciplina, recogida por Ayús y Eroza (2007), en la que se postula que “históricamente lo sensorial y lo científico han constituido los dos extremos en que se ha debatido el dominio filosófico. La evolución cognitiva e intelectual de la filosofía y la cultura occidental privilegiaron lo segundo en detrimento de lo primero” (p.4). De esta forma, este llamado de atención tiene la intención de promover una nueva filosofía cercana a la experiencia que parta de unidades básicas de análisis como los sentidos y el cuerpo.

En este análisis conceptual sobre el cuerpo se evidencia una transformación que parte de un pensamiento particular y estático, como el eje cartesiano y su noción mecanicista del cuerpo, pasa por otras visiones dinámicas, en las que se concibe el cuerpo como un espacio en el que operan



diversos campos de fuerza, hasta ideas que cuentan con un enfoque más amplio, en las que se entiende que el cuerpo es un vector fundamental dentro del entramado político y el ejercicio del poder de la sociedad. El recorrido por el ámbito filosófico da cuenta de la evolución de la mirada sobre el cuerpo que desemboca en una noción multidimensional y compleja que resulta pertinente para esta investigación, razón por la cual se retomará este concepto para ser analizado desde un prisma fundamentalmente pedagógico. En este sentido, en apartados siguientes, se profundiza sobre la visión de Foucault, por su impacto, trascendencia y estrecho vínculo con la transmisión de los aprendizajes en relación con el cuerpo.

### **1.3. La imagen social del cuerpo en la cultura y la dimensión sociológica de lo corporal**

A continuación, se revisa el aspecto corporal desde el punto de vista de la sociología, una disciplina que, entre una amplia diversidad de temáticas, se interesa sobre la repercusión de la imagen social del cuerpo en la cultura. Para comenzar, se toma en consideración la mirada sociológica de Giddens (2000), en la que muestra que la finalidad de este corpus de conocimiento puede albergar asuntos de una envergadura muy particular hasta otros en los que se pueden encontrar investigaciones que realizan análisis ecuménicos:

La sociología es el estudio de la vida social humana, de los grupos y sociedades. Es una empresa cautivadora y atrayente, al tener como objeto nuestro propio comportamiento como seres humanos. El ámbito de la sociología es extremadamente amplio, desde el análisis de los encuentros efímeros entre individuos en la calle hasta la investigación de los procesos sociales mundiales (Giddens, 2000, p.41).

Tanto en los trabajos sociológicos clásicos como en los actuales se cuenta con numerosos aportes que provienen de esta disciplina y se enfocan en la educación. Desde estos estudios, se indaga su relevancia en diversos planos: la configuración de los sistemas educativos, sus distintas ideologías, su potencial incidencia reproductora o transformadora en la sociedad, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las interacciones entre los múltiples componentes de la comunidad educativa, entre otros (Rojas-León, 2014). De esta forma, resulta lógico pensar que la atención pedagógica del cuerpo, los elementos relacionados con la conformación de la identidad, los factores involucrados con su implicación en la interacción social y su potencial comunicativo, entre otros, no pueden quedar fuera de la mirada particular que surge desde la investigación sociológica.

Para iniciar el análisis en esta dirección, la revisión de una de las obras de Le Breton, *Sociología del cuerpo*, es un paso obligado, ya que realiza un recorrido sobre la evolución de esta esfera del saber y plantea una visión del cuerpo como uno de los generadores principales de identidad, el cual es moldeado por el contexto social y cultural que, además, da cuenta de la relación que mantiene con el mundo (Le Breton, 2002b).

Este estudio deja patente un alejamiento intencional y consciente de los análisis del cuerpo que se centran de manera fundamental en el aspecto biológico, en los que la influencia determinista de la naturaleza es absoluta. Además, advierte de algunos de los dilemas que se generan al realizar una división radical entre la persona y el cuerpo como, por ejemplo, considerarlo como un objeto más entre tantos. En contraposición a esta concepción, la idea central, sin dejar de lado la influencia de la naturaleza, sería que toda relación con el cuerpo es resultado de una obra simbólica. De esta forma, “el hombre no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo

en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente” (Le Breton, 2002b, p.19).

Visto de este modo, el cuerpo es una construcción eminentemente social en la que se ponen en juego e involucran un gran abanico de dimensiones: expresión de sentimientos, percepción sensorial, técnicas corporales y sus formas de transmisión, soporte de valores, manifestación de las distinciones de clase, diferencia de sexos y de género, control político, normas de etiqueta y conducta, entre otras.

Gráfico 2:

*Entretejido social del cuerpo*



Fuente: Luba Lukova (2010)

Nota: Fragmento que pertenece al afiche del espectáculo escénico "Great Jones Variations"

Al seguir esta corriente de pensamiento, se debe pasar también por el análisis que realiza Bourdieu (1998) sobre el papel que juega el cuerpo en la sociedad de consumo, heredera del pensamiento marxista, fundamental por su impacto sociológico. Con sus razonamientos este autor plantea una nueva metáfora o imagen en la que el ser humano es considerado como un componente más de la maquinaria económica, en el que el cuerpo es visto como mera mercancía que se encuentra bajo las exigencias del sistema capitalista. Barrera (2011), a propósito del tema, lo sintetiza de la siguiente forma: “El cuerpo es pues, como un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación” (p.129). Los estudios de Bourdieu (1998) se centran, por tanto, en la conexión que existe entre la concepción y tratamiento del cuerpo y su relación con los hábitos (*habitus*) de determinadas clases sociales. De esta forma, el capital económico, cultural y social, es generador de tratamientos y estilos de vida diferenciados que marcan o determinan el cuerpo de clase, que se reflejan a través del *habitus*, es decir, el cuerpo es un marcador que determina y diferencia las clases sociales. En resumen, existe una correlación o influencia entre la vivencia del cuerpo y una determinada situación social:

El modo en que vivimos en nuestros cuerpos está estructurado por nuestra posición social en el mundo y por nuestra clase social. Todas las agrupaciones de clase tienen su propio *habitus*, sus propias disposiciones que son adquiridas mediante la educación, tanto formal como informal, a través de la familia, la escolarización y similares (Martínez, 2004, p.141).

Este pensador se plantea el estudio de las dimensiones narrativas del cuerpo en el contexto social y su conexión con otros recursos expresivos. Restrepo (2014) rescata algunas de sus concepciones de Bourdieu (1986) en *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*,

que resultan fundamentales en la investigación sociológica a la hora de ponderar la relevancia del cuerpo en las experiencias escolares:

El cuerpo funciona, pues, como un lenguaje a través de intereses para la comprensión de las experiencias. (...) El lenguaje del cuerpo contamina y sobredetermina todas las expresiones intencionales de los mensajes percibidos y no percibidos, comenzando con la palabra (citado en Restrepo, 2014, p.81).

En una línea cercana de estudio, Martínez (2004) estudia los postulados de Baudrillard, en los que se pone el acento en el análisis de las nuevas prácticas modernas con relación al cuerpo, que lo enaltecen y lo ponen en juego en una suerte de *mercado* de nuevas significaciones en el que el cuerpo se torna en objeto de consumo y/o mercancía. Todo ello acontece en sociedades de consumo donde se generan nuevas prácticas para *adorar* y mantener al cuerpo, con la intención de aumentar su valor dentro de la sociedad y ocupar un estatus elevado, en el que la voz de la publicidad juega un papel fundamental. Para este pensador existe una doble visión del cuerpo, por un lado, como una forma de capital y, por otro, como un signo social (Martínez, 2004).

En este punto, es pertinente mencionar los estudios de Elias (2015) en los que se consideran fundamentales dos premisas de partida que están estrechamente relacionadas entre sí: los individuos no pueden ser comprendidos como entidades aisladas sin un contexto y los fenómenos sociales no pueden ser explicados sin comprender a las personas que los movilizan.

De esta forma, las indagaciones de Elias (2015) sobre el cuerpo están asociadas al aspecto cultural y se interesan por el origen de los dictámenes que rigen los comportamientos y las manifestaciones externas corporales en la vida cotidiana. Sus postulados defienden que fue la sociedad de la corte la encargada de dictar las normas de cortesía y etiqueta, entablando con

claridad qué es y qué no es decoroso manifestar con el cuerpo de forma pública (Grande, 2013). Estas convenciones sobre los estilos de vida de las élites se heredan y trasladan por imitación o contraste hacia las clases media y baja. Además, estos acuerdos sociales, destinados a marcar diferencias en la esfera pública, acaban por afectar también a los comportamientos privados, ya que algunas de estas expresiones son totalmente eliminadas del ente público para quedar solo en el lugar de prácticas que acontecen en el ámbito privado.

Goffman (1978), continuando con el ámbito de la dimensión del comportamiento humano, estudia los procesos que están involucrados en la comunicación. En este sentido, reflexiona sobre la idea de que ambos interlocutores intercambian códigos dentro de ciertas reglas implícitas que comparten, en función del contexto y del estatus, en el que el sentido se genera en base a un producto que es fruto de la interacción. Al respecto de esta idea Grande (2013) menciona que “el proceso de comunicarse depende de la aplicación de esquemas interpretativos (marcos) que son socialmente construidos y desde los cuales es negociado el sentido de la interacción” (p.249).

Si ahora se sitúa al cuerpo en este marco de estudio, los trabajos de Goffman (1978) analizan las posiciones y los movimientos corporales que complementan, acentúan o se contraponen a nuestras palabras en situaciones cotidianas y que, a la postre, son decisivos en los procesos comunicativos. Se puede decir que con estos lineamientos se posiciona la noción de un cuerpo que posee un lenguaje propio, en un contexto analítico afín a las ideas que se han presentado con anterioridad en este apartado a través de las indagaciones de Bourdieu (1998).

Además, también se puede señalar que esta idea es cercana a las propuestas de estudio de Baudrillard (1974), que también se interesan por esta capacidad comunicativa del cuerpo. Lo particular que ofrece el trabajo de este autor es que lo hace centrándose en la publicidad y en la forma en la que se generan ciertos estereotipos a través del lenguaje corporal bajo una determinada

óptica, que está guiada por los intereses de este gremio. Resulta ilustrativa la advertencia de Baudrillard cuando analiza en profundidad las implicaciones que tienen las visiones y las imágenes de la publicidad que diferencian, de forma distorsionada, los roles y las características de hombres y mujeres ya que, en la mayoría de los casos, se alejan de las características que realmente tienen (Ayús y Eroza, 2007).

Si se continúa en esta línea de estudio sobre el análisis del cuerpo como una fuente de gran riqueza expresiva y sus posibilidades dentro de la comunicación, se deben citar los trabajos de Hall (2005), sobre la proxémica, y de Birdwhistell (1952), sobre la kinésica. Hall (2005) propone el término proxémica para hacer referencia al análisis del espacio personal o espacio que nos circunda, el contexto teniendo en cuenta la dimensión espacial y la influencia de la interrelación de estos elementos en la determinación de estructuras de comportamiento

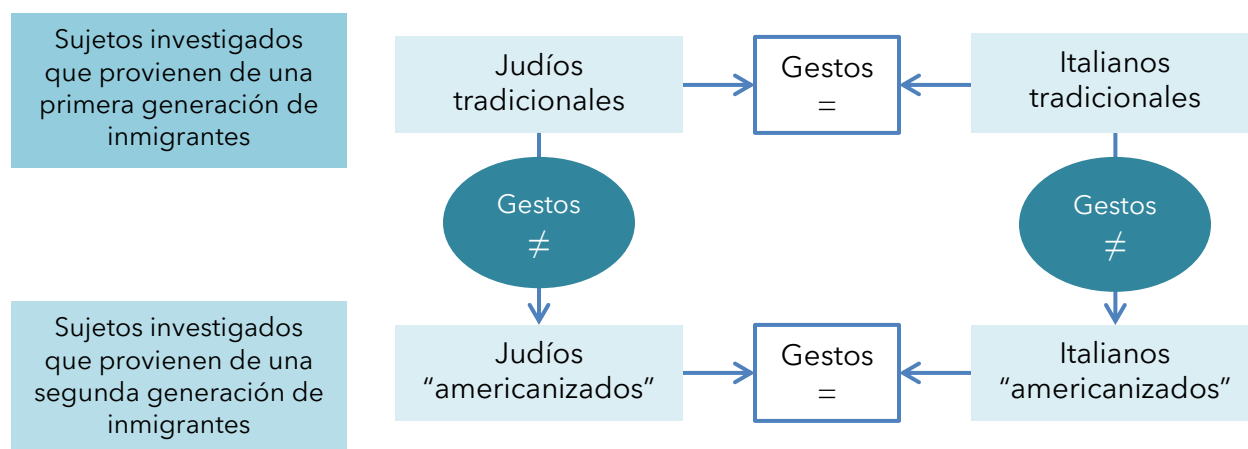
Por otra parte, Birdwhistell, fue el promotor de la kinésica, que consiste en el estudio de los movimientos del cuerpo durante la interacción. En sus estudios sobre la gestualidad y la plasticidad corporal pretende, de forma minuciosa, aislar e identificar unidades mínimas fundamentales de movimiento, a las que llamó *kinemas*, que tratan de ser equivalentes a los fonemas dentro del lenguaje verbal. Con sus trabajos llega a la conclusión de que no se pueden aislar estos movimientos y generalizarlos para la gestación de una especie de diccionario de gestos, ya que sus significados e interpretaciones no se pueden estudiar de forma aislada del contexto (Birdwhistell, 1952).

Le Breton señala que Birdwhistell se inspira en los trabajos que previamente había realizado Efron (1970) en los que, en oposición al ideario nazi, tiene la intención de demostrar que no existe una superioridad innata que provenga de la raza aria. Para lograr este objetivo evidencia que, mediante el análisis sobre las manifestaciones de sujetos que provienen de dos generaciones y

tradiciones culturales distintas, los gestos se heredan a través de las condiciones que están determinadas por el proceso de socialización (Le Breton, 2002b, p.48).

Gráfico 3:

*Esquema del estudio comparativo de gestos de inmigrantes originarios de Europa del Este y de inmigrantes originarios del sur de Italia*



**Nota:** las diferencias entre los gestos de los judíos de ambas generaciones son similares a las diferencias entre los gestos de los italianos de ambas generaciones.  
Elaboración propia a partir de la explicación de Le Breton (2002b) del estudio.

De esta forma, Efron (1970) desmonta los postulados que defienden que el comportamiento tiene un origen biológico y que no se puede justificar únicamente alegando condicionantes genéticos.

Para concluir esta sección, si se realiza un repaso por las nociones más relevantes que la sociología aporta a la visión sobre el cuerpo se hace evidente su riqueza y trascendencia para el contexto educativo y corporal: Le Breton (2002b), lo sitúa como un vector esencial en la generación de la identidad que, sin lugar a duda, es influenciado por el contexto social. Bourdieu (1998), habla del cuerpo como un marcador de la clase social y profundiza sobre la relación que



existe entre las formas de entender y tratar al cuerpo y su relación con los hábitos de un determinado estrato social. En una línea similar, Baudrillard (1974), indaga las nuevas formas de relación y de culto al cuerpo, el cual es considerado como un capital social. Elias (2015), se centra en el estudio de ciertos comportamientos corporales concretos, de la forma en que surgen y se transmiten las normas que se consideran decorosas y no; y la forma en la que posteriormente afectan a las esferas pública y privada de los individuos. Por último, Goffman (1978), Hall (2005), Birdwhistell (1952) y Efron (1970), reflexionan sobre el cuerpo como un elemento esencial en los procesos de comunicación. Estos autores analizan el papel que tiene el cuerpo como motor expresivo y la influencia que tiene el contexto cultural en estos procesos comunicativos (Goffman, 1978), las unidades y elementos que se ponen en juego en este lenguaje no verbal (Hall, 2005; Birdwhisell, 1952) y las formas en las que se transmiten y pasan de generación en generación (Efron, 1970).

#### **1.4. La mirada holística de la antropología sobre el cuerpo**

En este punto, después de analizar el cuerpo desde dos enfoques disciplinares se debe justificar la necesidad de añadir un apartado de indagación desde un tercer ámbito, la antropología. Según Harris (1990), los elementos que distinguen a la antropología de otros espacios de conocimiento que investigan sobre el ser humano son su condición global y comparativa. En este sentido, hay que añadir que desde esta óptica resulta relevante el estudio y la comparación de cualquier experiencia humana, sin distinción de su procedencia, de su contexto espacial o temporal o de sus características particulares. De tal forma que no existen grupos que tengan mayor o menor interés que otro a la hora de afrontar procesos de estudio.

Resulta pertinente mencionar a las principales ramas de esta disciplina: cultural, arqueológica, lingüística y física (Harris, 1990), con la finalidad de evidenciar que la antropología tiene la capacidad de albergar un amplio campo de estudio. Esta presencia holística le permite entrar en un espacio multifacético y complejo en el que se fomenta la reflexión y el diálogo fértil entre tradiciones fundamentales del saber.

Cabe mencionar, a modo de ejemplo, los estudios que se plantean desde la antropología al contrastar la llamada medicina moderna con las tradiciones culturales que se relacionan con ciertas prácticas destinadas a la preservación de la salud y la curación. En este sentido, resulta revelador la forma en la que la salud considera la necesidad de, no solo tratar de manera parcial una dolencia que se ubica en el cuerpo, sino la de albergar enfoques abiertos destinados a la totalidad del ser humano (Le Breton, 2002a). Para ello, precisa tener presente los sentidos y significados simbólicos de lo corporal dentro de una dimensión social que está asociada estrecha e ineludiblemente con el desarrollo de la salud. Además, esto plantea cuestionamientos sobre la forma en la que se legitiman o no la conformación del conocimiento y las figuras destinadas a su transmisión.

Por tanto, la antropología, con esta visión integral sobre el ser humano, también ha influido de forma decisiva a la hora de legitimar el cuerpo como objeto de estudio social. En palabras de Celis (2007), “el principal aporte de la Antropología radica en su esfuerzo por concebir, de manera conjunta, los aspectos biológicos, sociales y subjetivos de manera tal que den cuenta del cuerpo (...), en tanto fenómeno polisémico, rígido y fluido a la vez” (p.202). Esta autora señala que la evolución de la reflexión antropológica ha tenido como consecuencia un replanteamiento sobre la idea del cuerpo: “desde el énfasis en los aspectos determinados por condicionamientos sociales rígidos, a una idea de cuerpo multidimensional y mutable” (Celis, 2007, p.202).

Para comenzar a reflexionar sobre el panorama multifacético que ofrece la antropología en su estudio del cuerpo, se hace necesario mencionar la contribución de Turner (1994), ya que en su artículo que ya fue mencionado *Los avances recientes en la teoría del cuerpo*, ofrece cuatro fundamentos que justifican la relevancia del cuerpo en esta disciplina. Primero, el desarrollo de la *antropología filosófica*, que ubicó la cuestión del cuerpo en relación con una ontología del Hombre —entendiendo esta palabra cómo humanidad— en la que se le da un matiz de cuestión primordial y universal. Segundo, la *antropología fenomenológica*, que aportó al avance de las ciencias sociales con su reflexión sobre cuáles eran los influjos de la cultura y de la naturaleza en una idea de hombre tomada de Nietzsche (2000) como *animal aún sin determinar*. Además, el tránsito del evolucionismo a la antropología, donde el darwinismo social y más recientemente la sociobiología, realizan interconexiones entre la naturaleza biológica y genética de la especie, acaban poniendo toda la atención en el bagaje de lo cultural en la constitución del ser humano. Tercero, la *antropología social y cultural*, en la cual se destaca la obra pionera de Douglas (1973), quien postula que el cuerpo es un medio por el cual se establece un orden político y social. Por último, es pertinente mencionar de forma textual el cuarto fundamento de Turner:

... la antropología (...) desarrolló una teoría del cuerpo (o, al menos, bastante interés en la investigación del cuerpo), ya que en las sociedades premodernas el cuerpo es una superficie importante en la que las marcas de condición social, posición familiar, afiliación tribal, edad, sexo y condición religiosa pueden exponerse fácil y públicamente (Turner, 1994, p.15).

Se vislumbra en la revisión elaborada por este autor un entramado de enfoques, perspectivas, conceptualizaciones, construcción de significados y aplicaciones complejas que tienen un impacto que no se circunscribe solo a este campo del saber.

Desde los orígenes de la antropología y la sociología del cuerpo, Mora (2008) señala que se deben destacar los estudios de figuras como Mauss, en los que se considera al cuerpo un elemento fundamental en relación con dos aspectos, por un lado, estar socialmente construido y, por otro, su variabilidad cultural. A tenor de ello esta autora señala: “La visibilización de las interrelaciones entre el cuerpo y la sociedad, la historia y la cultura, y el reconocimiento de que el cuerpo no es sólo un objeto natural, han sido grandes aportes para las ciencias sociales” (p.65).

El trabajo de Mauss (1979), que se ubica entre la antropología y la sociología, presenta lo que denomina *técnicas del cuerpo*, que define como: “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (p.337). Le Breton, en su estudio sobre estas técnicas corporales propuestas por Mauss señala que son una sucesión de gestos codificados que tienen la pretensión de ser eficaces para alcanzar un objetivo preciso (Le Breton, 2002b).

Mauss (1979) utiliza el ejemplo de cómo se han ido transformando y reconfigurando las técnicas que se utilizan en la práctica de la natación, entre otras, para concluir que: “... en cualquiera de los elementos del arte de utilizar el cuerpo humano, dominan los hechos de la *educación*” (p. 340). En el desarrollo de esta idea, este autor sustenta que en la transmisión de estas técnicas corporales existen tres factores que se dan de manera conjunta: el psicológico, el biológico y el social. En relación con la relevancia de la naturaleza social de dicha transmisión De la Calle escribe:

Mauss no atendió tanto al origen de las técnicas como a su transmisión; algo que era propio de la sociología clásica de inspiración durkheimniana. De ahí que, dado el carácter social de su proposición, encuentre que la educación es la principal fuente del conocimiento y aprendizaje de las técnicas corporales, situándola en el mismo lugar que la imitación (2011, p.76).

Estos planteamientos sobre la transmisión de estas *técnicas del cuerpo* serán revisados con más profundidad posteriormente, dada su relevancia para los procesos educativos relacionados con el aspecto corporal.

En este sentido, la disciplina antropológica ha sido consciente de algunos de los obstáculos y dificultades que se pueden encontrar a la hora de afrontar la investigación en torno al cuerpo: por un lado, Jackson (2010) señala que es un problema de la tendencia intelectualista considerar que la praxis corporal es secundaria respecto a la praxis verbal; por otro lado, Le Breton (2002b) ilustra los aportes que realizan Bateson y Mead (1942) desde la etnología, en la búsqueda de alternativas para trabajar el aspecto dinámico de este objeto de estudio.

Le Breton menciona que para el estudio de la investigación de la cultura Balinesa, *Balinese Character: A Photographic Analysis*, Bateson y Mead (1942) se preguntan qué es lo que pone en juego el cuerpo y se preocupan por recoger las expresiones y los modos corporales: ritos, movimientos, interacciones, gestos, entre otros, de la vida cotidiana, propios de las sociedades occidentales, que hasta ese momento no habían sido cuestionados por las ciencias sociales. Para este objetivo, conocedores de las limitaciones de la palabra para recabar información en este tipo de estudios, introducen nuevas técnicas para la producción de datos en metodologías cualitativas, como la fotografía, el cine y el video. Todo ello, con una firme intención descriptiva que, a la postre, resultarán esenciales a la hora de plasmar las diversas experiencias, emociones, contextos, entre otros, que posibiliten el análisis de la importancia del cuerpo y la gestualidad en la inculcación de modelos culturales concretos. De esta forma, logran entretrejer los recursos textuales con los visuales, en los que la lectura del cuerpo es un aspecto esencial para la generación del discurso interpretativo (citado en Le Breton, 2002b).

En esta misma línea de estudio, Celis (2007), a través de los estudios de Malinowski (1975) y Mead (1942), a propósito de las prácticas que se desarrollaban durante el parto, considera que estos autores llegaron a la siguiente conclusión:

...cualquier acción donde el cuerpo interviniese era una práctica enseñada y aprendida de generación en generación. Por ello era posible acceder a la cultura desde los procesos mismos de socialización inscriptos en el cuerpo. Los cuerpos funcionaban como rasgos indiciales de la presencia de una cultura, y la descripción de las técnicas permitía la comparación posterior con otros grupos humanos (Celis, 2007, p.205).

De esta forma, se puede partir de análisis de aspectos particulares para realizar conjeturas y estudios que tengan pretensiones más generales en relación con la cultura, donde el cuerpo se vuelve un recurso privilegiado. Si se toman, de nuevo, alguna de las ideas de Celis (2007), se debe señalar que el cuerpo, visto desde esta perspectiva, es un pilar de la significación cultural de los colectivos humanos. Por tanto, el cuerpo se convierte en un recurso que puede servir para dar cuenta, de forma sistemática, de las características culturales a través de estudios descriptivos y, posteriormente, comparativos.

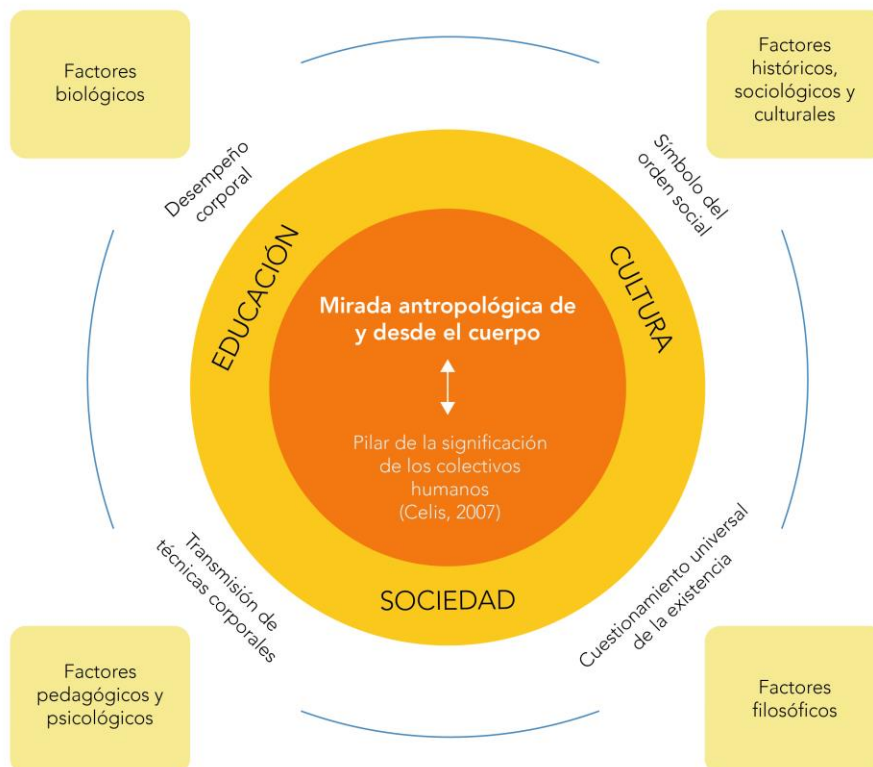
Si se retoman los estudios de quien fuera discípula de Mauss, la antropóloga Douglas (1973), se puede profundizar más en los planteamientos sobre el uso del cuerpo como metáfora del sistema social. Para esta autora, se puede establecer una relación proporcional entre las formas de adoctrinamiento corporal y el grado en el que se establecen los rituales y las normas de control dentro de una determinada sociedad. Es decir, las experiencias del cuerpo físico o de un sistema orgánico se encuentran influenciadas por el control que ejercen las normas que provienen de un

sistema social. En definitiva, esta idea induce a pensar el cuerpo como un símbolo del orden social que el sistema utiliza, por medio del control físico, para mantener su lógica.

La mirada antropológica de investigación sobre el cuerpo posibilita el encuentro de diversos conocimientos relacionados con los saberes culturales, sociales y educativos, que ubican el foco, de forma metafórica y literal, en los desempeños corporales. Su relevancia radica, por tanto, en su capacidad holística en tanto en cuanto considera el cuerpo como un tapiz donde se exponen signos relacionados con la condición social que es capaz de plasmar los rasgos fundamentales de una cultura.

Gráfico 4:

*Mirada antropológica de y desde el cuerpo*



Además, los estudios etnográficos aportan nuevas técnicas para la producción de datos dentro de las metodologías cualitativas para el estudio de los modos corporales en diversos contextos. Por último, también se introduce la noción de *técnicas corporales* y se desarrollan estudios analíticos de las formas en las que el cuerpo es condicionado por el sistema social.

Bajo estas consideraciones, el estudio del cuerpo tiene nexos enriquecedores con otros campos de conocimiento, entre los que se encuentra el ente educativo. Idea que expresa Mora (2008) cuando define las finalidades de la antropología en relación con el cuerpo de la siguiente forma:

...buscaban comprender los mecanismos por los cuales era construido, controlado, vigilado, disciplinado, normalizado, entrenado, es decir, todo aquello que se hace al cuerpo, todo aquello que se le hace para impactar sobre un ordenamiento social y sobre los sujetos. Y más tarde, se comenzó a poner atención en todo aquello que el cuerpo hace, en su dimensión productora, en su carácter de fuente de conocimiento y de experiencias (p.66).

Con este recorrido por los aportes que aluden al cuerpo desde las disciplinas de la filosofía, sociología y antropología se ofrecen insumos para dar paso a una conceptualización del cuerpo y, a partir de la misma, vislumbrar múltiples y relevantes implicaciones pedagógicas que se analizarán en las secciones posteriores. Pero resulta pertinente anticipar que, bajo el pretexto de la evolución de las dos perspectivas que ofreció Mora (2008), se perfilan con claridad dos enfoques: uno que está vinculado con un modelo en el que el cuerpo se encuentra bajo la determinación del control social y otro que está próximo a la posibilidad creadora, que permite la búsqueda a través de la expresión del y desde el cuerpo.

Con la llegada a este punto, se debe plantear una reflexión crítica de forma panorámica al ámbito de la educación, ya que se puede trazar una analogía para situar estas dos alternativas mencionadas



con anterioridad en el mundo pedagógico. De esta manera, al realizar esta transposición y, en función de cuál sea el eje en el que se asiente la acción en relación con el trabajo corporal, emergen dos visiones pedagógicas contrastantes. Una primera, que muestra preocupación por mantener el control establecido y no tiene interés en encontrar alternativas al modelo educativo, al que se le asocia con la reproducción de lo establecido o, una segunda, que opta por la búsqueda y el desarrollo de nuevas propuestas que parten de la necesidad de la exploración de otros espacios, que se cuestiona y no se conforma con el orden imperante, desde un enfoque creativo.

Una consideración que inevitablemente lleva a cuestionar aspectos fundamentales y generales de la educación en sí misma: cuáles deberían ser los objetivos prioritarios y/o la finalidad última que debe tener en cuenta la escuela, en qué lugar se sitúa al estudiante en la toma de decisiones a la hora de diseñar las propuestas pedagógicas, qué margen de acción tienen para desarrollar autonomía a través de diversos procesos de enseñanza y aprendizaje, qué tratamiento tiene el aspecto corporal desde lo educativo, entre otros. En definitiva, cuál es la forma en la que un determinado enfoque o proyecto educativo da respuesta a estos cuestionamientos en el debate eterno entre las visiones tradicionales y las alternativas contemporáneas.

### **1.5. El *cuerpo expandido* bajo el prisma pedagógico**

Antes de entrar de lleno en las visiones respecto al cuerpo desde el territorio educativo, se considera oportuno ofrecer una recapitulación panorámica de las concepciones del cuerpo que se han ofrecido hasta el momento.

Por este motivo, a continuación, se ofrece un cuadro que sistematiza la información a través de tres variables: la disciplina de conocimiento de la que proviene la conceptualización, los

principales referentes que están relacionados con un determinado enfoque y, por último, los aportes, las visiones, los símbolos o las metáforas que están en relación con la noción de cuerpo.

Tabla 1:

*Concepciones del cuerpo desde diversas disciplinas y referentes del conocimiento*

<b>Disciplina</b>	<b>Concepto / Metáfora corporal</b>	<b>Autor/a - Referente</b>
Filosofía	Dualidad cuerpo / mente (supremacía de la mente sobre el cuerpo) Visión mecanicista del cuerpo	Platón Aristóteles Sócrates Descartes
	Cuerpo como campo de fuerzas Visión dinámica del cuerpo Generador multifacético de sentido	Spinoza Nietzsche
	Cuerpo como ente social Cuerpo y desarrollo de las relaciones de poder El cuerpo como un sistema: visión social y política del cuerpo	Merleau-Ponty Foucault
Sociología	Cuerpo generador de identidad Corporeidad como una construcción social	David Le Breton
	Cuerpo como objeto de consumo, mercancía y/o capital Marcador de clase social y estatus	Pierre Bourdieu Jean Baudrillard
	Cuerpo como transmisor de comportamientos y manifestaciones externas asociadas al aspecto cultural	Norbert Elias
	Cuerpo como elemento esencial de comunicación Motor expresivo Cuerpo bajo la influencia del contexto cultural	Erving Goffman Edward T. Hall Birdwhistell D. Efron
Antropología	Configuración corporal a través de la transmisión de las <i>técnicas del cuerpo</i> Cuerpo como metáfora del sistema social	Marcel Mauss Mary Douglas
	Cuerpo como superficie que expone: condición social y religiosa, posición familiar, afiliación tribal, edad y sexo	B. S. Turner
	Cuerpo y gestualidad como referentes de los modelos culturales Cuerpo como una herramienta para explicar la cultura El cuerpo impulsor de nuevas técnicas de producción de datos en metodologías cualitativas (foto, cine y video)	Margaret Mead G. Bateson Malinowski

En este camino por las ideas que, de una forma u otra, han marcado la caracterización y la configuración de la noción de cuerpo desde diversas disciplinas académicas, se debe comenzar señalando que, como se refleja en el cuadro elaborado, es un concepto dinámico que ha estado en una constante revisión, evolución y cambio. Aunque esta síntesis pueda resultar parcial y reduccionista, ofrece una panorámica multidisciplinar que brinda una pluralidad de visiones sobre el cuerpo, que se consideran suficientes para abordar el siguiente paso del estudio: la reflexión sobre algunos de los posicionamientos que el ámbito educativo ha tenido en función de cada enfoque propuesto.

Para iniciar este análisis sobre las relaciones entre la educación y el cuerpo, la postura de Celis (2007) resulta relevante cuando reflexiona sobre este particular y señala que: “En el cuerpo se conjugan las posibilidades físicas, técnicas, teóricas, psicológicas, culturales y políticas, para dar una solución a las disímiles situaciones imprevistas y cambiantes que se crean en condiciones sociales” (p.209). Esta idea invita, no sólo a atender a todas estas posibilidades o ámbitos del cuerpo, sino a relacionar sus potencialidades con los procesos de aprendizaje de una forma integral en el contexto donde suceden.

En este marco, el aprendizaje no refiere sólo a la adquisición de nuevos códigos (lingüísticos y no-lingüísticos) por parte de los individuos, ni a los determinantes productos del aprendizaje o el control social, sino también a la selección de determinados códigos de acuerdo al contexto de acción. Las estrategias no verbales toman a la mano de un conjunto de aprendizajes, técnicas y disciplinamientos, pero también se modifican de acuerdo al contexto de generación (Celis, 2007, p.209).

Existen estudios previos que trataron la relación del cuerpo y sus potencialidades en el universo de la educación, que han ofrecido múltiples metáforas o visiones que, a su vez, dan lugar a clasificaciones concretas. La generación de estos trabajos de sistematización, como ya se vislumbró en el apartado anterior, posicionan una mirada concreta que se puede vincular o ubicar en un determinado espacio educativo. Una de estas clasificaciones es la propuesta por Maigre y Destrooper (1976) en *La educación psicomotora*, realizada a partir de unas visiones concretas del cuerpo, que sintetiza posteriormente Pastor de la siguiente forma:

La clasificación que estos autores nos ofertan, en lo que a las distintas valoraciones del cuerpo se refiere, podría resumirse en los siguientes modelos: cuerpo objeto, en el que se resaltan cualidades físicas como puede ser la fuerza, la resistencia o la forma; cuerpo instrumento, en el que importa su eficacia para la acción; cuerpo condición de acción, que representa el soporte somático desde el que desarrollar las funciones psíquicas y conductuales; y cuerpo expresión que es concebido [como] instrumento útil para la relación y la comunicación interpersonal (Pastor, 2002, p. 218).

En este caso, en función de esta última propuesta de clasificación, con la mira puesta en ir perfilando el concepto de cuerpo que albergará el estudio, se decide poner un énfasis especial en el símbolo del *cuerpo expresión*, ya que, sin menoscabar la importancia del resto de ellas, se presupone que la relación y la comunicación son esenciales para atender al desarrollo integral de la infancia. Además, para terminar de justificar esta decisión, se entiende que los procesos del trabajo corporal en relación con los aspectos expresivos permite, de manera transversal, abarcar también los espacios relativos a las realidades físicas y/o que hacen referencia a la acción.

Por tanto, si se contrasta esta primera decisión con las diversas visiones encontradas en el análisis previo recogido en el cuadro, concretamente en el apartado de las disciplinas filosóficas, emerge con claridad un segundo paso, la necesidad de superar o descartar la visión dualista del cuerpo ya que, para el trabajo pedagógico, se considera limitada la imagen del cuerpo como un mero contenedor o un receptáculo que tiene una entidad o consideración menor, supeditada al alma, esencia del ser humano, considerada como una entidad mayor. En esta imagen, el sentido del cuerpo queda relegado a un segundo plano, en el que debe ser controlado, ya que es el lugar donde se originan las pasiones oscuras y las perversiones.

A priori, parece que el trabajo educativo sigue influenciado por esta noción mecanicista, aún en nuestros días, de visiones que ven al cuerpo únicamente como una entidad que debe estar *fiscalizada*, y que está más enfocada en atender al *cuerpo objeto*, *cuerpo instrumento* y/o *cuerpo condición de acción*.

Sin embargo, esto no quiere decir que el *cuerpo expresivo* no tenga su correlación o su consideración desde la filosofía o desde apartados que provienen de las disciplinas sociológicas y antropológicas.

En esta dirección, se realiza el mismo ejercicio anterior, al contrastar otra clasificación de enfoques sobre lo corporal, en este caso propuesta por Lock y Scheper-Hugues (1987), para posteriormente relacionarla con los conceptos del cuadro anterior. Estas autoras hablan de tres enfoques o concepciones que estudian el cuerpo: el primero, se encuentra más cercano y consciente de la experiencia directa individual, el cuerpo-sujeto (*body-self*), que se podría decir que alude al *cuerpo propio* en el sentido fenomenológico; el segundo, alberga los análisis que están direccionados al cuerpo social y a las distintas representaciones del cuerpo como símbolo; y, el último, es un territorio de estudio que se interesa por el *cuerpo político*, en el que entra en juego

la necesidad que tiene toda política de regular, vigilar y controlar, tanto el cuerpo individual del primer enfoque, como el cuerpo social que se menciona en el segundo enfoque (Lock & Scheper-Hughes, 1987).

Además, se encuentra en esta clasificación un paralelismo con la que propone Celis en su estudio del trabajo antropológico: el cuerpo como un indicio de la cultura en una dimensión simbólica, el cuerpo que da cuenta de un determinado sistema social en una dimensión política, y el cuerpo-sujeto, o mejor dicho, los cuerpos que tienen la capacidad de reinventarse en cada interacción (Celis, 2007).

En este punto, tal y como se anunció con anterioridad, es adecuado retomar los postulados de Foucault (1998) a propósito de reflexionar sobre los márgenes de la capacidad de *inventarse a uno mismo*.

Para Foucault (1998), desde el siglo XVII, se ejerce una modalidad de poder genuina en la que: “Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (p.168). En este sentido, este *biopoder* es capaz de abarcar un sinnúmero de aspectos vitales como la salud, la producción, la vivienda, la migración, la natalidad, entre otros, en los que instituciones como el ejército, la escuela y el colegio, son fundamentales para perpetuar este ordenamiento, control y regulación a través de esta *biopolítica de la población*.

Esta línea de pensamiento, permite reflexionar sobre el cuerpo desde un contexto plenamente social y político en el que se debe prestar atención a las formas de transmisión del modelo de control y regulación que se ejerce sobre la vida misma de la población, a través de ciertos castigos o recompensas. Foucault señala que el funcionamiento de esta particular dinámica está compuesta por determinadas técnicas minuciosas, que son relevantes aunque en la mayoría de los casos

puedan resultar ínfimas a las que denominó *microfísica* del poder (Foucault, 2002). Así explica el propio autor la forma en la que el cuerpo queda sujeto a este dispositivo:

El momento histórico de las disciplinas es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y al revés. Fórmase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone (p.141).

Desde esta perspectiva de estudio, parece que solo existiese una dirección unidireccional, unívoca e inevitable que doblega el poder del cuerpo en cualquier faceta de la vida en sociedad. Todo este contexto en el que se desarrolla el sujeto y/o cuerpo político es necesario para volver al punto de partida, la reflexión sobre uno mismo, que se conecta de manera natural con la finalidad última del quehacer educativo.

En este sentido, cuando Noyola (2011) analiza los planteamientos de Foucault, en conjunción con las características del trabajo pedagógico cuando atiende a la problemática del cuerpo advierte que "... se refiere a las formas en que el sujeto se produce a sí mismo, a las maneras en que puede llegar a ser aquello que quiere ser, mediante un *trabajo sobre sí mismo*" (p.131). De tal forma, que en función de las ideas previas, se proyecta un margen en el desarrollo propio que estaría regulado o condicionado por una pugna entre el sujeto y el control de los estamentos encargados para ello, que ya fueron mencionados.

En virtud de ello, se recuerda que la educación juega un papel destacado, ya que genera experiencias fundamentales por las cuales cada ser humano toma o debe tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. Para finalizar, en relación con esta idea, Foucault señala que los hombres, en el camino de encontrar *verdades* sobre sí mismos, presentan cuatro tipos de *tecnologías: de producción, de sistema de signos, de poder* y, por último, *del yo*, que la define como las que:

... permiten a los individuos efectuar (...) cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 2008).

En definitiva, por medio de las llamadas *tecnologías del yo*, que están presentes en todo tipo de civilizaciones, cada individuo se encuentra en la tesitura de lograr alcanzar su autogobierno y, en función de ello, forjar una identidad o decidir transformarla con la intención de lograr ciertos fines. Desde este punto de vista, la experiencia cobra valor en el seno del acontecimiento educativo, entre la subjetividad y la normatividad, en un modo de transitar hacia el conocimiento de uno mismo, en el que la existencia se traduce en un acto de valor ético y estético (Noyola, 2011).

Tras esta reflexión, que se suscita luego de una revisión de ciertas disciplinas del territorio social y a través del análisis de su implicación en el desarrollo del ámbito corporal en el plano educativo, se encuentra oportuna la aspiración de ampliar el campo de visión sobre la noción de cuerpo.

Por tanto, para el presente estudio se alberga una noción de cuerpo que contemple todas sus dimensiones: como metáfora generadora de sentido y significación (identidad), símbolo donde se inscribe y se (re)produce el control social (político – social), territorio de intercambios e



interacciones sociales (comunicación – social) y, por último, como campo donde se producen y se reflejan conocimientos (educación).

Tras recabar información relevante sobre la evolución de las concepciones de cuerpo, se opta por una visión, que se denominará como *expandida* para afrontar la complejidad del trabajo pedagógico en relación con lo corporal, que comprenda una noción dinámica del cuerpo tal y como lo expresa Contreras (2012):

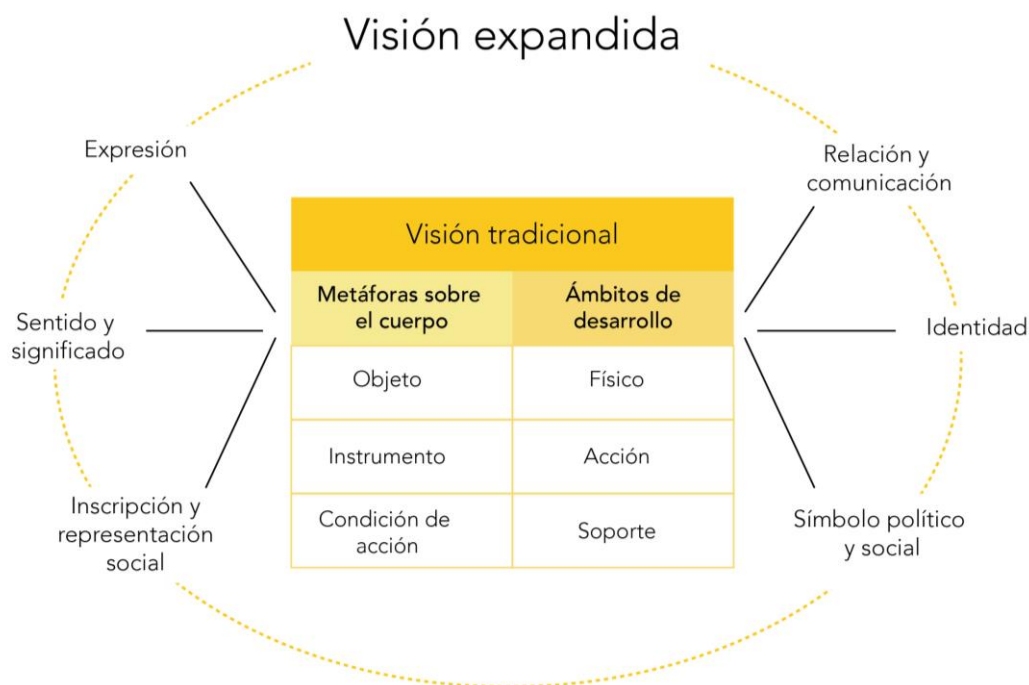
El cuerpo está en constante movimiento, y no me refiero solo al desplazamiento espacio-temporal sino también al lugar simbólico que ocupa e impide que pueda ser “atrapado” en categorizaciones. Gracias a su constitutiva ambivalencia (naturaleza/cultura; materia/pensamiento; superficie de inscripción/texto; etc.) el cuerpo no puede sino ser un significado/significante fluctuante que irrumpe en las categorías cognitivas y semánticas para proponer un orden heteróclito que no funciona según las lógicas dicotómicas occidentales (p.15).

A partir de este marco conceptual, las reflexiones, los planteamientos y las prácticas educativas, en cuanto al cuerpo se refieren, se entiende que deben estar dirigidas hacia la consecución de esfuerzos que atiendan, no solo a un aspecto, que suele ser el físico, sino a desarrollar todos los estamentos o dimensiones corporales en su totalidad, en las que se integren los relacionados con su simbología y su contexto. Es decir, es necesario que se ejercite al cuerpo de manera pragmática, pero esta práctica de forma ineludible también debe estar dotada de sentido y significación. Si se realiza una analogía con los procesos de enseñanza y aprendizaje inmersos en la lecto-escritura, es lógico pensar que se debe poner atención tanto en la forma, donde la finalidad es que los

estudiantes se inicien en su práctica de la expresión oral y escrita de manera funcional, como en el fondo, relacionado con los criterios semióticos, reflexivos y contextuales, con la intención de desarrollar aspectos esenciales de la personalidad de cada sujeto. De esta analogía sencilla, se quiere destacar la siguiente perspectiva: hay que elevar la conciencia de que aprender a escribir y a leer supone un paso que va más allá de ser capaz del hecho de poder trazar o decodificar signos y, de la misma forma, la educación que atiende al cuerpo va más allá del desarrollo de un entrenamiento destinado a mejorar determinadas destrezas o habilidades físicas.

Gráfico 5:

*Visiones sobre el cuerpo y su relación con los ámbitos de desarrollo*



En resumen, la riqueza y la oportunidad pedagógica de lo corporal debe ser atendida de forma global, en relación con y desde el contexto donde se desenvuelve, ya que es un aspecto esencial en la gestación de la identidad, tanto en sus facetas íntimas o individuales como públicas o colectivas, en la conformación de los procesos comunicativos y en la conformación de un diálogo interno y externo del ser humano con uno mismo y con el mundo que le rodea, entre otras.

Además, la base de este análisis se convierte en un punto sólido para lanzar cuestionamientos a determinados aspectos de la educación tradicional, como el de privilegiar elementos que hacen referencia a la transmisión y acumulación de saberes sobre la oportunidad de tener una vivencia y/o una experiencia directa como generadora de sentido y conocimiento.

Para finalizar, se propone una última visión o metáfora del cuerpo que sea capaz de abarcar estos postulados y consolidar la noción de cuerpo que se propone asentar desde la investigación. En apartados previos, se anunció la decisión de optar por la búsqueda en el territorio del arte, ya que la mirada estética ayuda a romper estructuras rígidas y/o convencionales, para ir más allá y superar las restricciones de las nociones que provienen de ciertas disciplinas particulares. En este sentido, García-Gutiérrez (2013) propone el cuerpo-artista:

El cuerpo-artista concibe el mundo como fenómeno estético. Da forma, da valores, toma posesión, esto es, ve procesos de creación en las actividades propias del mundo. (p.338).

Resulta oportuno tomar de esta conceptualización, desde lo práctico y lo simbólico, la noción que reúne al cuerpo y la posibilidad, ya que nos lleva de nuevo al encuentro con el desarrollo de uno mismo. Esta idea supondrá un punto de partida que se irá desarrollando en la investigación de aquí en adelante.

A continuación, en esta secuencia lógica, se propone indagar sobre la revisión del cuerpo desde el mundo del arte y la estética, una esfera que desde su propia idiosincrasia invita a una reinterpretación constante de la realidad a través de múltiples recursos expresivos y, de esa forma, a conformar nuevas significaciones. Un campo de visión, reflexión y acción que, en lugar de restringir, abre camino hacia las potencialidades globales de lo corporal a través de la interacción, la apreciación, la interpretación y la creación. Un cuerpo que se va definiendo esencialmente como sujeto de expresión, experimentación, vivencia, experiencia y transformación, entre otros.

### **1.6. Cuerpo, contemporaneidad y arte**

En este apartado se esbozan algunas de las características fundamentales del mundo de las artes, así como las razones por las que se considera un ámbito idóneo para el desarrollo de propuestas educativas destinadas al cuerpo.

Los lenguajes artísticos se caracterizan por su ductilidad, creatividad, complejidad, por la capacidad de encontrar diálogos desde una multiplicidad de miradas, por su ruptura de la cotidianidad al generar grandes espacios interpretativos y su pretensión de trascender en el tiempo. Por tanto, el estudio y la creación del y desde el cuerpo dentro de los procesos artísticos son territorios fecundos para abordar una última visión de lo corporal.

Bajo los paradigmas de la postmodernidad, el arte ya no se concibe como un dominio exclusivo de un cierto grupo social o colectivo perteneciente a una determinada élite, sino que se vuelve parte de la expresión genuina del ser humano, de su naturaleza y cultura (Efland, Freedman & Stuhr, 2003). Desde este enfoque, ya no se sostiene el constructo del arte con mayúsculas que se concibe únicamente recluido y destinado a determinados espacios. El arte pasa a ser entendido bajo una perspectiva integradora, tanto desde la ruptura entre las diversas disciplinas artísticas que

se concibieron desde postulados clásicos, como desde la invitación a la acción del espectador, un llamado cercano que permite espacios de reflexión y transformación colectivos. Dicho de otro modo, el arte emerge como un acto cuestionador, emancipador, democrático, construido por y para la comunidad, que abre camino hacia la generación de ciudadanía.

Frente a la alienación del sujeto moderno, el tiempo posmoderno ofrece la problemática de la dispersión, la multiplicidad de sentidos y la disolución de las nociones diacrónicas de tiempo y de espacio (...) Los límites entre los distintos géneros artísticos se quiebran, y surgen, en torno al cuerpo toda una serie de manifestaciones que reflejan las paradojas de la sociedad posmoderna, y su necesidad de resignificación de las construcciones sociales binarias (Márquez, 2002, p.121).

En consonancia con esta transformación del arte, el cuerpo se *expande* hacia nuevos territorios, se reinterpreta dando pasos que se encaminan hacia la acción, el impacto, las nuevas narrativas contemporáneas, en las que evoluciona y no solo es objeto de admiración, sino de creación y significación. Para Gómez Arcos (2005) el cuerpo se convierte en algo que va más allá de un contenido, pasa a ser canal, a la vez que vehículo para las nuevas necesidades de expresión del arte contemporáneo.

Cabe resaltar que la trascendencia de esta relación entre arte, cultura y cuerpo ya es analizada por Huyghe (1977) desde tiempo atrás en su trabajo titulado *El arte y el hombre*, tal y como lo recoge Ros (2004):

El arte y el hombre son indisociables. No hay arte sin hombre, pero quizá tampoco hombre, sin arte. [Para] él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar. Es el medio de un perpetuo intercambio con lo que nos rodea, una especie de respiración del alma, bastante

parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo. El ser aislado o la civilización que no llegan al arte están amenazados por una secreta asfixia espiritual, por una turbación moral (p.1).

Esta advertencia, conduce a la reflexión sobre la capacidad o, mejor dicho, capacidades del arte, que está o están relacionadas con el despertar de los sentidos estéticos, con ofrecer miradas críticas que han ido construyendo y reconstruyendo conceptos y formas de entender la vida, para que el sujeto sea un testigo y portavoz cuestionador de su tiempo.

Esta suerte de *necesidad* del arte para el ser humano es relevante no sólo por su contribución a la construcción de una ética colectiva, sino por trazar un camino por el cual poder tener un acceso privilegiado al conocimiento del mundo y de uno mismo, dos pilares que hacen incuestionable su valor educativo. Además, la evolución del arte participa en la transformación de la visión del cuerpo, que va desde un canon único de belleza homogénea a la transgresión plural del cuerpo en la performance. Por tal motivo, se entiende la relevancia de poner la mirada sobre el cuerpo en ese contexto.

Según Cardona y Carvajal (2015) “El artista posmoderno presenta un cuerpo en conflicto desvirtuado de todo ideal de belleza o incluyendo nuevos cánones de lo bello” (p.300). De tal forma, que propone la ruptura de los moldes de lo esperado y preestablecido para ocupar cualquier espacio en pos de la defensa contestataria de la posibilidad de la construcción comunitaria. En este sentido, la interpretación del espectador y el contexto cobran otra relevancia. Estos autores ponen el acento, dentro del arte posmoderno, en el papel fundamental de la decisión libre del público en la forma de abordar, interpretar y usar el arte, en un acto comunicativo, dinámico y de encuentro

entre el artista, la obra y el espectador, en el que no se busca influenciar las ideas y/o sentimientos de las personas de manera preconcebida por parte del artista (Cardona y Carvajal, 2015).

Una posibilidad que en términos educativos puede ser aprovechable, ya que hace un llamado al espectador a salir de un plano pasivo e incita a la búsqueda de la exploración del acontecimiento y del goce estético para transformar la vida desde los planos personales y comunitarios. Sobre este tema, Farina versa:

Nuestra experiencia estética se constituye del conjunto de aprendizajes sensibles y conscientes del que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa. (...) pone en movimiento las maneras a través de las cuales vemos, tocamos y somos tocados por las imágenes, las cosas y las personas. (...) contiene esas dos dimensiones inseparables: de lo que nos pasa y nos saca de nuestro eje, y de la voluntad de forma que trabaja con ello para generar un nuevo equilibrio (Farina, 2006, p.7).

Una experiencia que puede estar mediada por diversos formatos artísticos actuales, entre los que se destaca, por su visibilidad y representatividad, la performance. Este ámbito artístico se caracteriza, como ya se anticipó, por su capacidad de adaptarse y acoger los acontecimientos que viven los integrantes de toda la comunidad (Márquez, 2002).

De esta forma, lo que se pretende evidenciar con este análisis es que la experimentación dentro de estas nuevas modalidades artísticas busca, con esta implicación, conmover y provocar en cada persona un tipo de conciencia renovada que fomenta una percepción sensible, que inexorablemente determina, en múltiples facetas, el ámbito corporal:

Percibir es una acción sensible que se da en el cuerpo, que le configura concreta y físicamente los gestos, la mirada, el perfil. La percepción configura maneras de entender las cosas que

interpelan al sujeto, que se relaciona con ellas en su propio cuerpo. La percepción, al mismo tiempo que constituye una performance de lo sensible, constituye también una performance de la conciencia. Esa performance produce las imágenes y las ideas a través de las cuales el sujeto conoce y da forma a la realidad, produce lo que Foucault ha llamado estética de la existencia (Farina, 2006, p.9).

Gráfico 6:

Cuerpo simbólico desde los lenguajes artísticos



Fuente: Camiluna (2021), a partir de la obra "Bubble slide girl" de Banksy

En definitiva, esta propuesta o visión del arte confiere al cuerpo una magnitud en la que influencia y, al mismo tiempo, es influenciado por el contexto desde su capacidad creativa, donde toma una dimensión global. Cardona y Carvajal (2015) lo sintetizan comentando que desde esta



dimensión artística “...es el cuerpo que se utiliza para crear, sobre el cual se crea y desde el cual se crea” (p.295).

Desde este lugar, se hace necesario un replanteamiento de ciertos apartados pedagógicos que influyen la conciencia de la magnitud y complejidad que tiene la atención a lo corporal. Un cuerpo que, desde este enfoque, se le concibe como creador: creador de sí mismo, de sus propios lenguajes, de las relaciones con el otro y conformador, a partir de estas variables, de nuevas posibilidades de configurar un determinado tipo de sociedad.

Una vez que se ha ofrecido una postura sobre la concepción del cuerpo, en función de las necesidades específicas del contexto de investigación, es hora de indagar sobre los fundamentos teóricos y las circunstancias, condiciones y metodologías prácticas que encaran, desde diversas parcelas del conocimiento, el desempeño educativo que se enfoca en lo corporal.

## **Capítulo 2: Hacia una propuesta de educación corporal integral a través de los territorios compartidos en la educación del cuerpo**

El propósito de este capítulo no es otro que el de analizar las relaciones, encuentros y contrastes que existen entre las diversas concepciones del cuerpo, que fueron presentadas en el primer apartado, con las diversas disciplinas que trabajan, atienden, estudian y, en definitiva, se encargan de forma teórica y práctica del desarrollo o la educación del cuerpo. En primer lugar, se contextualiza la decisión de analizar la educación física, la psicomotricidad y la expresión corporal como ámbitos relevantes que conciernen a la educación que está relacionada con el cuerpo. En segundo término, se estudia con detalle las singularidades que caracterizan la evolución de cada una de las tres disciplinas mencionadas. Por último, se justifica la elección de la educación corporal como una alternativa válida que pueda ser capaz de reunir las principales potencialidades pedagógicas que se requieren en el trabajo educativo de las etapas de la educación Inicial y los primeros años de la educación Básica.

### **2.1. Los enfoques relacionados con la educación y el ámbito corporal**

Hay que reconocer que, a la hora de encarar la investigación sobre las formas en las que se aborda la dimensión corporal en el universo educativo, existen múltiples enfoques y propuestas de índole variada. De partida, se presume que las diversas formas en las que se trabaja la dimensión educativa corporal tienen una influencia y/o correlación clara y reconocible que proviene con un determinado ámbito teórico que atañe, de forma general, al ser humano y, de forma particular, al cuerpo. En este sentido:

...parece inevitable admitir que dependiendo de la inicial comprensión que de la naturaleza humana se realice, así deberá ser el tratamiento que después se otorgue a los conceptos

básicos que integran sus principales dimensiones y, como consecuencia, el diseño metodológico de la praxis con la que se pretenda intervenir en ellos (Gil, Gómez V., Contreras y Gómez B., 2008, p.161).

Visto desde otro enfoque, esta búsqueda de interrelaciones e influencias entre los postulados teóricos y sus posibles aplicaciones en la práctica que se realiza con el estudio, invita a tomar conciencia y, de alguna forma, justificar como pretexto el concepto corporal y las disciplinas que trabajan el cuerpo, para realizar una reflexión profunda sobre el paradigma de la educación desde una dimensión global:

Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles (Crisorio, 2013, p.14).

De esta forma, se debe aclarar que desde este estudio se considera que estas disciplinas relacionadas con lo corporal, que a continuación se abordan, no son categorías fijas o estancos, sino que más bien resulta conveniente y enriquecedor estudiarlas desde visiones que tengan un enfoque complejo. Esta capacidad adaptativa y flexible en el análisis permite realizar un abordaje dinámico, capaz de entender las claves de la evolución y transformación que han tenido históricamente estos ámbitos pedagógicos.

Por tanto, esta aproximación tiene la intención de generar una reflexión que pueda ofrecer una mirada crítica, que arroje orientaciones generales sobre las potencialidades educativas de cada disciplina y, sobre todo, que no tienda a reducirlas o que acaben siendo una apuesta parcial de

alguna en particular sobre el resto de las otras. En otras palabras, se apuesta por un estudio que sea capaz de superar las posiciones tradicionales en las que se defienden enfoques particulares y/o parciales desde el interior de cada uno de los territorios del conocimiento, solo con el afán de aspirar a mostrarlos como hegemónicos, en un intento de hacerlo para supeditar o, en el caso extremo, fagocitar al resto.

En el contexto actual, se necesita complementariedad, inclinarse hacia el fomento de una sinergia constructiva capaz de eliminar las barreras que limitan el pensamiento creativo y apostar por un trabajo cooperativo entre saberes en la búsqueda de poder superar problemas, obstáculos, inquietudes y, como consecuencia, generar propuestas de nuevas alternativas pedagógicas que se adecuen a los requerimientos de la sociedad contemporánea.

En este punto, resulta pertinente reflexionar sobre la forma de abordar la selección de las disciplinas para el análisis. Frente a este objetivo, se abre un panorama en el que se puede encontrar un entramado de ámbitos de conocimiento e interrelaciones que no resultan fáciles de manejar. Por ello, se pretende ofrecer una mirada que vaya más allá de una nomenclatura determinada, ya que las definiciones, por un lado, han sido dinámicas y cambiantes y, por otro, no han sido empleadas en los espacios prácticos educativos de la misma forma, hechos que han provocado en numerosas ocasiones falta de claridad, incluso dentro del ámbito en el que se desenvuelven los especialistas en educación.

En primer lugar, con la aspiración de ubicar estas disciplinas en un espacio educativo concreto e institucional, se ofrece una revisión de los principales documentos educativos de determinados países del contexto iberoamericano: currículums, en su mayoría, y disposiciones legales, en una menor parte.

Para la selección de los países, el estudio se apoya en la iniciativa regional *Metas 2021* impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de la que se han seleccionado diez de los 21 países que forman parte de la propuesta. Se toman como referencia los indicadores que se utilizan en el informe de evaluación, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2019-Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4* (OEI, 2019), que define con detalle cada contexto particular. En este material, se tienen en cuenta tres ejes fundamentales que se consideran esenciales para exponer la situación de los países: las características de la población, el nivel de desarrollo y la situación educativa. En el proceso de selección, se trata de recoger a un grupo de países que, a través de un cruce de estas características, logre representar al resto en función de estas tres categorías.

En relación con el número de la población, en un nivel alto se consideran a Brasil y a México, ya que juntos suman la mitad de la población de la región. En el nivel medio, teniendo en cuenta este mismo factor, se consideran a Chile y a Perú. Por último, con un número que pertenece a la franja inferior, en cuanto a la cantidad de habitantes se incluyen a República Dominicana y a Nicaragua.

Si se centra la mirada en el nivel de desarrollo, se cuenta con los países de España y Argentina como referencias ubicadas en el sector superior, con Perú y Colombia, con índices intermedios en relación con este factor y, con República Dominicana situado en un escalafón medio-bajo y, nuevamente, con Nicaragua, como referencia del sector inferior.

Por último, si se tienen en cuenta las referencias del nivel educativo y el indicador que alude a la esperanza de vida escolar, Argentina se erige como la que representa el nivel superior, Perú y Colombia, repiten en el sector intermedio y la República Dominicana lo hace en la zona baja.

También se considera a Ecuador, por ser el país en el que se sitúa el contexto de la investigación. Además, se trata de tomar en cuenta una diversidad representativa en relación con la situación geográfica. De esta forma, se seleccionan a Perú y a Colombia, como países vecinos de Ecuador, que se suman a Brasil, Argentina y Chile, como referentes de América del Sur. México, Nicaragua y República Dominicana, en el sector que concierne a Centro América y, por último, España, como representación del contexto iberoamericano.

A continuación, tras esta aclaración, se ofrecen dos cuadros en los que se detalla el país, el año y el nombre del referente curricular o institucional que rige la política educativa, tanto del nivel Inicial o Infantil como el de Básica y la disciplina o disciplinas en las que está inmersa la educación corporal. Tras un análisis previo de contenido, se advierte que la nomenclatura más utilizada en estos documentos, cuando se hace alusión a la educación del aspecto corporal, se relaciona con educación física, psicomotricidad y expresión corporal. Por esta razón, se utilizan estas tres disciplinas para la sistematización que a continuación se ofrece.

Tabla 2:

*Ámbitos curriculares relacionados con el cuerpo en el contexto iberoamericano - Educación Inicial o Infantil*

<b>País–Currículo–Año</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Psicomotricidad</b>	<b>Expresión Corporal</b>
Ecuador-Currículo de Educación Inicial-2014	-	Ejes de desarrollo y aprendizaje: eje de expresión y comunicación. Ámbito: Exploración del cuerpo y motricidad. Expresión corporal	
Perú-Currículo Nacional de la Educación Básica-2016	-	Área curricular: Psicomotriz	-
Colombia-Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar-2017	Actividades rectoras de la primera infancia: El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio		
Chile-Bases Curriculares Educación Parvularia-2018		Ámbito: Desarrollo personal y social. Núcleo Corporalidad y movimiento	

República Dominicana Diseño Curricular Nivel Inicial-2016	-	Indicador de logro: Desarrollo motor	Competencia fundamental: Comunicativa. Competencia específica: Expresan sus emociones, pensamientos e ideas aplicando procedimientos y técnicas de diferentes lenguajes artísticos mediante el uso de su cuerpo, materiales e instrumentos para crear o reproducir imágenes, sonidos, movimientos y formas
México-Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria- 2016		Componente curricular: Desarrollo personal y social. Desarrollo corporal y salud. Desarrollo artístico y creatividad	
España-Orden ECI/3960/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil-2008	-	Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal Área 3. Lenguajes: comunicación y representación	
Nicaragua-Currículo Nacional Básico-2009	-	Área curricular comunicativa/cultural	
Brasil-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-1998		<p>Descubrir y conocer progresivamente tu propio cuerpo, sus potencialidades y límites, desarrollando y valorando hábitos de cuidado de la propia salud y bienestar</p> <p>Usar los diferentes idiomas (corporal, musical, plástico, oral y escrito) en función de las intenciones y situaciones de comunicación, para poder entender y ser entendido, expresar ideas, sentimientos, necesidades y deseos y avanzar en el proceso de construcción de significado, enriqueciendo cada vez más su capacidad expresiva</p>	
Argentina-Ley de Educación Nacional. Ley N° 26206-2006		<p>Art. 20: Son objetivos de la Educación Inicial: e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.</p> <p>f) Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física</p>	
Argentina-Diseño Curricular para la Educación Inicial-2019		Área de Enseñanza: Educación Artística (Bloques relacionados con el teatro y el lenguaje corporal) – Educación Física (Bloques relacionados con diversas prácticas corporales)	

Tabla 3:

*Ámbitos curriculares relacionados con el cuerpo en el contexto iberoamericano - Educación*

*Básica*

<b>País–Currículo–Año</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Psicomotricidad</b>	<b>Expresión Corporal</b>
Ecuador-Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria-2016	Área de conocimiento: Educación Física	-	-
Perú-Currículo Nacional de la Educación Básica-2016	Área curricular: Educación Física	-	-
Colombia- Ley 115-1994	Área obligatoria y fundamental: Educación física, recreación y deportes		
Chile-Currículum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización-2009	Sector de Aprendizaje Obligatorio: Educación Física	-	-
República Dominicana- Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo-2016	Área: Educación Física	-	-
México-Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria-2016	Componente curricular: Desarrollo personal y social. Desarrollo corporal y salud		
España-Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria-2014	Asignatura específica: Educación Física	-	-
Nicaragua-Currículo Nacional Básico-2009	Educación Física, Recreación y Deportes	-	-
Brasil-LEI Nº 9.394 - 1996	Art. 26: La educación física es un componente curricular integrado con la propuesta pedagógica de la escuela		
Argentina-Diseño Curricular para la Educación Primaria-2018	Áreas curriculares: Educación Física (con enfoque amplio)		



En función de la información elaborada, que se presenta en la primera tabla, se pueden extraer varias lecturas que hacen alusión al nivel Inicial o Infantil. Por un lado, la postura institucional vislumbra la apuesta por modelos educativos que desarrollan aspectos, áreas curriculares, competencias, en definitiva, elementos que están relacionados con aspiraciones pedagógicas de carácter holístico, en las que se descarta la noción de materia o asignatura. En este sentido, optan por un enfoque que fomenta la interrelación entre los distintos ámbitos de enseñanza y aprendizaje, ya que el modelo por asignaturas reduce las posibilidades de interacción entre distintos campos de saberes y destrezas.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, el trabajo que se desarrolla en el nivel Inicial enfocado a lo corporal se suele identificar con la psicomotricidad y la expresión corporal, a los que se les asocia con mayor facilidad con los ámbitos del lenguaje, la expresión y la comunicación. En este sentido, la denominación de educación física no goza de tanta presencia en los materiales curriculares de este nivel educativo. Además, resulta interesante señalar la aparición de posturas institucionales que hacen alusión a actividades rectoras, ámbitos, ejes globalizadores que guían la totalidad de la práctica pedagógica, como por ejemplo el arte, la literatura, la exploración del medio y el desarrollo personal.

En relación con el nivel de educación Básica, que se muestra en el segundo cuadro, se percibe con claridad un cambio tanto en el enfoque académico, en el que las materias cobran mayor protagonismo, como en la forma de mencionar el trabajo educativo del aspecto corporal, en el que la educación física es la manera más común con la que se le hace referencia. Sin embargo, no hay que perder de vista que únicamente se trata de una determinada identificación y/o nomenclatura, al revisar los currículums con detalle se advierte que el trabajo al que se relaciona con la denominación de educación física alude a un abanico amplio de contenidos en función de la

perspectiva con la que se aborda la materia. En determinados casos, por ejemplo el de Argentina, se concibe a la educación física de una manera amplia, en la que también tiene cabida la expresión corporal y, en determinados aspectos, una relación o conexión con otras parcelas académicas de la dimensión estética. En este sentido, se debe mencionar también que fruto de esta revisión, se advierte la existencia de una materia que, de forma más común, se denomina *Educación Artística*, que en otros casos también aparece como *Educación Cultural y Artística*, *Arte y Cultura*, *Desarrollo artístico y creatividad* o *Expresión Cultural y Artística*, en la que también se albergan contenidos y prácticas que están relacionadas con el cuerpo. Estos elementos aparecen en algunas ocasiones en la materia de educación física y en otras en la de educación artística, como por ejemplo la presencia del mundo circense en el ámbito educativo.

Por último, al realizar un análisis comparativo entre ambos niveles educativos estudiados, se perciben cambios destacables: pese a la existencia de una declaración de intenciones con los llamados grados o cursos de pre-escolar o preparatoria, es indudable que, en función de esta información institucional, se pasa de un enfoque holístico a un trabajo por materias o asignaturas, en el que el desarrollo corporal, en el nivel básico pasa a ubicarse en la disciplina que generalmente se denomina educación física.

Tras esta revisión de los documentos institucionales y en función del planteamiento de la investigación, parece lógico tener en cuenta y analizar con mayor profundidad a estas tres disciplinas académicas mencionadas: educación física, psicomotricidad y expresión corporal. En este sentido, antes de entrar en la indagación de sus características particulares, hay que dar un paso más que permita contrastar sus ámbitos de acción de forma panorámica. De esta forma, se tienen en cuenta las referencias que provienen de trabajos que abordan esta temática de forma directa: *Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera*

*infancia* (Renzi, 2009), *Justificación de la educación física en la educación infantil* (Gil, Gómez V., Contreras & Gómez B., 2008), *Expresión corporal: una pedagogía del movimiento* (Katz, 2004), *Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica* (Moreno, Calvo & López de Maturana, 2013), *La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural* (Mendiara, 2008) y *La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar* (Arnaiz, 2000) y se complementa con la visión de otros trabajos que lo hacen de una manera, tal vez, más indirecta (Argúello, 2010; Castañer & Camerino, 2011; Lozano & Arnaiz, 1994; Ros, 2004; Stokoe & Harf, 2000; y Torrents & Castañer, 2009).

En relación con los contenidos o las dimensiones que se abordan en referencia a la educación del cuerpo, resulta complejo adentrarse en lo que parece un entretrejido de ámbitos de acción que tienen influencia recíproca y cercanía. Sin embargo, de forma general y orientativa se podrían inferir dos espacios amplios.

Un primer territorio transversal, en el que se incluyen elementos que se abordan desde las tres disciplinas: el arte, la estética, la creatividad, la expresión, la comunicación, el juego, las habilidades sociales, el control y la conciencia corporal, las emociones y el cuidado personal asociado a la salud y a los hábitos de higiene. En función del análisis realizado parece que la expresión corporal está presente con mayor intensidad dentro de estas referencias.

Un segundo campo donde se ubican componentes más específicos, que ayudan a definir con mayor precisión ciertos márgenes entre disciplinas. Sin embargo, su presencia se puede encontrar en varios contextos: el esquema corporal, la organización témporo-espacial, el tono muscular, los reflejos, las manipulaciones, las habilidades motrices básicas, las conductas perceptomotrices, la coordinación motriz, las conductas neuromotrices, el deporte y la recreación, entre otros. En este caso, la psicomotricidad y la educación física tienen mayor incidencia dentro de estos apartados.

En cualquier caso, se percibe la existencia de muchos aspectos en común entre estas disciplinas, hecho que ha podido generar, incluso dentro de la misma comunidad educativa, cierta confusión a la hora de delimitar la rectoría de las competencias dentro de la práctica profesional de estos ámbitos.

Además, en este sentido, hay que tener en cuenta que muchos de los profesionales que se desempeñan en estos ámbitos son generalistas y no están especializados en el desarrollo concreto de ninguna de estas disciplinas de manera particular. Por tanto, se puede presuponer que existe la necesidad de reflexionar y revisar la forma en la que estas disciplinas se llevan a cabo desde la práctica, independientemente de la manera en la que se las conciben o se las denomine.

Para terminar de ilustrar este territorio compartido, esta vez desde el ámbito académico, se muestra a continuación, a modo de ejemplo, un cuadro elaborado por Gallo y Urrego (2015) en el que se detallan, por un lado, los diversos espacios que pertenecen al ámbito de la investigación educativa en el seno de la disciplina de educación física y, por otro, las dimensiones temáticas que emergen a partir de cada corriente. Este estudio tiene por finalidad identificar las posturas conceptuales que se tienen sobre este ámbito desde una investigación producida en el contexto de Colombia.

Tabla 4:

*Corrientes de la Educación Física y su relación con lo educativo en Colombia entre 1998 y 2012*

<b>Corriente de la Educación Física</b>	<b>Temas educativos</b>
Psicomotricidad	Aprendizaje motriz, métodos de enseñanza, educación a través del movimiento, educación psicomotriz, educación corporal, educación vivenciada, reeducación del movimiento y la psicocinética como método educativo.
Físico-deportivo	Educación a través del deporte, deporte escolar, valores educativos del deporte, deporte, género e inclusión, enseñanza eficaz, iniciación y formación deportiva.
Sociomotricidad	Aprendizaje de las conductas motrices; el juego como estrategia pedagógica.
Expresión corporal	Métodos de enseñanza, educación postural, educación a través del movimiento expresivo.
Educación física y salud	Educación por medio de la actividad física para la salud; adquisición de hábitos de vida saludables; modificación de estilos de vida; el fin de la educación es la salud.
Educación somática	Educación para un movimiento consciente.
Ciencia de la motricidad humana	Paidomotricidad; motricidad y desarrollo humano; intencionalidad del movimiento.

Fuente: Gallo y Urrego (2015), p.147.

Esta tabla, aunque sea parcial y contemple solo a la educación física, ilustra con claridad la forma en la que también, desde el mundo académico, se *solapan* y se conectan diversos aspectos entre los distintos ámbitos de conocimiento. De esta forma, se vuelve a percibir la complejidad que conforma esta suerte de red de influencias e interrelaciones, en vista de la proximidad del nexo que tienen en común, el de orientar su mirada hacia el cuerpo como el objetivo central de su espacio de estudio.

En función de esta indagación, desde diversos planos como el curricular y el académico, en relación a los campos de estudio que se circunscriben a la educación corporal y teniendo en cuenta los fines del estudio se decide: en primer lugar, incorporar varias de las corrientes relativas a la

motricidad en su nomenclatura más común, la psicomotricidad y, en segundo lugar, analizar estas tres áreas, educación física, psicomotricidad y expresión corporal, por ser las más representativas en cuanto al trabajo corporal, tanto en el espacio educativo como en el institucional, con especial presencia en el ámbito pedagógico que atañe a las primeras edades.

Por tanto, a continuación, se presentan las bases fundamentales de cada ámbito desde los pilares que le han dado su razón de ser, es decir, los elementos idiosincráticos a través de algunas de sus características fundamentales como: concepto, objetivo, contenido y metodología, entre otros.

Por último, antes de dar comienzo a este análisis vale recordar la idoneidad de albergar un enfoque amplio de estudio de estas disciplinas, que permita identificar ciertos puntos fundamentales que sustenten y aporten el desarrollo integral de los seres humanos por medio de la interrelación de los contenidos motrices (Gil, Contreras, Díaz y Lera, 2006).

## **2.2. Educación Física, de lo mecánico a lo orgánico**

Se debe comenzar mencionando que la educación física, como ha ocurrido con la educación en general, se ha ido transformando en función de las condiciones históricas y culturales del contexto. Este hecho ha posibilitado que las concepciones que hoy en día se consideran a la hora de desarrollar esta práctica educativa, se hayan distanciado de forma progresiva de las visiones pedagógicas meramente instrumentales. Las primeras concepciones tradicionales se basaban solo en el desarrollo de habilidades y capacidades físicas para la supervivencia, que estaban más relacionadas con otros estamentos, como el militar, el laboral o el de la salud, que en lo educativo (Hernández, 1996, p. 57).

Bajo este prisma, que se podría llamar funcionalista, en los comienzos del siglo XX la *Gimnasia* ocupaba un lugar fundamental. Con el paso del tiempo, aparecerían las influencias del mundo del

deporte, con las llamadas prácticas *físico-deportivas*. Estas disciplinas se fundamentaban en una mirada positivista en la que primaba el aspecto mecánico, en la que el objetivo principal era imponer el control individual y colectivo a través de la corporalidad (Zagalaz, Moreno & Cachón, 2001; Hernández, 1996).

La crítica al modelo tradicional permite el debate y la reflexión sobre la idea preconcebida de una supuesta neutralidad de la educación física y/o si acontece una transmisión de una ideología determinada consciente o inconsciente, que va más allá de la mera transmisión de determinados contenidos o técnicas formales inherentes a la disciplina. En este sentido, el interrogante hace posible que se conciban dos alternativas: por un lado, educar lo físico o la educación del movimiento y, por otro, educar a través de lo físico o la educación por el movimiento (De la Torre, 2012).

Afortunadamente, la tendencia de la disciplina se fue encaminando hacia un enfoque cada vez más amplio en el que se le consideró como un aliado para el logro del desarrollo integral y se acercó, de este modo, a otro ámbito afín como es el de la psicomotricidad, en referencia a su incidencia en el desarrollo de la personalidad. Bajo esta visión se expresa Pastor (2002):

Si consideramos «lo corporal» como la expresión de la más completa y global entidad del hombre, la Educación Física deberá incidir en todas sus manifestaciones persiguiendo, sobre todo, el desarrollo de cuantas aptitudes, nociones o estructuras sean necesarias para la educación de la personalidad del individuo (p. 217).

En esta línea de pensamiento, resulta pertinente ofrecer una de las definiciones de educación física en la que se recogen todas las dimensiones que se han señalado hasta el momento, propuesta por Renzi (2009):

La Educación Física es una disciplina pedagógica que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la formación integral de los alumnos, a través de su incidencia específica en la constitución y desarrollo de su corporeidad y su motricidad, adecuando sus intervenciones a los diversos contextos socioculturales (p.1).

De esta concepción de la educación física, se debe destacar su connotación holística y dinámica, ya que considera la importancia de tener en cuenta los factores contextuales a la hora de desarrollar sus postulados al territorio de la práctica. Además, en esta línea de apertura, frente al interrogante anterior sobre la neutralidad de esta disciplina, la balanza se inclina hacia el lado en el que se asocian a la educación física dimensiones e implicaciones políticas, con las que se desmonta su supuesta objetividad o la carencia ideológica de estas prácticas. En este sentido, Fernández-Balboa (2003, p.10), señala sobre este particular “... la Educación Física no se limita a educar únicamente la dimensión física del ser humano, sino que incide en muchos otros aspectos personales o sociales”. También lo hace Pedraz (2005) cuando define a la educación física sobre el mismo eje: “Como intervención pedagógica que es, la educación física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (p.62).

De esta forma, esta visión crítica y transformadora se acerca a los postulados de Foucault (2008), en los que se reflexiona sobre el modo en que la institución educativa ejerce un poder que recae sobre la corporalidad. Esta regulación o control atiende a un orden social preestablecido y responde a la configuración de un determinado tipo de cuerpo. Un postulado que debe ser revisado en beneficio de la generación de espacios educativos que atiendan y estén al servicio de la diversidad tipológica de cuerpos existentes en la sociedad.



Por último, se hace necesario realizar una aproximación de la educación física más concreta a la etapa educativa que hace referencia el estudio, es decir, la educación física centrada en la primera infancia, educación Inicial o Infantil. Si realizamos un esfuerzo por sintetizar el o los elementos más relevantes que justifican la educación física en este tramo educativo, es el de ser un aspecto que aporta al desarrollo y la formación integral del infante: “los nuevos planteamientos con los que se aborda el siglo XXI se interesan más por una perspectiva holística, global, integral y conductual, llámese motricidad o actividad física ...” (Gil, Gómez V., Contreras & Gómez B., 2008, p.160). Así, los contenidos abarcan los ámbitos afectivos, cognitivos, emocionales y simbólicos, y van más allá de una finalidad en la que solo impera el mero control y desarrollo motor. Mencionado de otra forma, se propone generar el desarrollo de las capacidades corporales y motrices, sin olvidar que durante este proceso evolutivo se produce la interpretación o lectura del contexto, en el que se aúnan el movimiento y la conducta generando el desarrollo de la inteligencia.

Para efectos de este estudio, se toma la noción de una educación física que afronta el reto y asume como objetivo fundamental el desarrollo integral y, de esta forma, supera la visión en la que se le encarga únicamente el plano físico. Además, se realiza esta selección en relación con la necesidad de tender puentes con otros ámbitos cercanos, tal y como se ha venido defendiendo durante el estudio. A continuación, desde el mismo enfoque analítico se ofrece una perspectiva de la psicomotricidad y la expresión corporal.

### **2.3. Psicomotricidad, la conexión entre el ser, la acción y el movimiento con el cuerpo**

Aunque los orígenes de la psicomotricidad se encuentran en dos corrientes claramente diferenciadas, una de procedencia alemana y otra francesa, hay que señalar que ambas están ligadas al tratamiento clínico y educativo de las debilidades motoras a través del estudio del movimiento, en un esfuerzo en el que confluyen la pedagogía, la psicología y la medicina (Berruezo, 2000).

En la actualidad, esta disciplina amplía su espectro de acción y abarca prácticas en torno al desarrollo integral que están relacionadas, en general, con la educación y la salud. Además, hay que añadir que la psicomotricidad contemporánea ya no se centra con exclusividad en el tratamiento terapéutico, sino que también se dedica a desarrollar procesos que aluden a la prevención y a la reducción de diversas patologías que están ubicadas en cualquier tramo de edad. En este sentido, Planella (2006), comenta sobre este campo de conocimiento:

El cuerpo y la mente configuran la misma esencia etimológica de la expresión *psicomotricidad* que tiene como perspectiva la educación holística del niño. La denominación de la disciplina ya nos da pistas claras del modelo antropológico que la sustenta: aquello psicológico (la mente) no se encuentra ni separado ni aislado del cuerpo, sino que existen claras conexiones entre la mente y el cuerpo (p.191).

Como se menciona al principio de este capítulo, los ámbitos que trabajan lo corporal, y la psicomotricidad no es una excepción con relación al resto, comparten entre ellos puntos de encuentro y distanciamiento, a la vez que tratan de definir lo que consideran espacios, prácticas, metodologías, entre otras, que se atribuyen como propias.

En este sentido, se debe señalar, siguiendo nuevamente los planteamientos de Berruezo (2000), que no es fácil delimitar las características y el territorio de acción concreto de la psicomotricidad, ya que existe cierta confusión al poder situarla desde diversos puntos de vista: como el territorio del estudio del movimiento en el que se considera una ciencia, la práctica psicomotriz vista como una técnica o como la destreza psicomotriz en la que se entiende que es una actividad propia del cuerpo.

Con la intención de ofrecer una contextualización de la disciplina para este estudio, se entiende la pertinencia de ofrecer la siguiente definición de psicomotricidad que recoge una noción global adecuada para el ámbito pedagógico, la cual fue consensuada en el *Forum Europeo de Psicomotricidad* celebrado en Alemania durante el año 1995:

Basada en una visión global del ser humano, de la unidad del cuerpo y el espíritu, el término “psicomotricidad” integra las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y corporales en la capacidad de ser y de actuar del individuo en un contexto psicosocial. La psicomotricidad, así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la personalidad humana (citado en Mendiara & Gil, 2017, p.26).

El análisis de esta definición hace que se reflexione sobre la trascendencia que tiene, a todos los niveles, la conexión entre el cuerpo, el movimiento y la acción para la evolución de las potencialidades del ser humano y el desarrollo de la personalidad desde una edad temprana. De esta forma, se constata que es la acción y el movimiento del cuerpo los que permiten ponerse en relación con los demás y con el mundo y, a la vez, estructurar el mundo que nos rodea (Herrero, 2000).

En este punto, es pertinente ofrecer dos dimensiones, visiones o metáforas del cuerpo en relación con la psicomotricidad que sitúan a este estudio frente a la posibilidad de decantarse por el cuerpo pedagógico como la opción más enriquecedora. Para Berruezo (2000) la psicomotricidad abarca o actúa en dos frentes: el *cuerpo pedagógico*, que pretende el máximo desarrollo de la condición psicomotriz del sujeto humano con especial énfasis en el tramo que va desde el nacimiento hasta la edad de 7 años aproximadamente y, el *cuerpo patológico*, que aspira a lograr la rehabilitación o la superación de trastornos psicomotores.

Desde esta postura, centrada en el cuerpo pedagógico, según Lozano y Arnaiz, (1994) y Planella (2006), se da relevancia a un elemento que ya tuvieron presente dos referentes como Piaget (1936) y Wallon (1942): la posibilidad de generación de conocimiento, de desarrollo de la personalidad y de la conducta desde el movimiento y la actividad corporal.

Según Arnaiz (2000), la primera infancia es un tramo de edad que se caracteriza por la globalidad, aspecto que debe ser tenido en cuenta por las propuestas educativas de tipo psicomotor. La relación con el cuerpo y el movimiento permite el desarrollo desde múltiples planos, entre los que se destaca el aspecto comunicativo, de esta forma se avanza de manera paulatina en las diversas formas de expresión que oscilan entre la acción y la representación.

Por último, merece una mención aparte, la propuesta de Aucouturier (2004), que en su práctica de la psicomotricidad da un paso definitivo en su consolidación y afirma que, a través de la vía motriz, el niño expresa su mundo interior y también el sentido de su comportamiento. Cuando Abad habla sobre su propuesta destaca que:

La expresividad motriz actúa como una narrativa corporal, ya que se hace visible a través de la acción corporal. La expresión de esa historia ayuda a conquistar la identidad, favorece la

construcción de una historia compartida a través de la comunicación y facilita la conquista de una identidad social (Abad, 2009, p.125).

De esta forma, del mismo modo que ocurre en la sección anterior en el análisis de la educación física, se identifican dos estilos de intervención: la directiva o también conocida como *psicomotricidad instrumental*; y la no directiva, denominada *psicomotricidad vivencial o relacional* (Pastor, 2002). Si se enfoca la mirada hacia los matices de la corriente vivencial o relacional se percibe que a través de la experimentación la motricidad se convierte en una fuente potencial de desarrollo integral.

En este sentido, desde los postulados de Aucouturier (2004) y la *psicomotricidad vivencial* se logra dotar al movimiento de un sentido y de una significación renovada en las que se consideran los planos cognitivos, afectivos y simbólicos. Desde este enfoque, resulta trascendental generar espacios que estén diseñados para el fomento de la experimentación espontánea, desde los cuales se realice una mediación o guía de los procesos educativos desde actitudes que provengan de una escucha activa y observación de la evolución del grupo de estudiantes.

Desde estos territorios, se aspira a que la creatividad y la expresión afloren de una manera natural, en procesos de descubrimiento a través de la configuración de un espacio, tiempo y materiales dispuestos para el juego y el disfrute sensoriomotor.

Por tanto, desde la perspectiva de este estudio, se consideran como referencia a los postulados que provienen de la *psicomotricidad vivencial*, ya que se adecuan a los requerimientos pedagógicos de la sociedad actual. En este sentido, se asocia con algunas corrientes de la perspectiva sociológica descrita en el primer capítulo de la investigación, donde el cuerpo es un eje fundamental en la transmisión de comportamientos y sus manifestaciones externas están

asociadas al aspecto cultural, entre otros (Birdwhistell, 1952; Efron, 1978; Elias, 2015; Goffman, 1978; Hall, 2005; Le Breton, 2012b).

Para cerrar esta sección, a modo de conclusión, se hace alusión a algunas de las bondades más relevantes sobre la psicomotricidad que recoge Arnaiz (2000), que muestran una atención y respeto por las características particulares de aprendizaje de cada persona, y se encargan de los aspectos emocionales y cognitivos desde el cuerpo, como un elemento central de aprendizaje que permite la interacción con el contexto.

#### **2.4. Expresión corporal, la generación de la identidad a través del cuerpo**

La expresión corporal guarda también ciertos paralelismos con el ámbito de la educación física en cuanto a su evolución histórica. En líneas generales, se puede señalar que en ambos casos las trayectorias de las dos disciplinas oscilan desde posturas de corte funcional o instrumental a enfoques que se esfuerzan por albergar una mayor apertura conceptual y pragmática, en la búsqueda por responder a las demandas de un contexto dinámico actual que está en constante cambio.

En este sentido, la expresión corporal contemporánea, contempla nuevos enfoques que tratan de superar determinadas barreras ideológicas y metodológicas en relación con la disciplina. Esta ruptura de prejuicios se puede observar cuando se alude a determinados sesgos de género, en este sentido, por ejemplo, se reconoce como obsoleta la consideración que determina que la expresión corporal, en este caso asociada a la danza, sea únicamente adecuada para las niñas.

Con relación con los métodos y las preconcepciones de las que se hacen referencia, se debe señalar también que se dan transformaciones orientadas a ensalzar las potencialidades creativas y expresivas en el ámbito del desarrollo corporal (Torrents y Castañer, 2009). En esta línea de

pensamiento, la perspectiva lúdica gana relevancia en el espacio pedagógico, en un terreno donde se cuestionan las formas de transmisión tradicionales de determinadas técnicas del trabajo corporal. Este espacio de reflexión provoca un alejamiento de estamentos que están reglados de manera rígida como el militar y se acercan a lugares que fomentan la construcción de la corporeidad a través del placer de la creación y del descubrimiento, el encuentro con uno mismo y con el otro; elementos esenciales del juego (Calmels, 2016).

Esto se ve ilustrado en la concepción moderna de la gimnasia y de la expresión corporal, que toma elementos que provienen del mundo de la creatividad y la improvisación, entre otros, y se orienta con un nuevo enfoque que se sitúa de forma más cercana a las disciplinas del mundo artístico como el teatro, la danza y la música (Torrents y Castañer, 2009). Además, se influencia de algunas de las tendencias artísticas del siglo XX, entre las que se puede destacar de forma particular la performance. Estas transformaciones conceptuales se alinean en la dirección de valorar no sólo los resultados de la acción planificada, sino en poner en valor la relevancia de los procesos y de la experimentación, bajo un enfoque holístico del desarrollo del movimiento.

De tal manera, para comenzar a hablar de la noción y los elementos que conforman esta visión sobre la expresión corporal es relevante señalar tres de los cuatro contenidos que según Stokoe y Harf (2000) la componen: *creación, comunicación y expresión*. Se opta por prescindir del cuarto ámbito desde una concepción aislada, el de la investigación, ya que se considera que debe y puede formar parte o integrar las tres categorías que se acaban de mencionar de manera transversal. La definición que estas autoras proponen para la expresión corporal es la siguiente: “La expresión corporal es una conducta espontánea existente desde siempre (...), es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones y pensamientos con su cuerpo ...” (Stokoe y Harf, 2000, p.13).

La expresión corporal, desde esta dimensión, tiene por objetivo principal la búsqueda y el desarrollo de un lenguaje propio a través del cuerpo y se conecta de forma natural con los ámbitos de la comunicación y la creatividad. En esta línea, se sitúa la noción que plantea Schinca (1988) en su trabajo titulado *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica*, que es recogida por Montálvez:

Una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Este lenguaje corporal puro, sin códigos preestablecidos, es un modo de comunicación que encuentra su propia semántica directa más allá de la expresión verbal conceptualizada (citado en Montálvez, 2012, p.38).

En esta línea, los trabajos liderados por Montagner se centran en el ámbito del lenguaje no verbal en el estudio del comportamiento de la primera infancia, con los que descubre los momentos y las formas en las que el comportamiento, marcado por el movimiento, se hacen genuinos y propios de cada individuo (Rodríguez, Montagner, Restoin, Schaal & Ullmann, 1984).

En relación con esta dimensión de estudio, Muñoz (2009) menciona que cuando se analizan los procesos de comunicación se deben estudiar bajo el mismo modelo tanto las expresiones lingüísticas como las que son de naturaleza no verbal. Apunta que el estudio se puede encarar desde dos planos, por un lado, en función de la influencia que tiene el contexto cultural en los actores en el momento de la comunicación y, por otro, centrando la mirada exclusivamente en el potencial o valor comunicativo del cuerpo en estos procesos.

Para seguir profundizando en esta temática, Contreras (2012) señala que, desde el estudio de la semiótica del cuerpo, se “intenta dar cuenta del cuerpo como sede y resorte de la experiencia sensible y la articulación semiótica” (p.14). La autora, bajo una perspectiva o noción amplia, reflexiona sobre



lo corporal como una entidad que determina la manera de estar en el mundo, genera sentido y, en palabras literales, "... es la condición radical de la significación" (Contreras, 2012, p.14).

De esta forma, la dimensión estética se erige como elemento fundamental y constituyente de la expresión corporal (Coterón & Sánchez, 2010) y de la semiótica del cuerpo (Contreras, 2012). Ambas propuestas encuentran un nexo común en el desarrollo de lo sensible, en los procesos encaminados a la generación de significación y de sentido, a través de una forma de comunicación, un lenguaje corporal, una expresión propia con y a través del cuerpo.

A partir de esta reflexión entre la expresión corporal y el ámbito artístico, se destaca la conexión de esta disciplina con la danza. Desde el plano educativo, la danza propone y supone una oportunidad para el desarrollo de elementos fundamentales como la creación, el pensamiento divergente, entre otros. Desde esta perspectiva, se trata de un desempeño guiado a través de determinadas consignas que deben ser abiertas o no dirigidas, en las que se favorecen los procesos creativos y la gestación de un lenguaje propio a partir del movimiento (Torrents y Castañer, 2009). En este sentido, la *danza contacto* o *contact improvisation*, es un ejemplo representativo en el que se desarrollan formas de trabajo adecuados para estimular y favorecer la consolidación de la expresión de este lenguaje propio. En este caso concreto, surge a partir del impulso que nace bajo la influencia de la música y/o el influjo que proporciona el movimiento del otro. Esta práctica conecta a la perfección con las metas que persigue la expresión corporal; idea que comentan las mismas autoras:

La generación de una gran variedad de respuestas motrices es uno de los objetivos de la expresión corporal. A su vez, la búsqueda de nuevas formas de movimiento ha sido un aspecto fundamental a lo largo de toda la historia de la danza (Torrents y Castañer, 2009, p.111).

Gráfico 7:

*Posibilidades expresivas a partir del movimiento colectivo*



Fuente: Isidro Ferrer (2013) – Dance

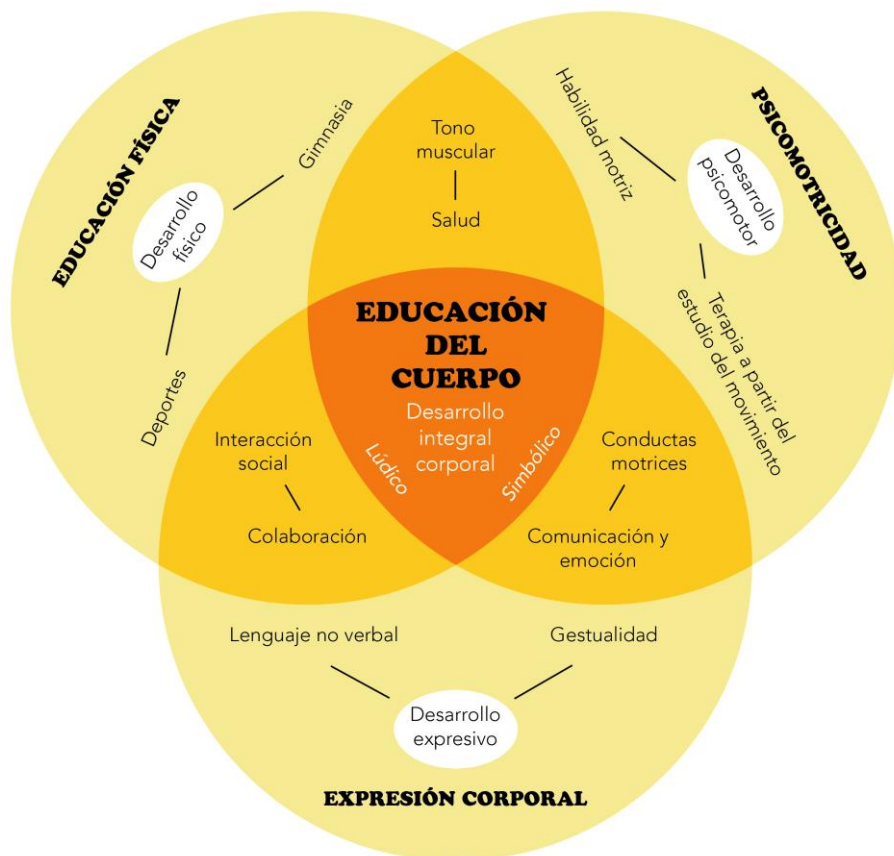
Por consiguiente, regresando a las configuraciones conceptuales del cuerpo, la expresión corporal se considera un motor expresivo fundamental, un elemento esencial de los procesos comunicativos y un factor decisivo en la conformación de la identidad. De estas características, emerge una configuración de la expresión corporal que se encuentra próxima a la idiosincrasia del mundo artístico y sus formas de generar espacios vivenciales y experimentales, en las que afloran dinámicas de enseñanza y de aprendizaje que toman conciencia de la importancia del respeto de la expresión propia de las diversas subjetividades desde lo corporal. En este sentido, el cuerpo se contempla, analiza, desarrolla y configura desde dimensiones expresivas y comunicativas fundamentalmente (Birdwhistell, 1952; Douglas, 1973; Efron, 19780; Elias, 2015; Goffman, 1978; Hall, 2005; Le Breton, 2012b; Mauss, 1979).

Tras el análisis de estas disciplinas, educación física, psicomotricidad y expresión corporal, se encuentran dos aspectos recurrentes dentro de la evolución de cada una de ellas, que no se deben pasar por alto. Por un lado, en los tres casos, se advierte un punto de inflexión en la evolución del tratamiento corporal que parte de un enfoque pragmático, funcionalista o instrumental, proveniente de las estructuras de la educación tradicional, entre otros orígenes, hasta otra visión contemporánea en la que se ubican metodologías que cuentan con una mayor flexibilidad en sus planteamientos y objetivos. Además, buscan la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales cada persona conforma su identidad, su lenguaje propio y la forma de hallar respuestas a las situaciones que plantea su contexto cercano a través de la experimentación. Por otro lado, también emerge del estudio un punto común de estas disciplinas en la actualidad, el hecho de aspirar a contribuir a la consecución de un modelo educativo que se centre en el desarrollo personal desde un enfoque integral.

En relación con estas dos reflexiones asociadas a la última disciplina analizada, Montálvez (2012) señala: "La expresión corporal fundamental, y no meramente instrumental, desarrolla holísticamente a la persona, no la entrena para algo concreto, recrea situaciones lúdicas y creativas, no entretiene, y educa no solo enseña" (p.39). Esta idea, se puede vincular también con el modelo de psicomotricidad vivencial y/o los postulados de Aucouturier (2004) y los posicionamientos de la educación física contemporánea.

Gráfico 8:

*Relaciones entre las disciplinas que se enfocan en el cuerpo*



En el gráfico, a través de una lectura de fuera hacia dentro, se reflejan diversas posibilidades que emergen de las interconexiones entre las disciplinas, que propician una ruptura de los paradigmas tradicionales y se orientan a planteamientos complejos y/o relacionales destinados, en última instancia, al desarrollo corporal integral.

Para finalizar, se ofrece un cuadro con la idea de sintetizar y recoger las potencialidades pedagógicas que se consideran comunes y esenciales en el desarrollo de la educación corporal, con especial énfasis en el tramo de la infancia y la niñez, en relación con las ideas fundamentales y la noción o metáfora del cuerpo que contempla cada uno de estos tres ámbitos analizados.

Tabla 5:

*Potencialidades pedagógicas compartidas entre disciplinas para determinadas visiones del cuerpo*

Disciplinas	Potencialidades pedagógicas	Conceptos/metáforas del cuerpo
Educación Física	Dimensión holística Cuerpo pedagógico Experimentación vivencial	Cuerpo: ente social Cuerpo y desarrollo de las relaciones de poder El cuerpo como un sistema: visión social y política del cuerpo
Psicomotricidad	Creatividad Lenguaje propio	Cuerpo generador de identidad Corporeidad como una construcción social
Expresión Corporal		Cuerpo: elemento esencial de comunicación Motor expresivo Influencia del contexto cultural

Este cuadro refleja e ilustra los apartados que el estudio toma como referencias fundamentales para los procesos educativos que aluden a la conceptualización de cuerpo que ya fue ofrecida. En este sentido, en este primer bloque, se encuentra pertinente partir de ellos para dar respuesta al objetivo fundamental de la investigación desde los fundamentos teóricos. Por tanto, a continuación se indaga sobre una alternativa pedagógica que desde lo corporal pueda aportar a generar puntos de encuentro entre los niveles educativos de Inicial y Básica.

### **2.5. Educación estética y pedagogías *sensibles*, el cuerpo en el ámbito simbólico**

Tras llevar a cabo un estudio de las tres disciplinas, educación física, psicomotricidad y expresión corporal, es oportuno realizar un análisis que suponga un intento por buscar un territorio amplio que sea capaz de albergar las potencialidades educativas que ofrecen los ámbitos ya

mencionados y que, a la vez, pueda ayudar a entender y clarificar los campos de acción dentro del trabajo práctico que se desarrolla en el seno de las distintas comunidades educativas formales.

Para comenzar, se debe señalar un matiz que ya ha sido identificado en el apartado anterior y que las tres disciplinas tienen en común: el desarrollo de un trabajo pedagógico que se sustente mediante un enfoque holístico o global dentro del ámbito educativo. A favor de esta idea, se encuentra que es en el tramo de educación Inicial o Infantil donde se conciben estructuras educativas en las que es más común tener presentes estos ejes pedagógicos transversales. De esta forma, la orientación educativa que se ofrezca debe seguir albergando esta dimensión, ya que la transversalidad es una facultad especialmente enriquecedora dentro del proceso educativo que se lleva a cabo en las etapas que conciernen al estudio.

En esta misma línea de pensamiento, para una atención pertinente de lo corporal emerge la necesidad de identificar dimensiones que favorezcan el desarrollo integral. En ese sentido, durante el estudio se ha ido mencionando que el plano estético cumple con este requerimiento y que es uno de los más comunes y destacados en la educación Infantil.

En virtud de ello, se decide indagar con más profundidad dentro del análisis el componente de la educación artística como una alternativa capaz de aportar insumos significativos en la búsqueda de una propuesta integral de educación destinada al plano corporal. A continuación, se ofrecen dos de las razones que legitiman esta decisión de considerar a las artes como una aliada útil en dar respuesta al objetivo descrito. Por un lado, la presencia del arte en la educación Inicial y Básica está respaldada por su capacidad de generar procesos transversales, significativos y reflexivos y, por otro lado, se adapta a una multiplicidad de contextos y metodologías.

En primer lugar, se da una justificación pragmática de esta decisión, la dimensión estética y/o artística aparece como un territorio o elemento que está presente en ambos tramos estudiados, el

Inicial y básico. Se recuerda que ya se ha mencionado que la manera más frecuente en la que aparece es como un eje en el tramo Inicial y como una asignatura en la etapa Básica, que tiene diversas formas de interrelación con lo corporal y que cuenta con ramificaciones que pueden ser capaces de entrelazar o tejer relaciones de forma interdisciplinaria.

Sin embargo, de partida, también hay que comentar que existen algunas barreras para la generación de modelos que consideren lo estético como una verdadera referencia pedagógica ya que, en una buena parte de los casos, los sistemas educativos se centran en la reproducción de los estándares convencionales o esperados:

En ocasiones, y con creciente frecuencia, observamos que el objetivo principal de las instituciones escolares consiste en estandarizar los conocimientos, el proceso de enseñanza y, por consiguiente, los intereses de los estudiantes, dirigiendo la atención del proceso educativo hacia un rendimiento que se aleja del potencial creativo, crítico y de acción-apreciación (en especial, corporal y estética). (Ontañón, Coelho & Silva, 2013, p.234).

En contraposición con esta limitante, sin embargo, hay que apuntar la existencia de alternativas pedagógicas que ubican el ámbito artístico como un eje referencial o, mejor dicho, como un motor capaz de promover modelos educativos transformadores. Desde este punto de vista, solo cabe situar lo estético de una manera transversal, en la que se entiende que no se trata solo de una parte más del engranaje, más bien se considera que debe estar presente en la concepción y el desarrollo de la totalidad de los elementos que conforman el sistema educativo, ya que es la dimensión artística la que puede dotar de sentido el movimiento que se produce en la comunidad educativa.

Además, el binomio educación y arte ofrece, en este mundo cambiante y diverso, la posibilidad de fomentar actitudes reflexivas y comprometidas con la búsqueda permanente. Tal y como se

mencionaba en el primer capítulo, puede contribuir al desarrollo de seres capaces de interpretar y construir los símbolos que conforman la cultura popular, de tal forma que sean capaces de abrir las puertas que conducen hacia nuevas alternativas que logren la configuración de sociedades más prósperas, justas e inteligentes.

Desde esta perspectiva, la educación artística aspira a conformar modelos que tengan un impacto y un alcance que traspasen las barreras del aula, con la esperanza de contribuir a la transformación social de la comunidad de una forma significativa. En esta dirección, estos objetivos solo se pueden abordar desde una perspectiva holística, que vaya más allá de los contenidos de una determinada materia dentro de la planificación. El desempeño educativo que se realiza desde el mundo de las artes puede ser un llamado a las instituciones que invite a que lo vivido, enseñado y/o aprendido en las aulas, se vuelva significativo cuando se ponga en valor fuera de ella. Como un ejemplo ilustrativo de ello, se ofrece la interpretación que se hace sobre una iniciativa que proviene del mundo circense y que, en este caso particular, se lleva a cabo dentro de la materia de educación física.

Finalmente, otra peculiaridad que merece atención en las experiencias estudiadas fue poder observar cómo los conocimientos tratados en clase rompían con las fronteras de las escuelas, alcanzando a las familias y la comunidad, sobrepasando así los límites de la propia escuela, todo un reto para la educación contemporánea (Ontañón, Coelho & Silva, 2013, p.237).

En segundo lugar, otra de las razones que justifican y ponen en valor la dimensión estética o artística es que, en virtud de las características que se acaban de exponer, puede adaptarse a diversos contextos a través de diversas formas, metodologías, propuestas y prácticas. En un apartado anterior, por ejemplo, ya se ha comentado algo sobre el desarrollo de la danza dentro de



la disciplina de la expresión corporal y, justo unas líneas antes, se acaba de hablar sobre la utilización de los recursos del ámbito del circo desde el plano pedagógico que proviene de la educación física, en algunos casos, o de la educación artística, en otros.

Lo que interesa destacar, reuniendo los dos elementos justificativos expuestos, más allá de que sus alcances provengan desde una dimensión transversal o lo hagan desde una forma más específica a modo de asignatura, es la relevancia del recurso en función de su capacidad para contribuir a múltiples facetas educativas dentro y fuera del aula, sin dejar de lado, en ningún caso, su valor intrínseco desde lo estético:

Se pretende que el alumno aprenda las diferentes técnicas de circo, pero que además este aprendizaje suponga una mejora en diferentes aspectos personales, como la sensibilidad por la expresión corporal, el trabajo de la cooperación, el desarrollo de la creatividad, la mejora de la autosuperación y la constancia en las diferentes tareas, el conocimiento del propio cuerpo, la mejora de la autoestima... Se pretende, en definitiva, que el mundo del circo favorezca el crecimiento del alumno como persona (Invernó, 2004, p.24).

A continuación, para avanzar en el análisis, se indagan alternativas educativas que consideren las principales potencialidades pedagógicas que ya fueron extraídas desde las tres disciplinas estudiadas: la dimensión holística, la consideración amplia del cuerpo desde lo pedagógico, el hecho de privilegiar la experimentación y la creatividad y, por último, el fomento de los lenguajes propios. De esta forma, se centra la investigación en las propuestas educativas que ponen especial atención a la expresividad, el fomento de lenguajes propios, la atención a la diversidad y a las distintas subjetividades. Elementos que, sin lugar a duda, constituyen valores ineludibles para el desempeño educativo en la primera infancia y en la educación Básica.

En consecuencia, resulta pertinente revisar postulados procedentes de alternativas educativas que tratan de vislumbrar pedagogías que no están cercanas a espacios comunes, tradicionales o hegemónicos. A continuación, se analiza un grupo de alternativas educativas que, según Planella (2017), se podrían ubicar dentro de las *Pedagogías sensibles*, a las que el autor se refiere en los siguientes términos “... puede emerger en un contexto donde es requerida una determinada forma de producir saberes sobre la educación sin pensar únicamente en la intelectual o emocional” (p.25).

En este sentido, la *pedagogía del cuerpo simbólico*, que procede del mismo autor, o *la educación poética o las pedagogías del cuerpo* (Ramos & Conde, 2015), se presentan con la intención de complementar y enriquecer la información ofrecida en el primer pilar sobre la educación artística, en la búsqueda, desde la teoría, de una propuesta educativa que pueda ser útil en el acercamiento de los niveles educativos que aluden a la infancia y a la niñez.

Para iniciar, hay que mencionar que existe una vinculación clara y directa entre estas propuestas y el discurso que proviene desde el ámbito estético, así se refleja en las palabras de Collelldemont (2002) en su obra *Educació i experiència estètica* cuando se refiere a la presencia de la dimensión estética en la dimensión pedagógica, que se cita en el texto de Planella:

Cuando la estética fundamenta la pedagogía, el arte, los símbolos y los imaginarios se convierten en la parte más significativa del proceso formativo de la persona. El referente estético es, en este sentido, uno de los elementos clave para la fundamentación filosófica de la actividad educativa (Planella, 2006, p.211).

Por tanto, son propuestas que merecen ser revisadas en relación con, no solo su proximidad, sino sobre la base de la existencia de posibles cauces de complementariedad. En el primer caso, la pedagogía que se orienta hacia el cuerpo simbólico considera esencial respetar y generar espacios

y/o escenografías que fomenten o propicien la libertad de la expresión, la espontaneidad y la particularidad de los cuerpos. En este sentido, Abad (2009) indaga sobre las potenciales pedagógicas del espacio en relación con determinados planteamientos estéticos contemporáneos y su relevancia para el desarrollo de los múltiples lenguajes ligados a la cultura de la infancia, en el que se considera, estimula y atiende el desarrollo de la narratividad corporal.

Además, este modelo educativo señala los beneficios que tiene para la salud y la educación desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje al aire libre, lo que permite una nueva reflexión sobre las disciplinas y las prácticas corporales.

Retomando parte de las ideas del naturalismo pedagógico empezadas por Pestalozzi, Basedow o Rousseau se empiezan a potenciar actividades en plena naturaleza, en las cuáles el cuerpo es el principal protagonista de la acción educativa. Para estos autores no se trata exclusivamente de realizar ejercicios físicos, sino también de poder experimentar y vivir directamente la naturaleza (Planella, 2006, p.185).

La acción, la actividad, la decisión, la participación, la sensibilidad y el movimiento son elementos fundamentales dentro de lo que Planella llama *performatividad pedagógica*, en un modelo educativo holístico que prioriza la educación a través de los cuerpos, antes que ejercer el control o el poder de los cuerpos. En definitiva, la vivencia de la corporeidad es fundamental, donde: “El simbolismo del cuerpo será el catalizador hacia una pedagogía performativa, abierta a todas las dimensiones de la persona” (Planella, 2006, p.194).

Con este planteamiento, se siguen identificando características de modelos pedagógicos que están en consonancia con la idea o el concepto de cuerpo que se asume en la investigación. En este

sentido, se sigue justificando la necesidad de contemplar con mayor vigor la esfera simbólica de lo corporal.

De modo que si podemos hablar de una dimensión simbólica de la vida humana, podemos también referirnos a una *simbólica del cuerpo*, es decir, a la dimensión de sentido del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, remite a algo que está más allá de su misma materialidad física. Por esta dimensión simbólica del cuerpo, al ser humano, a cada individuo en concreto, se le da la oportunidad de hacer experiencia de todo aquello que a su cuerpo le acontece (Bárcena y Mèlich, 2000, p.61).

Esta propuesta se preocupa, desde una conciencia crítica, por el sentido único de la direccionalidad instrumental de la educación tradicional, en la que existe un referente docente que debe estar encargado de aportar, a través de sus orientaciones, la guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la cual el colectivo de los estudiantes tiene como misión seguir y acatar esa pauta sin cuestionamientos. Queda expuesto, de este modo, uno de los mayores contrastes entre la educación tradicional y estos planteamientos pedagógicos que se están revisando:

La dimensión pedagógica de las prácticas estéticas actuales interfiere sobre nuestra percepción, sobre nuestro cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa. Sin embargo, no nos dice qué deberíamos hacer, las formas de ser que deberíamos adoptar, o qué rumbo tomar a partir de tales interferencias (Farina, 2006, p.10).

Por tanto, cuando las dimensiones estética, sensible y educativa se entrecruzan y dialogan, se abre la posibilidad de que se produzca una alteración y cuestionamiento de un orden tradicional que se acepta de manera preconcebida. Sirva como ejemplo insistir en las formas en las que el

cuerpo se activa, enseña y aprende en el ámbito de la danza contemporánea. En este caso concreto, se ponen en juego, no solo una forma determinada de expresión o del movimiento, sino la práctica, el desarrollo y la vivencia de un lenguaje particular que acontece en el seno del ser y se hace visible a través del cuerpo.

De esta forma, la danza es vista como una oportunidad pedagógica que cuenta con una proyección holística, que requiere de una mirada que trascienda a la forma y al acontecimiento físico y que encuentre sentido al reflexionar sobre sus alcances en espacios ligados al desarrollo integral. Las palabras que escribe Godínez, cuando se refiere al trabajo de Pina Baush, una de las grandes referencias de la danza contemporánea, son un claro reflejo de ello: "... la coreógrafa alemana (...) pudo encontrar la técnica para devolver a los bailarines la voz, la conciencia y la voluntad de presentación, convirtiendo el acto escénico en una acción política y ética..." (Godínez, 2014).

Desde esta reflexión, se desdibujan los márgenes de la configuración o división clásica de los territorios de conocimiento que se utilizan desde la institucionalidad educativa tradicional, se ponen en cuestión la validez de sus objetivos pedagógicos, en una invitación a considerar a la totalidad del ser humano y a la educación desde el cuerpo y desde los sentidos.

A continuación, se pasa a analizar *la educación poética o las pedagogías del cuerpo* (Ramos & Conde, 2015), en la que se puede anticipar que sus postulados también están próximos a los planteamientos anteriores. Desde las nuevas pedagogías del cuerpo se busca fomentar la autorreflexión y el cuestionamiento de las posturas y posicionamientos que el sujeto tiene frente a su propio bagaje cultural.

El cuerpo se expresa y habla en la cotidianidad a manera de respuesta sobre los variopintos estímulos que recibe del entorno en el que se desenvuelve: la familia, la escuela, el lugar de

trabajo y los grupos de amigos. Pero estas respuestas se encuentran bajo la tutela de diferentes controles sociales –manuales de comportamiento– y culturales –tradiciones y creencias–, los cuales imbuyen las posturas individuales en el seno de las relaciones sociales (Ramos y Conde, p.67).

En este sentido, el objetivo es reflexionar sobre la generación de las subjetividades individuales, en un proceso que transita en la vía de hacerlas conscientes, con la finalidad de lograr formas de emancipación, en un territorio donde cobra relevancia lo simbólico en la búsqueda de la conformación de nuevas estructuras.

Es por ello que las nuevas pedagogías del cuerpo se asumen como escenarios pedagógicos dinámicos que están en constante transformación, que se cuestionan a sí mismos y que necesitan de la interacción constante entre quienes los conforman, con miras a su resignificación (Ramos y Conde, p.69).

Desde estos postulados, la figura docente se encuentra ante el reto de convertirse en un observador activo, consciente, capaz de medir y mediar sus intervenciones, con el objetivo de respetar la búsqueda personal dentro de una determinada experimentación, en la que se valoran los procesos y se trata de apreciar la riqueza y la oportunidad pedagógica de cada uno de los acontecimientos.

Propone que la formación tenga en cuenta dos puntos: lo planificado y por otro lo improvisado que pueda atender al acontecimiento. La importancia de analizar la “estética de nuestra formación” es que ella nos forma estéticamente. Es decir, forma una determinada conciencia y sensibilidad a través de las imágenes, performances y discursos que articula. El

análisis y la puesta en movimiento de esas imágenes, performances y discursos del presente puede ser capaz de producir nuevas sensibilidades y maneras de pensar (Farina, 2006, p.8).

Sobre esta idea, se hace necesario aclarar que lo improvisado, tanto en el arte como en la educación, no está reñido o en contraposición con lo planificado, más bien se entiende la posibilidad y la necesidad de generar una complementariedad entre ambas. Por lo tanto, tener una programación ayuda a guiar y ordenar los procesos educativos y la improvisación permite adaptarlos a la particularidad del momento y de los participantes, los contextualiza, plantea una ruptura con dinámicas rutinarias y fomenta la experimentación. De esta forma, con el desarrollo de procesos menos dirigidos y/o performativos se afronta el reto de conformar y contrastar decisiones, acciones, emociones, entre otras y, en definitiva, construir la identidad del ser. En este tránsito, en el que la subjetividad se apropia del contexto y del acontecimiento, el cuerpo es una entidad esencial que no puede ni debe pasar desapercibida o quedar relegada a un segundo plano.

... el cuerpo, en tanto que humano, es una construcción simbólica cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores. (...) cuando del símbolo hacemos un buen uso: nos crea como sujetos «humanos», permitiéndonos hacer uso de los lenguajes olvidados por la modernidad para extraer la novedad a través de la fractura que en la realidad abre lo poético. Por eso, junto a una biología del cuerpo, podemos hablar de una creación *poética del cuerpo*, de un *cuerpo escrito*, de un cuerpo capaz de ser interpretado (Bárcena y Mèlich, 2000, p.60).

En este punto, se encuentra una estrecha relación entre lo estético y lo simbólico, que involucra al cuerpo desde el respeto a la idiosincrasia de cada individualidad. La parcela educativa, desde este punto de vista, debe entonces estar atenta a un desarrollo del ámbito corporal que no solo sea instrumental, sino también poético y sensible.

## **2.6. Educación corporal, claves orientadas hacia una propuesta de integración**

Por último, se finaliza el análisis de esta sección con el estudio de la denominada *Educación Corporal*. De partida, se anticipa que la educación corporal es una de las referencias que, a partir de este momento, toma el estudio para el sustento de la propuesta empírica de la investigación.

Resulta pertinente señalar que a lo largo de la historia de la educación todas las disciplinas o ámbitos de conocimiento han sufrido transformaciones bajo la óptica, visión o finalidad educativa de una determinada época. De manera complementaria, se ha ido señalando en este estudio que estas finalidades pedagógicas están al servicio, o deberían estarlo, del desarrollo de la comunidad. En relación con el aspecto corporal, la revisión teórica de la investigación deja constancia de que las demandas actuales se han transformado y que no son las mismas que en períodos anteriores. Por tanto, es lógico plantear revisiones, reestructuras, modificaciones en las disciplinas, contenidos, enfoques, entre otros, dentro de las diversas modalidades educativas.

De esta forma, entendiendo que existe un desajuste entre las concepciones sobre la educación que atienden al cuerpo, las prácticas pedagógicas que se derivan de ellas y determinados objetivos institucionales de la educación formal en la actualidad, se detallan las razones de optar por una transición o transformación que considere a la educación corporal para el desempeño pedagógico en la primera infancia y en el primer tramo de la educación Básica.



En este punto, corresponde aclarar algunos aspectos sobre la denominación y la selección de la educación corporal. Una vez más, hay que aclarar que lo más relevante es tener clara la visión o enfoque de la propuesta, para tratar de no caer en las limitaciones que se dan en relación con una determinada nomenclatura. De esta forma, se entiende la pertinencia de la educación corporal desde varios razonamientos que a continuación se exponen.

En primer lugar, se opta por plantear la educación corporal como una alternativa válida en el marco del estudio porque desde su concepción de cuerpo se marca una distancia, que a priori se antoja necesaria, con las nociones tradicionales que se dedican al ámbito ya mencionado. Crisorio (2013) se expresa de la siguiente manera en relación con este asunto:

La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física (p.10).

En esta misma línea, en consonancia con los postulados de la complejidad de la investigación contemporánea, resulta fundamental generar ámbitos de trabajo y espacios de desarrollo de conocimientos dinámicos, que sean capaces de adaptarse al medio, que reflexionen su pertinencia de forma constante y, a la vez, sean cuestionadores de su contexto.

La educación corporal no tiene un modo fijo de identificación previa y, como problema que hemos construido, ella se deja traspasar por una serie de alternancias que la constituyen, por problemas que la incitan y que le provocan un modo siempre cambiante de conocer (García-Gutiérrez, 2013, p.332).

Sin embargo, este matiz cambiante y/o dinámico de la educación corporal también cuenta con puntos fijos que le dan una impronta propia y/o elementos que le permiten ser reconocible. Uno de ellos se centra en considerar las “múltiples vinculaciones entre cuerpo y sujeto, y a tomar en cuenta que tanto uno como el otro son construidos en el marco de las sociedades, las culturas y los momentos históricos” (Mora, 2008, p.60). Esta noción está en consonancia con modelos educativos constructivistas, en los que la propuesta educativa puede emerger de un diálogo con los participantes y el contexto concreto.

En función de esta línea de análisis previo, se observa que esta concepción pedagógica abarca uno de los elementos fundamentales del discurso ofrecido hasta el momento, la educación corporal entiende la dimensión humana constituida en un orden simbólico.

Por esto es preciso hacer notar las consecuencias de homologar al hombre con su cuerpo. Si la educación que se propone excluye de los objetos que procura conocer o investigar el cuerpo en tanto natural, si el ser humano mismo no es para ella del orden de lo natural, el adjetivo físico deja de tener sentido en su denominación (Crisorio, 2013, p.12).

Por tanto, emerge la necesidad de un enfoque educativo que considere al cuerpo desde estas coordenadas, que tenga presente su constante movimiento, desde lo físico y también desde el plano simbólico, en el que es significado y significante con incidencia tanto en planos cognitivos como semióticos (Contreras, 2012).

En este sentido, desde una visión *expandida y/o extensa* del cuerpo se presume el carácter integrador de la educación corporal, su capacidad de acoger y enriquecer las posibilidades pedagógicas de diversas manifestaciones artísticas como son la danza, el teatro, la música, el circo, entre otros, de un modo transversal y transdisciplinario.

Sirva como ejemplo la propuesta de la pedagogía que fue desarrollada por Jaques-Dalcroze (2017), ya a principios del siglo XX, en la que se fomenta una relación natural entre el movimiento del cuerpo y la música. De esta manera, los elementos musicales: ritmo, melodía y armonía, con sus respectivos componentes como la intensidad, el silencio, la forma, el timbre, los matices, entre otros, se convierten en recursos para el desarrollo de la experimentación de lo musical a través del cuerpo en movimiento. En definitiva, se produce el estímulo de la expresión corporal articulada a los sonidos y a los ritmos musicales, en un juego en el que se conjugan ambos lenguajes.

Por otro lado, en esta idea de integración también se pueden encontrar aliados desde las alternativas educativas ya estudiadas, educación física, psicomotricidad y expresión corporal, otro ejemplo que ilustra esta situación proviene de la idea contemporánea del circo. En esta dirección se posiciona el artículo *Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física*, que desde su título refleja el interés por desarrollar un trabajo conjunto que involucre al arte, la educación corporal, la educación física, entre otros:

En fin, nos parece que las actividades circenses se presentan como una opción para la renovación de la educación corporal de nuestros alumnos. Aun así, ante los argumentos expuestos, hoy el desafío es proporcionar medios a los profesores para poder llevar este contenido a las clases con total seguridad y conocimiento de lo que están haciendo. Se hace evidente la necesidad de investigar en este campo, para poder conocer de cerca las experiencias pedagógicas que están llevando a cabo profesores e instituciones. Un conocimiento que, en seguida, deberá destacar la necesidad del proceso de formación y calificación de los profesionales que desean actuar en este campo (Ontañón, Coelho & Silva, 2013, p.239).

En segundo lugar, esta perspectiva se adecua y complementa con elementos que se han ido analizando en este plano discursivo: lo simbólico, lo lúdico y lo estético, como trascendentales en el ámbito pedagógico y propios de las artes contemporáneas. En este sentido, las propuestas de juego que se elaboran a través de elementos performativos y la exploración de instalaciones se antojan fundamentales para el desarrollo integral, que tiene una relevancia especial en el ámbito corporal.

La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es proponer (el «érase una vez»), y el de los niños disponer. Un verdadero ecosistema lúdico organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido... (Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

Conjugar el plano estético y lúdico en el trabajo pedagógico destinado a la infancia y la niñez, por tanto, involucra a esta noción de cuerpo expandido o extenso a la que se alude en el estudio. Este tipo de propuestas se traducen en un llamamiento a la generación de espacios en los que se desarrollen dinámicas destinadas a poner en juego, literal y metafóricamente hablando, todos los sentidos a través de un tratamiento transversal e interdisciplinario. En esta línea, según una revisión sistemática que plantean un grupo de investigadores (Posso, Barba, Castro, Núñez & Marcillo, 2019), sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de la educación física en el contexto ecuatoriano, se determina que gracias al enfoque lúdico se aumenta la motivación, se permite una mejor adaptación de las dinámicas a distintos contextos, edades, materias, entre otros,

y se ajustan a los requerimientos particulares de cada estudiante en los ámbitos de desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional, fomentando aprendizajes significativos.

En este sentido, estas concepciones dinámicas de la educación cuentan con el cuerpo como un vector principal y esencial por el que atraviesan diversos planos del desarrollo de una forma significativa. En virtud de ello, la educación corporal trata de hacerse eco de todos estos factores y dimensiones:

La apertura hacia la educación corporal se origina cuando nos ocupamos de algunos problemas que comprometen a los seres, a las cosas y al pensamiento. Los problemas se han constituido por un conjunto de relaciones de diferente orden, que hemos nombrado como dimensiones. Las dimensiones son la ontológica, la estética, la histórica, la poética y la lúdica (García-Gutiérrez, 2013, p.333).

En este territorio se perfila y concibe un espacio que pone en valor la significación y la narratividad corporal que se encuentra presente en cada instante y, en consecuencia, se estima a cada acontecimiento como una oportunidad de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, desde la educación corporal se invita a la experimentación de las presencias subjetivas de cada participante, de una forma activa, lúdica, sensible, abierta al descubrimiento, al conocimiento y a la exploración a través de la activación de los sentidos.

Hay que aclarar que bajo esta concepción del cuerpo desde las artes y la educación corporal, se supera la visión del plano estético desde un enfoque que se restringe solo a la muestra y al espectáculo, sino que se lo concibe como una oportunidad educativa holística capaz de atender el desarrollo del ser social, cognitivo y ético.

Para finalizar, a modo de síntesis, se señala que con este capítulo se justifica la necesidad de realizar un recorrido por tres de las principales disciplinas educativas que se relacionan con lo

corporal: educación física, psicomotricidad y expresión corporal. Tras el análisis, se señalan sus puntos de encuentro y las potencialidades pedagógicas que se entienden esenciales a la hora de abordar el cuerpo. Por último, se analizan algunas de las características fundamentales del plano estético y de la educación corporal con dos finalidades: por un lado, poder enmarcar y sustentar, posteriormente, la propuesta empírica de la investigación y, por otro, desarrollar una reflexión sobre la manera en la que se podría incidir de forma favorable en los procesos de transición a través de la educación del cuerpo en un tramo educativo concreto.

En el siguiente capítulo, se tiene en cuenta la necesidad de situar y analizar el contexto donde se ubica la investigación. A continuación, se ofrece una perspectiva sobre el panorama educativo ecuatoriano, en general, y la transición del nivel de educación Inicial al básico, en particular.

### **Capítulo 3: La gestación y progresión histórica de los Niveles de Educación Inicial y Básica en Ecuador**

Para comenzar a contextualizar los territorios donde se inserta la investigación es importante realizar un recorrido por la evolución de las secciones del nivel Inicial y Básico en el marco institucional de la educación ecuatoriana. Esta revisión histórica trata de arrojar luz sobre la complejidad del fenómeno educativo, al que se considera como testigo y termómetro del desarrollo comunitario de un tiempo, fruto de un compendio de diversos factores: sociales, económicos, políticos y culturales. De esta forma, este apartado sirve para: en primer lugar, centrar la atención y reflexionar de forma general sobre los puntos de encuentro y desencuentro que han existido en la evolución institucional de estos tramos educativos; en segundo lugar, realizar un primer abordaje, en este caso de manera más pormenorizada, sobre el desarrollo de los distintos marcos curriculares pedagógicos acontecidos en una época determinada y, por último, en función de estos dos apartados previos, analizar el contexto pedagógico ecuatoriano actual con especial énfasis en el apartado de la educación corporal.

#### **3.1. Hacia la institucionalización de la educación ecuatoriana**

Esta sección del estudio, que inicia con la indagación de la progresión y desarrollo de la institucionalización del ámbito educativo ecuatoriano, tiene en cuenta la relevancia de hacerlo a través de una perspectiva histórica crítica y reflexiva, que vaya más allá de la mera muestra de una sucesión de acontecimientos que, por determinados motivos, pasaron a ser históricos. En este sentido, el enfoque de análisis se apoya en la visión de Carr (1984) cuando comenta que la historia puede tener un matiz dinámico, cuestionador, que es útil para afrontar perspectivas renovadas sobre el presente inmediato.

El pasado nos resulta inteligible a la luz del presente y sólo podemos comprender plenamente el presente a la luz del pasado. Hacer que el hombre pueda comprender la sociedad del pasado, e incrementar su dominio de la sociedad del presente, tal es la doble función de la historia (p.73).

Por tanto, la intención del estudio es realizar un aporte que reflexione, cuestione y tenga presente la influencia del camino recorrido, y que este análisis sea enriquecedor en la medida en que, de manera pragmática y clara, ofrezca vías alternativas y oportunas para abordar los desafíos que se pueden vislumbrar en el presente y en el futuro.

Para comenzar, hay que indicar que la revisión histórica que se ofrece tiene una acotación temporal concreta que abarca desde los inicios del siglo XX hasta el periodo actual. Se decide comenzar por este momento en particular debido principalmente a dos motivos: en primer lugar, el recorrido de la educación ecuatoriana es de tal relevancia que le permite ser considerada como un deber y una responsabilidad estatal consolidada y, en segundo lugar, en este punto es donde se pueden encontrar los primeros intentos serios que apuestan por desarrollar de manera formal el tramo de Educación Inicial en el país.

Antes de entrar al análisis de este tramo de la historia de la educación ecuatoriana, es pertinente realizar algunas consideraciones generales sobre la tendencia de la situación pedagógica en el marco internacional. Para Gómez (2000), el acontecimiento más relevante que se da durante el siglo XX es la democratización de la educación, en conjunto con las profundas transformaciones sociales que están asociadas a una mayor apertura a los ámbitos de la cultura y el conocimiento. Este mismo hecho se puede ver y describir desde otra perspectiva: en este momento histórico se deposita en la educación la esperanza en que se convierta en un instrumento social capaz de transformar revolucionariamente el mundo.



Si ahora centramos la atención en el contexto latinoamericano, Torres (2001) realiza un estudio donde identifica ciertos paralelismos entre el desarrollo de la educación pública latinoamericana y las transformaciones educativas de los sistemas mundiales, en el que llega a la siguiente síntesis al respecto:

... el modelo liberal de la educación pública prevalece desde mediados/fines del siglo pasado hasta la crisis de 1929, nuevamente con los cambios nacionales que condicionan las rupturas así como las tradiciones, dando lugar a modelos de educación compensatoria en los cuales la educación pública juega un papel decisivo en modelos estatales desarrollistas que (...), son lo más parecido que se ha creado a un modelo de estado de bienestar social. Finalmente, el modelo del estado neoliberal de los ochenta en América Latina corresponde, *pari passu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas (p. 27).

Sin la pretensión ni necesidad de circunscribir o equiparar la realidad internacional al contexto ecuatoriano, se puede señalar que a lo largo de la revisión que se ofrece en esta sección se evidencia que este marco o tendencia global tiene una clara influencia sobre la progresión histórica de la educación ecuatoriana que a continuación se realiza.

Antes de continuar, hay que aclarar que en Ecuador desde la instauración de la república en el siglo XIX, ya existe una pretensión por estructurar y reglamentar la educación con el objetivo de convertirla en un recurso de desarrollo social. Además, se alberga la esperanza de que pueda impulsar la identidad de un proyecto nacional y que, por esta razón, se dan los primeros pasos para que ofrezca cobertura al mayor número posible de personas y deje de estar sólo al servicio ciertas

élites. Paladines (2011) ofrece su perspectiva sobre este momento particular de transición de la siguiente forma:

La nueva situación exigía un plan pedagógico que abarcara lo social, lo nacional y reformulara el marcado tinte individualista del modelo ilustrado; que considerase que más que los individuos eran los “pueblos” los que requerían de educación y progreso. En tal sentido, el nuevo modelo enfatizó la necesidad de relacionar la educación con los objetivos nacionales y sociales, con sus instituciones, costumbres, entorno físico e histórico y más características y retos propios. El papel de la educación debía entonces permitir al educando ser miembro de una república, sobre la tesis de que, solamente por medio del espíritu y las instituciones republicanas, se podría realizar verdaderamente la persona humana (p.84).

Para continuar perfilando este momento concreto, se debe mencionar que la rectoría de la educación hasta entonces oscila en un clima de constantes pugnas entre la esfera religiosa o confesional y la laica o pública. A comienzos del siglo XX, bajo los principios de la revolución liberal, la disputa se resuelve o desemboca en la instauración permanente de un sistema laico de enseñanza.

En este punto, para entender las claves que propician el surgimiento de la educación Inicial formal ecuatoriana, hay que acudir a los lineamientos que propone Pautasso (2009): la adopción del laicismo, el rol más protagónico de la mujer en la esfera académica y laboral y una concepción más integral de la infancia. Además, estos elementos permiten que la educación Inicial tenga como objetivo no sólo los aspectos relacionados con el cuidado de los menores sino que además apostará de manera definitiva por los aspectos técnicos pedagógicos.

Esta dualidad confronta un territorio que se centra de forma fundamental en lo educativo frente a otro espacio que se encarga de los cuidados básicos y que, de alguna forma, marca una ruptura o distanciamiento entre lo asistencial y lo didáctico que aún tiene eco en la actualidad. En el caso de la educación ecuatoriana, esta brecha se evidencia con claridad desde el plano institucional con el reparto o la tutela de la educación Inicial en dos modelos: el liderado por el Ministerio de Bienestar Social, que se encarga de la infancia desde la protección, y el comandado por el Ministerio de Educación, que lo hace desde una perspectiva netamente educativa.

En cambio, desde inicios hasta mediados del siglo XX, la educación Primaria o Básica ya tiene un desarrollo cuantitativa y cualitativamente superior, ya que es una de las piezas que representan los avances del sistema educativo de la época. Sirvan como ejemplos: la confección de instituciones encargadas en específico de la formación y profesionalización docente llamadas *Escuelas Normales*; un debate abierto sobre las bondades de las metodologías más idóneas para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la incidencia de organismos internacionales que apoyan, en este sentido, con sus misiones pedagógicas. Además, en el plano cuantitativo, se puede destacar la prioridad que goza el tramo de Primaria en referencia al nivel de alcance y cobertura de esta etapa educativa, aspecto que señalan Luna y Astorga (2011) en un informe sobre las políticas públicas desarrolladas entre 1950-2010 en Ecuador, “Los 50 primeros años del siglo XX fueron testigos de la consolidación de la educación fiscal (...) Si el acceso y oferta para la primaria era un hecho relevante, la oferta educativa para preprimaria, secundaria y universitaria era muy reducida” (p.292).

Si bien es cierto que ambos tramos tienen en común el haber estado a la deriva de la inestabilidad política y las crisis económicas de cada época, durante la segunda mitad del siglo XX los recursos destinados a la educación en general crecen gracias al *boom petrolero*. Estos aspectos

estructurales de un sistema basado en la exportación de banano, cacao y petróleo fundamentalmente, influyen en el modelo educativo imperante, ya que el sistema educativo se centra en el objetivo de la generación de mano de obra calificada. Acorde con esta visión capitalista que comanda esta etapa del *desarrollismo* se atiende y evoluciona con especial énfasis la educación técnica y la educación rural. Además, se vincula la educación de adultos con la enseñanza de oficios, con la intención de integrarlos al mercado laboral y descender la tasa de analfabetismo.

Estas iniciativas y campañas de alfabetización, unidas al desarrollo de la educación rural, hacen que se atienda por primera vez a un sector de la población que tradicionalmente había sido vulnerable y marginado: el perteneciente a las comunidades indígenas. De esta forma, se crean instituciones educativas que comienzan a ser respetuosas con las tradiciones y culturas indígenas, proceso que culmina con la institucionalización de este modelo formativo a través de la creación de la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe en el año 1989.

A partir de 1980, se sigue desarrollando el impulso destinado a aumentar la cobertura escolar, sobre todo en el nivel básico, y comienzan a realizarse iniciativas encaminadas a mejorar el manejo del aparato administrativo, con la intención de descentralizar los esfuerzos y aumentar los niveles de calidad del apartado educativo. Durante la siguiente década estos objetivos reciben apoyo internacional: “En los años noventa –con influencia del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)- se prioriza la descentralización, el fortalecimiento institucional y la calidad; la atención a la cobertura se mantiene en paralelo” (Luna y Astorga, 2011, p.300).

Sin embargo, según Burbano de Lara (2004), este proceso acelerado de expansión del sistema educativo en la década de los 80 no es compatible con la intención de mejora del servicio, ya que este crecimiento en la atención también supuso una disminución de la calidad, aspecto que se

recoge en la declaración de la reunión de *Ministros de Educación de América Latina y Caribe* que tuvo lugar en Quito en abril de 1991. La misma autora señala que como consecuencia de esta reflexión y siguiendo los postulados internacionales de la época, (*Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* y la *Cumbre Mundial a favor de la Infancia*) en Ecuador se convoca, por parte del Ministerio de Educación y UNICEF, la *Consulta Nacional Educación Siglo XXI*, que abre un debate sobre la calidad del sistema educativo y origina una reflexión profunda por parte de los actores claves involucrados en el segmento educación.

Este proceso da como fruto el *Acuerdo Nacional para la transformación educativa hacia el siglo XXI*, en el que se ponen sobre la mesa aspectos claves que siguen vigentes en la agenda educativa actual como: la necesidad de destinar más recursos, tanto humanos como económicos, para garantizar la calidad del ciclo básico de educación, ofrecer igualdad de oportunidades ante una educación de calidad, reforzar institucionalmente la participación de diversos agentes de la sociedad civil en el tema educativo y mejorar la formación docente.

A partir de este momento y bajo esta alerta, el sistema educativo trata de abarcar abanicos más amplios de la población, sin dejar de perder de vista el objetivo del aumento de la calidad a través de la puesta en marcha de diversos proyectos. Estas iniciativas tienen en cuenta aspectos como la evaluación (pruebas *APRENDO*), el perfeccionamiento de la formación docente (fortalecimiento del *Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo – IECE*) y el diseño de una reforma curricular que entrará en vigor en 1996. Con esta reforma se da una trascendente reestructuración de los niveles educativos: se pasa de los niveles de Preprimaria (4 – 5 años), Primaria (6 – 11 años) y Secundaria (12 – 17 años), a una cobertura total de la etapa Inicial: Educación Inicial (0 – 5 años), Básica (5 – 14 años) y Bachillerato (15 – 17 años).

En relación con el marco jurídico, que apenas había contemplado a la educación Inicial hasta el momento, se señala en la *Constitución de la República del Ecuador* del año 1998, en su artículo 48 que: “Será obligación del Estado, la sociedad y la familia, promover con máxima prioridad el desarrollo integral de niños y adolescentes y asegurar el ejercicio pleno de sus derechos” (Constitución de la República del Ecuador, 1998). Este acontecimiento dará lugar a un respaldo institucional decisivo para que, en el año 2002, se lleve a cabo la creación del *Programa de Educación Inicial* y la entrada en vigor del *Referente Curricular para la educación Inicial de los niños de 0 a 5 años*. Este tramo educativo se consolidará definitivamente con la creación de la *Dirección Nacional de Educación Inicial*.

Hay que señalar que durante esta etapa aparecen con fuerza nuevos actores de la sociedad civil, que plantean reivindicaciones y alternativas para la gestación y desarrollo de las políticas públicas que conciernen al tema educativo. Hay que destacar el papel de la *Unión Nacional de Educadores UNE*, colectivos que pertenecen al movimiento indígena y a diversas ONG y, de manera más reciente, al *Contrato Social por la Educación*.

De forma paralela, hay que destacar también el trabajo de monitoreo y vigilancia de los derechos de la niñez y adolescencia por parte de organizaciones internacionales como *UNICEF*, *Plan Internacional* o *Save the Children*. De esta forma, en el año 2012, estas tres entidades publican conjuntamente a través del *Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*, un trascendental estudio sobre la cuestión llamado *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011* (UNICEF – Ecuador, 2012). Este trabajo tiene continuidad con el informe *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos 2014* (UNICEF – Ecuador, 2014), con la intención de proveer insumos válidos tanto a las instituciones públicas como a la sociedad civil, que puedan apoyar el proceso

de construcción de las políticas públicas y aportar al mejoramiento de los conocimientos y prácticas de la sociedad en general.

En definitiva, con este apartado de análisis histórico se puede concluir que a nivel institucional quedan patentes los esfuerzos por mejorar la cobertura y la calidad de la educación Primaria y, a la vez, un aumento en el nivel de cobertura y atención al sector infantil. También se identifica una evolución y/o desarrollo dispar de ambos tramos educativos que avanzan con diferentes ritmos, por lo que se antoja difícil encontrar puntos conectores que hayan posibilitado una relación de trabajo cooperativa.

### **3.2. El análisis del desarrollo curricular y la consolidación del sistema educativo**

Uno de los elementos que de manera sustancial y con mayor claridad identifican a la educación formal es, sin lugar a la duda, el currículum. En este sentido, se toman dos ideas básicas que señala Barraza (2018) en su análisis sobre la conceptualización del currículum a través de dos referentes en la materia como Kemmis y Stenhouse (1998). Por un lado, Kemmis en su trabajo denominado *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción* percibe la complejidad del objeto de estudio y recoge la visión que tienen las personas vinculadas al ámbito educativo del currículum, que lo describen como “la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido” (citado en Barraza, 2018, p. 114). Esta visión que puede resultar estática está envuelta en un sinnúmero de variables en su transposición a la práctica. En este sentido, Stenhouse (1998), lo concibe como un proceso, un símbolo que está aún por determinar, una oportunidad que ofrece una referencia e invita a la experiencia educativa.

Vale aclarar en este punto que, para los fines del estudio, resulta enriquecedor tener presente estas dos perspectivas. En esta sección, se trata el tema curricular desde la noción que alude a los instrumentos curriculares oficiales de la educación ecuatoriana y que, en secciones posteriores, se retomará a través de una visión más amplia de este concepto.

Por tanto, la relevancia del estudio del currículum radica, de forma general, en que este marca los lineamientos propuestos por la política pública en relación con la educación y, de manera particular, guía el desempeño profesional del cuerpo docente y señala las pautas que dictaminan si se cumplen los objetivos preestablecidos para cada nivel educativo a través de mecanismos de evaluación.

Como se menciona con anterioridad, es a partir del año 1996 cuando la educación ecuatoriana ya cuenta con referentes curriculares que, para los objetivos de la investigación, merecen un análisis. Por ello, resulta pertinente contrastar los marcos en los que se han configurado las estructuras y regulaciones de la educación ecuatoriana Inicial y Básica de los últimos veinte años.

Con este propósito, se presentan dos tablas, una por cada etapa educativa, que muestran el año de puesta en vigor de los currículums, su denominación y la institución encargada de su implementación. Cabe mencionar que estos documentos tuvieron vigor en la ciudad de Quito, en algunos casos de forma particular, y en Ecuador, de forma general:



Tabla 6:

*Propuestas curriculares de Educación Inicial del sistema educativo ecuatoriano*

<b>Año</b>	<b>Referente</b>	<b>Institución</b>
1996	Propuesta consensuada de reforma curricular para la Educación Básica	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2002	“Volemos alto. Claves para cambiar el mundo”. Referente Curricular para la Educación Inicial de los niños de 0 a 5 años	Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación – Ministerio de Bienestar Social. Programa Nuestros Niños
2005(*)	Currículo Intermedio de Educación Inicial	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA
2006(*)	Currículo Intermedio para Educación Inicial para niños y niñas de 3 a 5 años de edad	Distrito Metropolitano – Quito
2006(*)	Currículo Operativo de la Educación Inicial para niños y niñas de 0 a 3 años de edad	Distrito Metropolitano – Quito
2007(*)	Currículo Institucional de educación Inicial de niñas y niños de 3-4 y 4-5 años	Ministerio de Educación
2007(*)	Currículo Operativo de Educación Inicial	Instituto Nacional de la Niñez y la Familia / INNFA
2014	Currículo Educación Inicial 2014	Ministerio de Educación

**Nota** (\*): Estas propuestas se crearon a partir del referente curricular para la educación Inicial “Volemos Alto: Claves para cambiar el mundo” del año 2002.

Tabla 7:

*Propuestas curriculares de Educación Básica del sistema educativo ecuatoriano*

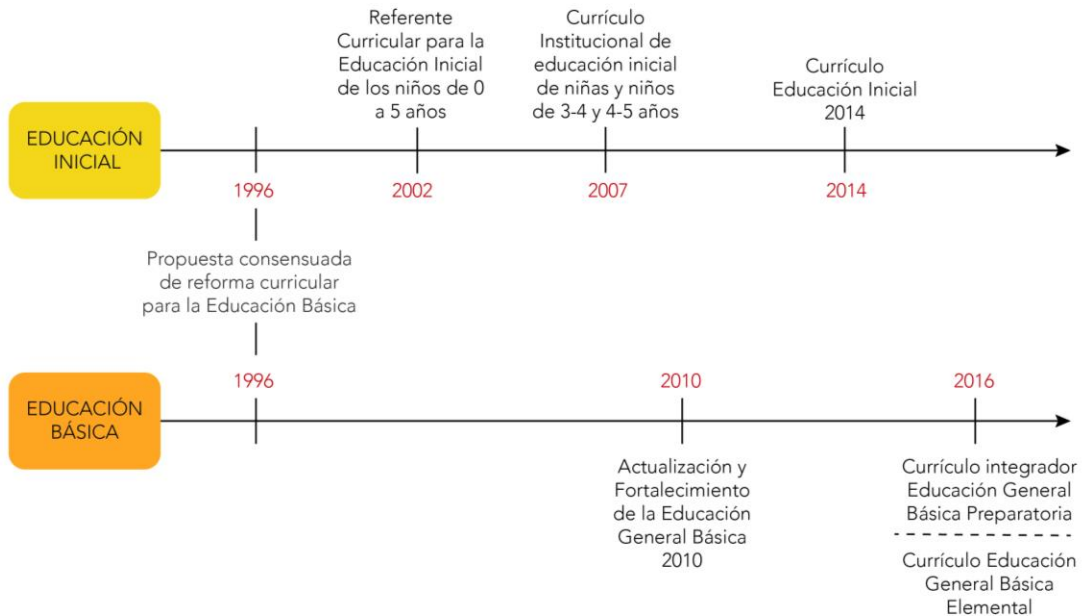
<b>Año</b>	<b>Referente</b>	<b>Institución</b>
1996	Propuesta consensuada de reforma curricular para la Educación Básica	Ministerio de Educación y Cultura – Consejo Nacional de Educación
2010	Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010	Ministerio de Educación
2016	Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria Currículo Educación General Básica Elemental	Ministerio de Educación

Con una primera lectura de las tablas sobre los referentes curriculares que han regido los diseños de estos niveles educativos, se puede señalar que existen varios procesos o momentos de reformulaciones en los que se vislumbra la posibilidad de que alberguen una amplia diversidad de filosofías, metodologías y medidas.

Aunque en la primera propuesta curricular del año 1996 se contemplan a ambos niveles educativos (Inicial y básico) se destaca que, a partir de ese momento, la implementación de los diversos currículums que han guiado a estas secciones no ha coincidido en el tiempo y han tenido una amplia diversidad de instituciones encargadas de su elaboración e implementación. Estas circunstancias suponen y reflejan dos claras barreras que históricamente se han encontrado para lograr una adecuada articulación entre estos tramos educativos. Aspecto que se evidencia y recoge en el estudio introductorio del *Currículum de Educación Inicial* de 2014, donde se hace referencia a la necesidad de un marco general, ya que hasta entonces se tenía una heterogeneidad de propuestas elaboradas para distintos rangos de edad, formuladas por diversas instituciones responsables, con visiones desde múltiples exigencias y expectativas, que no ayudaron a la visión común a la que debió aspirar el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2014).

Gráfico 9:

Línea de tiempo de los referentes curriculares del sistema educativo ecuatoriano



A inicios del siglo XXI, comienza una etapa de estabilidad política donde se proclama la nueva constitución de 2008, que propone un modelo de sociedad orientado a través del principio de los pueblos indígenas andinos llamado *Sumak Kawsay* o *Buen Vivir*. Esta propuesta, que se sustenta en una visión que privilegia la necesidad de construir el desarrollo a través del sentido comunitario y del *nosotros* en detrimento del individuo y del *yo*, se termina concretando finalmente en el desarrollo de dos etapas del *Plan Nacional de Buen Vivir 2009- 2013* y *2013-2017*. El segundo plan define el denominado *Buen Vivir* como: “El Buen Vivir es la forma de vida que permite la felicidad y la permanencia de la diversidad cultural y ambiental; es armonía, igualdad, equidad y solidaridad” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES, 2013, p.14).

Bajo esta nueva dimensión Ramírez (2010), Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo, en el primer diseño del plan reflexiona sobre la incidencia de este nuevo paradigma, con relación a la necesidad de la búsqueda de un desarrollo que no esté supeditado a lo económico y sí en proveer condiciones que aporten a la dignidad del ser humano. Para ello, apunta a que una de las claves a las que se debe aspirar es la de una reforma del pensamiento: “cualquier cambio radical debe pasar por un cambio educativo; se trata de repensar cómo se construye el pensamiento en los niños y niñas, adolescentes y adultos de cada país” (Ramírez, 2010, p.130). La denominada *Revolución ciudadana* y su propuesta del *Buen Vivir*, conciben que para la consecución de una transformación social y cultural justa, es esencial la mejora, el crecimiento y la transformación del sistema educativo.

En esta línea, unos años antes, se proyecta una revalorización de la educación pública, crece la inversión en esta esfera y se pone en marcha, por primera vez, un proyecto de largo aliento para el sector llamado *Plan Decenal de Educación 2006 – 2015*. Los esfuerzos de este plan se centran, entre otros, en la universalización de la educación Inicial y Básica. En este sentido hay que destacar sus dos primeras políticas y sus respectivos objetivos:

Política 1: Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad. Objetivo: Brindar educación Inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva (Ministerio de Educación, 2007, p.11).

Política 2: Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años. Objetivo: Brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en

ciudadanos positivos, activos, capaces de preservar el ambiente cultural y respetuosos de la pluricultural y multilingüismo (Ministerio de Educación, 2007, p.13).

En esta ocasión, por primera vez, la política pública equipara la relevancia de ambos tramos y aspira a lograr una cobertura total, tanto en el tramo de Educación General Básica como en el de la educación Inicial. Además, existe en las propuestas curriculares, *Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria* y *Currículo Educación General Básica Elemental*, una firme y clara intención por articular de mejor manera a ambos niveles educativos, considerando la propuesta del *Currículo de Educación Inicial*, puesta en vigor en el año 2014.

Además, si se profundiza en este aspecto, hay que destacar que en 2007 se da comienzo a una serie de reformas institucionales en el sector *infancia y adolescencia*, con las que se inicia la compleja tarea de articular la labor de diversos programas (*Operación Rescate Infantil - ORI*, *Fondo de Desarrollo Infantil - FODI*, *el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia - INNFA* y la *Dirección de Atención Integral a Niños y Adolescentes - AINA*), que operaban de forma independiente, pero bajo la misma finalidad: la protección social de la infancia y la adolescencia. Un año después, estas reformas desembocan en la puesta en funcionamiento *del Instituto Público de la niñez y adolescencia – INFA*, entidad que acaba integrando a todos los agentes anteriormente mencionados y, de esta forma, pasan a formar parte del Ministerio de Inclusión Económica y Social (León, 2017).

Desde el año 2012, se da un paso más en este camino de coordinación sectorial, se comienza a ejecutar la iniciativa *Infancia Plena*, que nace con el objetivo de ser, por primera vez, una estrategia a nivel nacional que atienda de forma global a la primera infancia. Esta propuesta liderada por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social tiene una visión intersectorial e integral y, de esta

forma, pretende alinear los esfuerzos de diversos ministerios (Ministerio de Educación, Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ministerio de Salud, Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano) hacia un objetivo común:

“Asegurar el Desarrollo Integral Infantil de los niños menores de 5 años a nivel nacional mediante la consolidación de un modelo de gestión con enfoque territorial, intercultural y de género, que mejore el acceso, cobertura y calidad de los servicios de salud y nutrición, cuidado infantil y educación inicial, promoviendo la responsabilidad de la familia y la comunidad” (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, 2014, p.38).

Uno de los resultados que derivan de estos procesos es la institucionalización y regulación de los servicios para el desarrollo integral mediante la publicación en 2014 de la *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros de Desarrollo Infantil*. Esta normativa regula el servicio para niñas y niños de 45 días a 36 meses de edad, en dos modalidades:

“Centros Infantiles del Buen Vivir – CIBV”: son servicios públicos de atención ejecutados por el MIES, sea de administración directa o a través de convenios, dirigido a niñas y niños de 12 a 36 meses de edad, incluyen acciones de salud preventiva, alimentación saludable y educación, en corresponsabilidad con la familia y la comunidad y en articulación intersectorial; desde el enfoque de derechos, interculturalidad e intergeneracional.

Centros de Desarrollo Infantil – CDI”: son servicios de atención ejecutados por diversos tipos de organizaciones, tanto privadas como públicas, que cuentan con financiamiento propio, no dependen económicamente del MIES y atienden a niñas y niños desde los 45 días hasta los 36 meses de edad (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014, p. 8).

En definitiva, se llevan a cabo una serie de estrategias institucionales que están centradas en el cuidado, protección y atención de la infancia, lo que repercute en una mejora ostensible de la cobertura de la educación Inicial.

En relación con el nivel de educación Básica, se puede mencionar a una de las iniciativas que el Ministerio de Educación considera emblemática, conocida como *Unidades Educativas del Milenio*. Esta propuesta, dentro del *Plan Decenal* anteriormente mencionado, busca alcanzar el octavo de los Objetivo de Desarrollo del Milenio. Para contextualizar este proyecto hay que describir de manera breve la problemática de dónde surge. Se debe partir del nacimiento, en el año 2000, de las escuelas unidocentes y pluridocentes, instituciones educativas que cuentan con un solo docente y escuelas que cuentan con un número que oscila entre dos a cinco docentes que imparten clases a varios grados a la vez.

Aparecen como una respuesta para paliar las necesidades educativas de las poblaciones más desfavorecidas, en su mayoría ubicadas en sectores rurales, a lo largo de todo el país ya que, en demasiadas ocasiones, el aparato estatal no logra dar cobertura a sectores alejados y tradicionalmente marginados. De esta forma, muchas de estas escuelas surgen por iniciativa de las propias comunidades, lo que propicia, según el criterio institucional, no tener la debida regulación, estructura, cobertura, recursos y el talento humano adecuado para hacer frente a la compleja labor de atender a las necesidades educativas que acontecen en una amplia diversidad de contextos.

Ante esta situación, el Ministerio de Educación decide construir unidades educativas *modelo* denominadas *Unidades Educativas del Milenio*, con la aspiración de convertirlas en referentes nacionales en cuanto a calidad pedagógica, infraestructura, tecnología e integración en la comunidad, ubicadas en zonas geográficas estratégicas que tienen como objetivo específico, “Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y

la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales” (Ministerio de Educación, s.f.).

Sobre este particular Luna (2014) advierte sobre las voces críticas que señalan los problemas de falta de equidad que causa el modelo, ya que su cobertura es limitada, entre otras razones, y menciona como alternativa un modelo de unidad y construcción social que sea capaz de fomentar la integración para potenciar estas iniciativas dirigidas a contextos educativos diversos.

En este punto, se perciben los intentos desde la política pública de, por un lado, afianzar la solidez del sistema educativo y, por otro, coordinar los esfuerzos que provienen desde diversos sectores destinados a la mejora de los servicios sociales y educativos. Desde el análisis del plano curricular, emerge la necesidad de desarrollar un replanteamiento que permita generar conexiones y espacios de interrelación entre el nivel de educación Inicial y básico.

### **3.3. Una mirada al contexto educativo ecuatoriano contemporáneo**

En este apartado, en función de los objetivos que plantea este estudio, se analiza el momento educativo por el que atraviesa la educación ecuatoriana, con especial énfasis en aquellos aspectos que resultan relevantes a la hora de indagar los niveles de Inicial y Básica.

En el caso de la educación Inicial, el documento que rige este nivel educativo es el *Currículo de Educación Inicial 2014* diseñado por el Ministerio de Educación. Ya en la introducción del escrito se comenta que se hace eco de algunas de las problemáticas señaladas en el capítulo anterior y, con la intención de subsanarlos, establece un marco común que toma en consideración los referentes de la trayectoria curricular previa y, además, se orienta en base a investigaciones nacionales e internacionales contemporáneas de calidad. En este sentido y haciendo referencia a la articulación con el nivel educativo posterior señala en su introducción lo siguiente: “Además, identifica con criterios de



secuencialidad, los aprendizajes básicos de este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de la Educación General Básica” (Ministerio de Educación, 2014, p.11).

En este punto, es relevante fijarse en su enfoque pedagógico y mencionar la visión que se ofrece sobre el desarrollo infantil:

El currículo se centra en el reconocimiento de que el desarrollo infantil es integral y contempla todos los aspectos que lo conforman (cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural. Para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas (Ministerio de Educación, 2014, p.16).

Se toman estas dos variables como declaraciones de intenciones o metas que se encaminan a generar una sucesión armónica de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre todos los niveles regulares que conforman el sistema educativo, que aspira a atender las necesidades contextuales de cada estudiante de una forma holística e integral. En referencia a esta idea, hay que mencionar que el documento presenta una estructura que ayuda a elaborar una continuidad lógica de los procesos pedagógicos a través de tres ejes de desarrollo y aprendizaje: *desarrollo personal y social, descubrimiento natural y cultural, y expresión y comunicación*, que a su vez, se dividen en diversos ámbitos, pero se advierte que esto no quiere decir que los ejes se deban trabajar de forma parcelada o independiente:

Es importante destacar que esta es una división para organizar curricularmente los aprendizajes que se evidencian y relacionan con mayor claridad y pertinencia en cada ámbito y garantizan que el trabajo en el aula sea organizado y secuenciado. Por ningún motivo esto implica que el proceso de aprendizaje del niño deba realizarse en forma segmentada (Ministerio de Educación, 2014, p.19).

Para dejar constancia de esta voluntad institucional dentro de la propuesta educativa a la que se alude, es oportuno mostrar el siguiente cuadro elaborado por la *Dirección Nacional de Currículo* (2014) en el que se ofrece una correlación entre, por un lado, los dos niveles educativos y, por otro, los ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje; y los componentes de los ejes del aprendizaje:

Tabla 8:

*Propuesta de Articulación entre Educación Inicial y Primer Grado de Educación General*

*Básica*

EJES DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
	ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE		COMPONENTES DE LOS EJES DEL APRENDIZAJE
	0-3 años	3-5 años	5-6 años
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Vinculación emocional y social	Identidad y autonomía	Identidad y autonomía
		Convivencia	Convivencia
DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Descubrimiento del medio natural y cultural	Relaciones con el medio natural y cultural	Descubrimiento y comprensión del medio natural y cultural
		Relaciones lógico/matemáticas	Relaciones lógico/matemáticas
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	Manifestación del lenguaje verbal y no verbal	Comprensión y expresión del lenguaje	Comprensión y expresión oral y escrita
		Expresión artística	Comprensión y expresión artística
	Exploración del cuerpo y motricidad	Expresión corporal y motricidad	Expresión corporal

Fuente: Dirección Nacional de Currículo – Ministerio de Educación. (2014), p.20.

El cuadro refleja de manera clara la forma en la que el sistema educativo propone el encadenamiento de los ejes de desarrollo y aprendizaje en la transición de ambos niveles, y la forma en la que con más detalle se enlazan posteriormente cada uno de estos ámbitos.

En relación con el tramo que abarca la educación Básica se ha propuesto, para los grados académicos que comprende esta investigación, el *Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria* y el *Currículo Educación General Básica Elemental* en el año 2016.

Tabla 9:

*Secuencia educativa del sistema educativo ecuatoriano*

<b>Institución Educativa</b>	<b>Grado/s</b>	<b>Rango de Edad</b>	<b>Currículo</b>
Centro de Desarrollo Infantil	Subnivel 1	0-3 años	Currículo de Educación Inicial
	Subnivel 2	3-5 años	Currículo de Educación Inicial
Unidad Educativa	1 EGB (Preparatoria)	5-6 años	Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria
	2 EGB	6-7 años	Currículo Educación General Básica Elemental
	3 EGB	7-8 años	
	4 EGB	8-9 años	

Fuente: Currículo integrador Educación General Básica Preparatoria y el Currículo Educación General Básica Elemental. (2016).

En el primer grado de la Educación General Básica se trabaja en torno a tres documentos curriculares: un currículo integrador, que toma en cuenta el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos de los estudiantes, que acapara el grueso de la jornada

escolar; un currículo específico para el área de Educación Cultural y Artística, y, por último, el currículo de Educación Física.

Esta propuesta implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa. La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre diferentes áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados (Ministerio de Educación, 2016, p.13).

En cuanto a las orientaciones metodológicas también se explicita la intencionalidad de confeccionar un sistema educativo que trate al estudiante de forma holística e integral, que esté relacionado con su realidad más cercana, que pretenda favorecer el pensamiento crítico y el ser proactivo para que puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. En este sentido, en el caso de la Educación General Básica, especialmente en sus primeros tres subniveles, se integran en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016, p.14).

El sistema educativo parece tomar consciencia de la necesidad de generar espacios y procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan una repercusión constante y directa en el día a día de los estudiantes. En líneas generales, el objeto central de la práctica educativa es facilitar el aprendizaje y que el estudiante alcance el máximo desarrollo de sus capacidades (Ministerio de Educación, 2016). Se tiene en cuenta que esta meta se logra a través de la adquisición de las destrezas con criterios de desempeño, que no se deben asumir de forma aislada en cada una de las áreas y sí de forma global a través de la experiencia de la vida escolar. El currículum define las destrezas con criterios de desempeño de la siguiente forma:

Son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido. Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales). Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje. Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016, p.19).

Además, con la intención de mejorar la secuencia entre los distintos niveles educativos del sistema, en cada curso escolar se trabajan los contenidos con las nociones preestablecidas de *Aprendizajes básicos imprescindibles* y *Aprendizajes básicos deseables*, que tienen un nivel mayor de dificultad. En cada año lectivo se aspira a la consecución de ambos, pero en el caso de no alcanzar los *aprendizajes básicos deseables*, se cuenta con una nueva oportunidad durante el curso siguiente, ya que estos mismos contenidos pasarán a ser *aprendizajes básicos imprescindibles*.

A modo de conclusión de esta sección, se puede señalar que a nivel institucional comienzan a vislumbrarse tendencias y decisiones que se encaminan a tratar de conectar y complementar de mejor manera a los contextos, agentes educativos, subsistemas, modalidades, tiempos, espacios y recursos que se emplean en estos niveles, para aspirar a elevar la calidad educativa de forma integral. La aparición de estas medidas institucionales destinadas a confeccionar dinámicas que

puedan propiciar un trabajo coordinado entre las etapas del Nivel Inicial y Básico de la educación ecuatoriana, suponen una oportunidad de encuentro y enriquecimiento para ambas etapas pedagógicas.

### **3.4. El desafío del desarrollo de una secuencia de calidad en el sistema educativo ecuatoriano**

Aunque el recorrido histórico y el análisis de los marcos curriculares contemporáneos no puede circunscribirse a la totalidad de elementos que lo conforman, resultan suficientes para vislumbrar el fenómeno educativo como una problemática social compleja que tiene la necesidad de estar en procesos de continua revisión. Queda patente también que la evolución en paralelo en ámbitos tan relevantes como el curricular, el metodológico o el institucional, entre los niveles de educación Inicial y Básica en el contexto educativo ecuatoriano, han generado un distanciamiento que debe ser tratado de manera oportuna. Se considera pertinente afrontar el estudio de esta lejanía, entre otras razones, porque se pueden intuir afectaciones en el desarrollo y la evolución del sistema educativo en general, que han tenido y tienen consecuencias en las prácticas educativas actuales.

Por tanto, sin querer minusvalorar la trascendencia de los intentos que históricamente se han realizado por mejorar la calidad de la educación, a través de la implementación de diversas estrategias y políticas, hay que insistir en que en la actualidad aún quedan muchos retos por cumplir, que están vigentes en la agenda del medio educativo ecuatoriano.

Por citar algunos de los más relevantes: mejorar el nivel de formación del cuerpo docente, se precisa contar con más recursos, tanto materiales como humanos, para llevar a cabo el salto de calidad educativa al que se aspira y elevar tanto la calidad como la cobertura de la educación.

Como se comentó con anterioridad, se debe tener en cuenta que el analizar el camino pasado cobra sentido en la medida en la que se realiza para ofrecer claves que ayuden a encontrar soluciones pertinentes y nuevos enfoques a los desafíos presentes y futuros.

En este punto, hay que señalar que Murillo y Krichesky (2015), al analizar el caso concreto del Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela (School Improvement Movement) a finales de los años 60, alertan que su inicio estuvo motivado por los fracasos de las iniciativas de innovación por estar impuestas, definidas bajo un enfoque de arriba a abajo y diseñadas desde fuera de la escuela, por especialistas que se encontraban alejados de ella (Murillo y Krichesky, 2015, p.71). En este mismo sentido, Torres (2000), Ex-Ministra de Educación y Culturas de Ecuador y Coordinadora del *Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos*, se expresa en la misma línea y sitúa la figura del docente en la problemática desde el contexto latinoamericano:

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en la de esta región en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo (Torres, 2000).

Por estas razones no hay que perder de vista que las propuestas impulsadas por la institucionalidad y recogidas en el currículum, deben estar acompañadas de una alerta constante orientada a conocer de qué forma se traducen en la práctica. En tal razón, es fundamental analizar y valorar la actuación y la visión de los actores clave, con especial énfasis en el cuerpo docente, de las medidas destinadas a mejorar la transición entre ambos niveles, así como también, conocer

y evaluar el grado de impulso y compromiso que puedan llegar a tener en la implementación de las medidas diseñadas.

En esta misma línea y en relación con el tránsito efectivo de las políticas públicas a la práctica, se comparte la visión de Motos cuando se refiere a los docentes como constructores del currículum y menciona que: “La participación en educación y más concretamente en el currículum no ha de limitarse a ser simplemente consumidores que eligen, sino agentes activos en la definición del proyecto en la medida de lo posible” (Motos, 2000).

Por tanto, se concluye que es trascendental incluir dentro de estas iniciativas la realización de una inducción adecuada al cuerpo docente, que pueda elevar los niveles de formación y conocimiento sobre el currículum vigente y que, a futuro, los lleve a convertir en agentes proactivos capaces de tomar decisiones sobre las siguientes medidas de reforma y mejora curricular.

En esta misma dirección apuntan Castro, Argos y Ezquerro (2015), en ámbitos más cercanos a la práctica cuando dicen que en la transición educativa la infancia se enfrenta a diversos desafíos y demandas intensas, a la vez que aportan tres claves fundamentales: primero, fortalecer el conocimiento de las nuevas rutinas, espacios, prácticas, normas, entre otras, que ayuden a generar el sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se van a desenvolver; segundo, la correlación entre la vivencia de una transición adecuada con el posterior éxito académico y social y, por último, el papel de la familia y del profesorado en la transición educativa como agentes facilitadores del proceso.

Sin lugar a duda, se hace indispensable una reflexión constante del binomio teoría y práctica, que acerque las realidades desde los marcos reguladores a la experiencia concreta y viceversa. De esta forma, los procesos de esta nueva articulación de la propuesta curricular sumados a una



participación de la comunidad educativa, supondrán una coyuntura positiva para el trabajo y desarrollo compartido entre los niveles de Inicial y Básica.

En un nivel más concreto y cercano al desempeño profesional docente, sería trascendental propiciar la generación de espacios donde los facilitadores puedan compartir visiones, inquietudes, experiencias y, en definitiva, reflexiones sobre la interpretación y aplicación del currículum en ambas etapas educativas. En palabras de Torres: “Avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época” (2000). Un diálogo que sirva para generar canales directos entre los profesionales que están trabajando en el aula y los referentes institucionales encargados del desarrollo de las directrices de las políticas públicas.

En definitiva, se deben generar espacios de diálogo entre los diversos estamentos reguladores de los niveles de educación Inicial y Básica, así como empoderar al cuerpo docente como agente clave en el diseño e implementación curricular. Además, se evidencia la relevancia de destinar recursos, tanto materiales como humanos, para la generación de una nueva articulación de los niveles estudiados, que resulte más natural, efectiva y armónica, ya que todo ello supondrá una inversión oportuna a la hora de llevar a cabo el salto de calidad al que la educación ecuatoriana aspira.

#### **Capítulo 4: La transición de la etapa Inicial a la Básica en la educación ecuatoriana**

En esta sección se revisan, en función de los requerimientos del estudio, nociones conceptuales sobre el ámbito de las transiciones en la educación y, en particular, los procesos que están relacionados con el paso del grado de la educación Inicial a la Básica. Tras el estudio de los aspectos teóricos que hacen referencia a este momento concreto y a la interrelación de estos grados y sus espacios limítrofes, se ofrece el análisis de algunas de las claves que generalmente se asocian con un manejo adecuado de estos procesos de tránsito como son la coordinación, la articulación intersectorial y una cultura de colaboración. Por último, se señalan algunos de los desafíos que se vislumbran en el horizonte en la búsqueda de puntos de encuentro en el desarrollo de una secuencia de calidad en la educación formal ecuatoriana. Para finalizar, emergen del estudio ciertas orientaciones que provienen de la educación artística y corporal, que tienen la finalidad de ser un aporte a la mejora de la secuencia entre los niveles estudiados, en el sistema educativo del Ecuador.

Para comenzar, se inicia esta sección ubicando de forma conceptual el término de transición. Un estudio internacional de la Organización de los Estados Americanos (Córnick & Dulkenberg, 2009) menciona que la noción de transición es inherente a las experiencias que acontecen en la vida de todas las personas. En este sentido, durante la infancia y la niñez hay momentos en los procesos de desarrollo que son especialmente significativos y que, de múltiples maneras, llegan a formar parte de un determinado rito:

Durante dicho transitar el niño/a va realizando ajustes frente a las exigencias u oportunidades que las nuevas situaciones o etapas plantean. Tal como lo establecen la antropología socio-cultural, la psicología y las neurociencias, el papel del entorno es central para facilitar o dificultar los mencionados ajustes. Cada cual desde su perspectiva señala lo importante que

es contar con un entorno que brinde oportunidades y experiencias que les permita a los niños/as desarrollar su potencial (Córnick & Dulkenberg, 2009, p.6).

Con esta primera aproximación, se vislumbran los primeros puntos para tener en cuenta: en primer lugar, la noción de proceso que es inherente a la concepción de transición, en segundo lugar, la relevancia del entorno en estos momentos de cambio y, por último, la visión que contempla a la transición y a los procesos que la conforman como oportunidades educativas que se asocian al desarrollo personal.

De forma general, los procesos de investigación de la transición o, mejor dicho, transiciones en el mundo de la educación se han centrado de una manera destacada en el paso de la educación secundaria a los estudios de grado superior y del ámbito universitario o de estudios técnicos hacia el ámbito laboral. En el caso de la educación Inicial, un número importante de investigaciones se han ocupado de los acontecimientos que rodean la entrada en los procesos formativos estructurados, dicho de otro modo, el tránsito que va del seno familiar, del hogar, hasta la primera institución educativa (Córnick & Dulkenberg, 2009).

En este contexto, el segundo momento en el que se percibe una ruptura o discontinuidad, que se ubica en la finalización del ciclo Inicial o Infantil y el comienzo de los estudios básicos o primarios, no cuenta con tantos referentes de investigación en el ámbito latinoamericano (Ames, 2014). Sin embargo, este hecho no quiere decir que este proceso que se acaba de mencionar sea menos significativo que otros momentos de transición. Además, frente a la entrada de los estudios primarios existe una preocupación latente y un reclamo constante desde la comunidad educativa.

Es necesario y urgente que los organismos que se encargan de la investigación y los ejecutores de políticas educativas se ocupen de estos temas, como son la transición de los niños desde la casa a la escuela, y de la Educación Inicial al Primer Grado, tomando en

cuenta la presencia activa de la familia de manera que en conjunto con los maestros se pueda deliberar en torno a este desafío, en la búsqueda de estrategias tendientes a favorecer el desarrollo del niño... (León, 2011, p.190).

Por tanto, al abordar este tema, se hace necesario señalar que existen escasos referentes previos de investigación que, de manera concreta, centren su atención en el ámbito de la articulación del tramo educativo seleccionado. Sáenz (2019), que aborda el estudio de la reorganización de la institucionalidad educativa en Ecuador lo atribuye a que: “Al tratar de mostrar la importancia de la articulación de los servicios educativos, de las redes y de las relaciones entre actores y niveles de decisión, se entra en un terreno menos estudiado que la organización educativa en sí” (p.76).

Otro de los motivos podría estar relacionado con las nociones que se han elaborado sobre la infancia y la niñez, en las que su rol en la sociedad, sus inquietudes y requerimientos están minusvalorados ya que, en demasiadas ocasiones, se los considera como sujetos incompletos y se encuentran invisibilizados (Molina, 2013).

De esta forma, a continuación, se realizan aportes que se entienden necesarios para la generación de futuras iniciativas que puedan servir como guía de cara a la reflexión de la temática planteada.

#### **4.1. El reto de la articulación en las primeras etapas de la educación formal**

Para comenzar esta sección, se asientan algunas de las nociones iniciales que ya se han planteado sobre el concepto de transición dentro del ámbito de este estudio y que son pertinentes para los primeros tramos de educación formal.

En primer lugar, de manera general, las transiciones que se relacionan con la primera infancia y que se experimentan hasta los ocho años aproximadamente, son principalmente dos: por un lado,

los procesos que se asocian a la entrada o no a determinados servicios estructurados de educación y, con posterioridad, el paso a la escolarización Básica o Primaria (Córnick & Dulkenberg, 2009).

En segundo término, se concuerda con el planteamiento de Ames (2014) sobre la definición de transición cuando menciona que de manera general el término se asocia con ciertos momentos de cambio que aluden a algunos pasajes concretos de la vida, advierte que esto no quiere decir que, al mismo tiempo, estas experiencias no tengan un matiz o un carácter de proceso:

Estos momentos de cambio, con frecuencia, involucran no solo un punto determinado en el tiempo, sino todo un proceso de preparación previa y adaptación posterior, por lo cual cuando nos referimos a la transición le estamos reconociendo un carácter fundamentalmente de proceso (p.112).

De esta forma, parece lógico pensar que las transiciones se perciben usualmente por los implicados (estudiantado, profesorado, familias, entre otros) desde la configuración de procesos que acontecen de forma continua, a través de experiencias más o menos directas o indirectas. De la misma manera, la confluencia y relación de diversos procesos de transición y cambio determinan la vida en el seno de cada institución educativa (Parrilla y Sierra, 2015).

En relación con esta idea, la transición se asocia a procesos naturales de cambio, que tienen que ver con momentos de ruptura, disyuntivas, inquietudes, decisiones, crecimiento, entre otros, que son inseparables del desarrollo vital. En palabras de Parrilla y Sierra “Las transiciones son consustanciales a la educación, la educación es un proceso de transición en sí mismo” (2015, p.172).

La responsabilidad desde el ámbito educativo es tratar de convertir las eventuales situaciones indeseables de estos procesos de transición en oportunidades de enseñanza y aprendizaje durante todo el sistema educativo. Para ello, se hace necesario contemplar un hilo conductor, una

responsabilidad que permita alinearse y comprometerse con una meta común de la institucionalidad educativa, en particular, y de la sociedad, en general, de tender puentes que ayuden a los sujetos a ser plenamente conscientes de su capacidad de participación en el mundo común y ejercer su derecho a la ciudadanía (Bárcena, 2016).

En este punto, emergen diferentes planos de los procesos de transición que están estrechamente relacionados. Por un lado, los que pueden ser percibidos, se materializan y visibilizan, como puede ser el tránsito de un centro educativo o de grado a otro y, por otro lado, los que se experimentan de forma interna, por ejemplo, las emociones que se provocan en el estudiantado o en el profesorado cuando tienen que cambiar, de igual forma, de una institución educativa o grado a otro (Aldana, 2019; Córnick & Dulkenberg, 2009).

En esta línea de pensamiento, se insiste en la postura que debe tomar el sistema educativo formal y, desde un primer momento, tomar conciencia de una de las dificultades que de forma más usual se presenta:

... la compartimentación de niveles implica, en los hechos, que los estudiantes sean las víctimas de la ausencia de una visión y de una acción compartida, que dé continuidad al desarrollo de las competencias que estructuran los perfiles de egreso. Las interrupciones curriculares, pedagógicas y docentes entre niveles dañan la sustanciación, progresión y coherencia de los aprendizajes (Operti, 2018, p.55).

Para abordar esta problemática relacionada con la parcelación de la educación, se entiende oportuno aludir al punto de vista panorámico sobre la naturaleza dinámica de los sistemas sociales que ofrece el *enfoque ecológico* de Bronfenbrenner (1987) y/o la *dimensión ecológica* del desarrollo humano, ya que aporta una representación en la que la influencia del contexto o del

ambiente, a través de diversos factores, es fundamental en el individuo. Esta interacción entre el ambiente y los individuos, que tiene en cuenta las estructuras y los procesos, sirve para explicar el funcionamiento y/o el comportamiento en los momentos de transición (Herrero, 2004).

Por tanto, se infiere que los procesos de transición están compuestos por un amplio abanico de elementos de diversa índole. Los aportes de Rangel (2011) y Gairín (2005), desde esta perspectiva, advierten que el reto por aspirar a la eficacia en la secuencia educativa y/o los procesos de transición son complejos y tienen múltiples dimensiones tanto teóricas como prácticas, que engloban diversos niveles de articulación: institucional, curricular, de prácticas docentes y de actividades entre docentes y estudiantes de ambos niveles, que tienen incidencia en los procesos emotivos y sociales de los colectivos involucrados. Sin embargo, pese a la complejidad y dificultad que ya se ha comentado, también se encuentran facetas que pueden ser aprovechadas de forma positiva: "... lejos de considerarlos un problema, es posible entenderlos como una oportunidad para que el estudiante aprenda a adaptarse a la diversidad y a establecer nuevas relaciones" (Gairín, 2005).

En este sentido, toda práctica educativa, debe ser concebida en un marco que garantice la seguridad afectiva y la evolución del estudiante, desde una perspectiva de coherencia pedagógica. Además, el proyecto educativo, con mayor énfasis en la etapa de la Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Básica, tiene que conformarse bajo la consideración del desarrollo de la niñez, en el que se tengan en cuenta sus deseos, sus necesidades motrices y sus afectos, entre otros elementos. Esto significa que toda concepción educativa debe fundamentarse sobre la expresividad motriz, sobre los actos y acciones en su componente no sólo individual y personal, sino también en su dimensión social (Arnaiz, 2000, p.5).

Sin embargo, los estudios relacionados con la primera infancia señalan que con la llegada a la educación Básica, el desempeño educativo abandona algunas de las referencias que se acaban de mencionar:

De tal manera pues, que se descuida el desarrollo de la parte emocional, la psicomotora y la relacionada con la adquisición y utilización del lenguaje. Todas estas y otras razones, producen que el niño se sienta perdido en un ambiente extraño que desconoce y que frecuentemente le arremete porque no respeta su constitución psicológica y le obliga a realizar acciones y aprender contenidos que en muchos casos son ajenos a sus intereses y necesidades (León, 2011, p.193).

Desde otro enfoque, existe una tendencia de estudio que muestra interés por *escuchar* al grupo de estudiantes, sus experiencias, inquietudes, puntos de vista y requerimientos, que trata de reflexionar sobre la conveniencia de girar el foco de atención y cuestionarse si las escuelas están preparadas para la diversidad de casos que se presentan al momento en el que inician el tramo de educación Inicial, lo finalizan y entran en el periplo de la educación escolar (Ames, 2014). Se trata de analizar aspectos externos al individuo al momento de abordar alguna de las problemáticas encontradas a la hora de recorrer el proceso de transición ya mencionado.

Desde este aspecto más concreto, Castro, Argos y Ezquerria (2015), en un estudio que recoge la visión de la infancia en relación con este momento de cambio y transición, aportan que sus demandas están determinadas por: tener un mayor conocimiento de los nuevos espacios y personas que les acompañarán en su etapa escolar, poder mantener o generar nuevas relaciones de amistad y una colaboración entre la familia y la escuela, entre otras.



Existe claridad en la identificación, por parte del grupo de estudiantes, de cuáles son algunos de los puntos que dificultan estos procesos de tránsito de una etapa a otra:

Tanto los niños que pasaron por el inicial como los que aún están en él identifican —o anticipan— claramente diferencias entre el inicial y la escuela primaria, sobre todo alrededor del eje juego/estudio. Hay más tiempo y oportunidades de juego en el inicial y menos en el primer grado. Asimismo, hay más tiempo para estudiar en el primer grado, y menos en el inicial. Las diferencias también se expresan en términos de actividades, maestros, espacios, prácticas o conductas (Ames, 2014, p.127).

Una vez que se ha planteado el proceso de las transiciones desde diversos puntos de vista, se aclara que el trabajo educativo que se refiere a estos procesos no se desarrolla de forma puntual en el momento de finalización del curso lectivo. Tiene que ver con la generación de una planificación adecuada de acciones que estén encaminadas hacia poder dar continuidad con la siguiente etapa y que este proceso esté recogido en la política educativa, en la formación docente, en la implicación de las familias, entre otros (Córnick & Dulkenberg, 2009).

Se entiende la complejidad de abarcar todos estos elementos en un solo estudio y aspirar a llegar a ofrecer conclusiones generales que se puedan adecuar a cualquier contexto. Sin embargo, lejos de esa pretensión, se considera enriquecedor analizar propuestas que puedan ser orientativas o referenciales para contextualizar los procesos de transición, como la sistematización realizada por Tamayo (2014), en la que se ofrece una comparativa pertinente en relación con elementos fundamentales que conforman la educación Infantil y la Primaria en el sistema educativo español. Este trabajo muestra las particularidades de cada ámbito educativo en función de una serie de

elementos que están presentes en cualquier propuesta educativa que esté enfocada a los tramos de edad involucrados en esta investigación.

Bajo el objetivo de encontrar territorios donde realizar una mejora en la situación del problema descrito y, a la vez, ofrecer una recomendación sistematizada, se toma como referencia inicial el cuadro titulado *Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria* propuesto por la mencionada autora.

Tabla 10:

*Diferencias entre Educación Infantil 5 años y 1.º de Educación Primaria*

<b>Educación Infantil</b>	<b>Educación Primaria</b>
<p>Orientación Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación más global y constructiva.</li> <li>• Menor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje muy dinámicas.</li> <li>• Aprendizaje en grupo.</li> </ul>	<p>Orientación Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación más diferenciada.</li> <li>• Mayor exigencia académica.</li> <li>• Situaciones de aprendizaje con mayor exigencia de atención, observación y escucha.</li> <li>• Aprendizaje individual.</li> </ul>
<p>Áreas de experiencias partiendo de su vida cotidiana: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes —comunicación y representación—.</p>	<p>Áreas de conocimiento partiendo de ámbitos disciplinarios: Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio —con LOMCE más disciplinariedad: Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales—, Educación Artística, Educación Física y Lengua Extranjera.</p>
<p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Más flexibles, mayor libertad de movimiento. Mayor contacto corporal.</li> <li>• Aula con espacios de juego libre y guiado.</li> <li>• Patio con juegos.</li> </ul>	<p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos flexibles, movimientos más pautados. Menos contacto corporal.</li> <li>• Aula con menos espacios de juego.</li> <li>• Patio sin juegos. Pistas deportivas.</li> </ul>
<p>Agrupamientos más ricos y variados.</p>	<p>Agrupamientos menos variados.</p>

Tiempos:	Tiempos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más flexibles.</li> <li>• Menor tiempo sentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más rígidos.</li> <li>• Mayor tiempo sentados.</li> </ul>
Materiales:	Materiales:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas y sillas bajas. Mesas por grupos.</li> <li>• Mochila pequeña con objetos personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesas y sillas más altas. Mesas individuales.</li> <li>• Mochila grande con libros y cuadernos.</li> </ul>
Recursos Didácticos:	Recursos Didácticos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más variados (en cuanto a procedencia — editoriales, elaboración propia y desecho— y tipo — impreso y manipulativo—).</li> <li>• Fichas y material muy visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos variados.</li> <li>• Libros y material más monótono.</li> </ul>
Actividades:	Actividades:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades con enfoque más lúdico y flexible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades más formales y rígidas.</li> <li>• «El juego es el gran perdedor cuando se cambia de etapa» (BROSTRÖM, 2002).</li> </ul>
Nivel de exigencia/responsabilidad:	Nivel de exigencia/responsabilidad:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo libre después del colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas para casa.</li> </ul>

Fuente: Tamayo (2014), p.134.

Este cuadro muestra de manera ilustrativa diferentes niveles y tipos de barreras que se encuentran entre estos grados educativos: por un lado, a un nivel teórico, se presentan complejidades que tienen una base conceptual, didáctica y metodológica que, de manera particular, por otro lado, se traducen en ciertos aspectos tangibles como son la configuración de espacios, la utilización de determinados recursos o la repercusión de las tareas en la dinámica familiar, entre otras. La idea de identificar algunos aspectos que diferencian ambas etapas ayuda a entender que

estos elementos inciden de una forma dinámica en procesos pedagógicos que se ubican en todos los espacios de la comunidad educativa, es decir, tiene efectos y consecuencias en situaciones y experiencias que pueden ser tanto concretas como también transversales por medio de una suerte de interrelación entre ellos.

Por lo tanto, se entiende la necesidad de abordar la búsqueda de determinados factores que puedan atender estos requerimientos que emergen de los puntos de distanciamiento presentados. Además, tras perfilar algunas de las dimensiones y múltiples variables que son consustanciales a los procesos de transición educativa, en virtud de lograr la consecución de este objetivo, resulta esencial no perder de vista en ningún momento el hecho de mantener un enfoque complejo y holístico, con la aspiración de que puedan aportar en el manejo de las dificultades mencionadas.

#### **4.2. Factores clave en la transición educativa: coordinación, articulación intersectorial y cultura de colaboración**

En este punto, se encuentra relevante realizar una revisión de algunos de los factores que pueden facilitar los procesos de transición en la educación. En este sentido, los que se destacan y gozan de mayor consenso en la comunidad educativa son la coordinación, la articulación y la cultura colaborativa (Gairín, 2005; Ramírez y Peñaloza, 2006; Sáenz, 2019).

El primer aspecto que se debe abordar al tratar el ámbito de las transiciones y/o de las articulaciones es el de la coordinación. De forma intuitiva se asocia que, para evitar discontinuidades en los procesos que plantean los sistemas educativos, es preciso fomentar una adecuada coordinación entre instituciones educativas o departamentos dentro de un mismo centro (Gairín, 2005).

Ramírez y Peñaloza (2006) realizan un análisis de diversas definiciones de la noción de coordinación, tras el que concluyen que: “El denominador común en las definiciones anteriores es la relación horizontal que se establece entre iguales como resultado de la acción de coordinar, la concertación sobre los medios y esfuerzos (cómo), la interacción ordenada y el objetivo común” (p.2).

En relación con las finalidades de la coordinación, se señala que puede tener distintos matices: preventiva, reguladora y generadora. En primer lugar, el carácter preventivo, trata de anticipar posibles dificultades o conflictos que se puedan presentar en los distintos procesos educativos.

Evitar discontinuidades o cambios bruscos de orientación exige un esfuerzo de coordinación entre centros que evite, en la medida de lo posible, los efectos perniciosos que se pueden derivar de una planificación que no tenga en cuenta suficientemente los intereses y necesidades de los estudiantes (Gairín, 2005).

En segundo lugar, la función reguladora puede estar presente de forma permanente en cada una de las acciones cotidianas y ser útil a la hora de establecer ciertos protocolos que ayuden a guiar el desempeño. Por último, la característica generadora, aporta a la elaboración de dinámicas que faciliten el desarrollo de los diversos proyectos pedagógicos.

La coordinación, además, puede intermediar entre diversos ámbitos o espacios: entre los centros que atienden a los distintos niveles o, en el caso de que un centro atienda a los dos niveles, entre departamentos, entre profesionales de distintas especialidades y en el seno de la comunidad educativa, entre la escuela y el hogar, entre los que realizan las labores en la institución educativa y los miembros de la familia.

La comunicación efectiva y la coordinación, formal e informal, entre estos agentes clave, será esencial para establecer formas y estrategias que ayuden a dar continuidad a las etapas del sistema educativo y a manejar de mejor modo los posibles cambios o complicaciones que el grupo de estudiantes pueda experimentar (Ames, 2014). Estas interacciones enriquecerán a la comunidad educativa, sobre todo si se establecen de manera horizontal e involucran, no solo aspectos administrativos o al seguimiento del grupo de estudiantes, sino a la toma de decisiones que afecta y mejora la vida de la institución educativa. En este sentido, los espacios de diálogo y reflexión entre el colectivo de profesores y las familias, por ejemplo, en torno a la reflexión y el seguimiento de los procesos de transición supondrán un gran aporte a la hora de tomar estas decisiones.

Un segundo factor, ligado al que se acaba de analizar, es la cultura de la colaboración. Parece lógico pensar que, para que las estrategias de coordinación tengan sentido y se materialicen de manera efectiva, resulta imprescindible que se involucren de forma decidida todos los agentes que participan en la comunidad educativa. El motor que propicia interacciones adecuadas, dentro de determinadas estructuras pertinentes en las que se establece una comunicación clara y efectiva, no es otro que la ejecución de una labor cooperativa.

Para generar conciencia de la relevancia de un enfoque de trabajo comunitario, es indispensable fomentar el diálogo y la interacción permanente, en un clima de respeto y confianza; elementos que resultan clave a la hora de poner en valor las acciones de cada uno de los componentes de un equipo de trabajo.

Fomentar y desarrollar un espíritu cooperativo en los ámbitos pedagógicos es una tarea que involucra a la totalidad de los integrantes de la comunidad, ya que no se circunscribe exclusivamente al espacio técnico y marca la idiosincrasia de cualquier proyecto educativo.

La colaboración con relación a la transición es una de las muchas concreciones que pueden darse respecto al trabajo conjunto entre instituciones educativas. Su realización no sólo es una cuestión técnica, sino también, y fundamentalmente, una cuestión de valores. Si las instituciones entienden que su responsabilidad última es la de promover la mayor formación en los escolares, considerarán la colaboración como un medio necesario para garantizar la unidad y continuidad del proyecto formativo (Gairín, 2005).

A la hora de reflexionar sobre la debida relación entre distintas instituciones educativas en estos procesos de transición, que cuentan con diferentes estructuras y tendencias, resulta común que coexista una amplia diversidad de puntos de vista e intereses, y que estos no siempre apunten en la misma dirección. Además, estas dificultades también se pueden encontrar en el seno de instituciones escolares que tienen competencias y deben regular varios niveles educativos, desde departamentos que tienen concepciones y modelos de funcionamiento distantes.

La distinta cultura existente en los centros formativos y los diferentes modelos de organización curricular están ocasionando rupturas en la unidad de los mensajes que deberían recibir los estudiantes cuando cambian de institución. A los naturales problemas que se derivan de su proceso evolutivo, se añaden ahora los derivados de un proceso formativo que cambia bruscamente de planteamientos y de prácticas (Gairín, 2005).

Para paliar las consecuencias de estas posibles rupturas, la generación de estructuras en red ayudan al fomento de la colaboración, contribuyen al diálogo, al entendimiento y la convivencia de diversas culturas o concepciones organizativas dentro o entre instituciones que deben generar un proceso armónico como parte de un sistema educativo.

En este sentido, es importante volver a recalcar que, para lograr generar buenas prácticas que tengan una repercusión en la mejora de los procesos de transición, es relevante tener en consideración dos aspectos que ya fueron mencionados: la concepción de la transición educativa como un proceso y la necesidad de abordarlo a través del trabajo comunitario.

... la concepción en clave comunitaria de todo proceso de transición educativa, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las transiciones. Las transiciones educativas no son sólo momentos de cambio que suponen desafíos para el alumnado, sino también para sus familias, compañeros, profesorado, etc. (Parrilla y Sierra, 2015, p.172).

Este factor o espíritu colaborativo debe hacerse extensivo al contexto familiar, ya que su aportación se antoja esencial en los procesos de transición educativa. De tal manera, se deben establecer canales efectivos de comunicación entre el hogar y la institución educativa, que propicien la cooperación constante y que, finalmente, redunden en beneficio del estudiantado. Resulta fundamental superar la visión en la que se acusa de responsabilidades incumplidas entre estos dos subsistemas y contemplar que el éxito de sus objetivos está ligado a propiciar una estrecha colaboración y apoyo mutuo.

Las transiciones son procesos en los que es importante lo que sucede en la instancia anterior y en la instancia a la que se accede; e implican ajustes del niño/a y del ambiente. Afectan no sólo al niño/a sino a su entorno y la instancia por la que transita. El hogar, el centro de educación y cuidado, el preescolar y la escuela, constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y éstos a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. Existe una responsabilidad



compartida entre el niño/a, los pares, la familia, el maestro y la comunidad (Córmack & Dulkenberg, 2009, p.16).

El tercer y último aspecto, considera que para que se den una coordinación adecuada y una cultura colaborativa es necesario que estos dos elementos estén sustentados en una política que logre articular los recursos y esfuerzos entre distintos sectores de una manera estratégica, eficaz y pertinente. En este sentido, la articulación intersectorial a la que se hace mención es un elemento que se sitúa en un espacio que se mueve, en un ida y vuelta, entre los marcos que provienen desde la institucionalidad y la idiosincrasia de cada centro educativo.

Este componente intersectorial alude al modo en el que se elaboran las políticas públicas y las formas en las que se generan territorios para que estamentos de diversa índole se relacionen a la hora de llevarlas a cabo. Así mismo, el diálogo y comunicación entre la gubernamentalidad y los agentes sociales es decisivo al momento de lograr tener éxito en la implementación de un proyecto determinado (Sáenz, 2019).

En el plano educativo se hace necesario, una vez más, tener una visión global de las necesidades de todo el sistema de atención a la infancia y a la niñez, para poder atender conscientemente sus necesidades y requerimientos, con una actitud solidaria en la que no se prioricen las demandas parciales. En este sentido, hay que destinar esfuerzos a la generación de estrategias comunes: “Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias” (Córmack & Dulkenberg, 2009, p.16).

En definitiva, este enfoque puede facilitar la articulación efectiva de los servicios involucrados en la transición educativa y ofrecer referencias claras para la acción que proviene desde diversos sectores: educativos, sociales, sanitarios, entre otros

Para concluir esta sección, a modo de resumen, hay que señalar que para lograr procesos adecuados en la transición educativa se debe poner atención a los mecanismos de coordinación entre diversos sectores y fomentar la cultura colaborativa. Se hace necesario generar un clima de diálogo, en el que se conciba la dimensión dinámica y cambiante de estos procesos de transición, para poder aprovechar, con formas de acción flexibles, las potencialidades que provienen de diversos sectores de la comunidad educativa (Parrilla y Sierra, 2015).

En este punto, se encuentra pertinente avanzar dentro de esta temática, de una forma más concreta e innovadora con la aportación de orientaciones que puedan incidir en la mejora de la transición educativa en la etapa propuesta por la investigación, desde planos eminentemente pedagógicos a través de la influencia de las artes y de lo corporal.

#### **4.3. Posibilidades de mejora de la secuencia educativa a través de la educación artística y corporal**

En esta sección, se afronta el reto de conjugar y buscar sinergia entre los factores estructurales que se han analizado en el apartado anterior, con la idea del cuerpo y el arte como vectores transversales y fundamentales en las distintas alternativas pedagógicas presentadas, con la finalidad de plantear nuevos enfoques que puedan significar aportes positivos en la etapa de transición educativa que aborda el estudio.

De partida, se considera que los aspectos corporal y artístico pueden ser aliados estratégicos en los procesos de transición por estar relacionados con el encuentro con el otro, la afectividad y el sentimiento de pertenencia, elementos, tal y como se evidenció en secciones anteriores, que deben ser abordados en estas etapas de cambio. Por tanto, a continuación, se entregan algunas claves que proceden de los aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos, de los universos que se acaban

de mencionar, que cuentan con un enfoque que tiene la aspiración de poder ser útil en una diversidad amplia de contextos.

Para comenzar a estructurar la idea, hay que recalcar que, con el análisis desarrollado hasta el momento, se vislumbran las potencialidades de la educación artística contemporánea y de la educación corporal como alternativas válidas para el trabajo educativo de la etapa Inicial y la Básica. Esta premisa, que parece elemental y de fácil consenso, se asocia con más intensidad a la infancia y pierde protagonismo de forma progresiva y gradual con el paso de los cursos escolares. De esta forma, bajo las premisas generales de la educación Inicial se intuye, percibe y experimenta la conexión de estos elementos de una manera tan natural, que se entienden como un aspecto consustancial a la infancia y, en consecuencia, con la etapa educativa (Vecchi, 2013).

En este sentido, se identifica en la etapa Inicial o Infantil un territorio que permite la experimentación desde un enfoque holístico ligado a lo estético y lo corporal:

La Educación Inicial tiene la funcionalidad de continuar desarrollando la personalidad del niño dentro del marco de otros aspectos de la cultura. En esos momentos, ensaya los primeros pasos para su formación artística. Se comienza a poner más énfasis en el desarrollo del cuerpo y de los movimientos, continúa el descubrimiento de su estructura corporal, su relación con la naturaleza. Se acerca a la descripción progresiva y sistemática de su entorno físico y psicológico (León, 2011, p.196).

Sin embargo, en la práctica, esta postura conceptual no se inserta o tiene el mismo eco en toda la comunidad educativa. Ya se ha comentado que existe un distanciamiento del matiz exploratorio de la educación que se refleja con mayor énfasis en la educación Básica, tal vez porque no se

perciben con tanta claridad las conexiones que existen entre lo artístico y lo corporal, con los aspectos académicos, entre otros (León, 2011).

Algo similar o parecido sucede con el componente lúdico, Ames (2014) señala que desde el ideario de las maestras existe una determinada configuración de la educación Básica que no considera el juego con todo su potencial educativo. Sin embargo, en el informe de la Organización de los Estados Americanos - OEA (Córnick & Dulkenberg 2009), se reconoce que en todos los marcos curriculares de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE y en muchos de los currículums del ámbito latinoamericano, se señala que el juego es una estrategia metodológica idónea para la etapa Inicial y los primeros grados de Primaria, ya que el ámbito lúdico se concibe como un medio para el aprendizaje y desarrollo de la infancia y la niñez.

Por tanto, de forma institucional, se menciona que las estrategias lúdicas ayudan a un aprendizaje activo y, además, son un componente articulador que puede facilitar los procesos que acontecen durante las transiciones entre los niveles de Inicial y Primaria.

En este sentido, la polivalencia de los elementos del mundo del arte y del juego, que ya fueron mencionados, tienen una riqueza invaluable que aporta a la construcción de alternativas dentro de diversos ámbitos educativos. Estos insumos pueden influir en aspectos tan generales como los que atañen a la reflexión sobre la finalidad última de la educación, sin embargo, si se circunscribe este objetivo o aporte al ámbito de lo estético y lúdico, dentro de los momentos de transición, se puede incidir en el diseño de los contenidos que se imparten o en la configuración de determinados componentes metodológicos, entre otros. En este sentido, a este planteamiento, se requiere adicionar la relevancia de configurar sistemas educativos que se preocupen por alinear y coordinar tanto la secuencia de contenidos, como la forma en la que estos son abordarlos.

Con respecto al currículo, se ha encontrado que una manera de facilitar la transición es articular los currículos de los distintos niveles, buscando que exista cierta “continuidad”, “progresión”, y “diferenciación” entre los marcos curriculares de los distintos niveles, no sólo en los contenidos, sino también en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Córnick & Dulkenberg, 2009, p.9).

Para terminar de sustentar esta idea, no hay que olvidar la importancia de considerar los mandatos que se refieren a los derechos universales de la infancia, que amparan a la niñez y que se encuentran recogidos en multitud de currículums educativos: “Un aspecto importante de resaltar es que en los currículos se reconoce que los niños/as son personas, sujetos sociales de derechos, con potencialidades de aprendizaje, y constructores de sus conocimientos” (Córnick & Dulkenberg, 2009, p.10).

De forma general, a efectos del estudio, se debe destacar el derecho de la niñez y de la juventud a desarrollarse y a alcanzar su máximo potencial y, de forma particular, el artículo 31 de la *Convención sobre los derechos del niño* recogido por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989) que se divide en dos partes:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (1989, p.21).

Estos mandatos, según la mirada reflexiva del psicopedagogo Tonucci (2015), defensor de estos derechos de la infancia, señala y alerta que no se están teniendo en cuenta de una manera responsable. Estas propuestas fundamentales involucran al ámbito educativo, pero es indudable y lógico pensar que el lograr que se cumplan a gran escala no es solo un asunto que involucra únicamente a la escuela; se trata de un asunto que traspasa las fronteras de la institucionalidad educativa, que lleva nuevamente a poner en valor los elementos que ya fueron mencionados con anterioridad: la colaboración, el trabajo en red y la articulación intersectorial, que conjuga los esfuerzos en pro de la consecución de una mejora de la comunidad en este sentido.

Por tanto, a continuación, se propone dar un paso más hacia la concreción del análisis que contempla a estos dos pilares fundamentales de la educación y del derecho de la niñez: el juego y el arte. Estos elementos tienen la capacidad de estrechar vínculos entre la comunidad y las instituciones escolares, ya que se pueden encontrar presentes de forma espontánea en ambas instancias al ser necesidades inherentes al ser humano.

En virtud de esta última idea y el objetivo de la investigación, se toma como referencia una parte de la investigación de Tamayo (2014) que ya fue expuesta en este estudio desde el contexto español, para encontrar orientaciones y posibles aplicaciones que aspiran a mejorar este momento concreto de la secuencia educativa formal.

Por un lado, la autora señala la importancia de orientar el trabajo pedagógico bajo un enfoque globalizador, ya que en ese momento de la vida se posee una percepción holística de la realidad, de acuerdo con el desarrollo psicoevolutivo por el que pasa la infancia. De esta forma, propone una labor pedagógica a través de determinados centros de interés y menciona como ejemplo la expresión a través del cuerpo.

Por otro, el trabajo de Tamayo muestra con claridad un análisis pertinente que, para la finalidad del presente estudio, sirve para ofrecer de forma ordenada las distancias entre estas etapas y, a partir de ellas, proponer recomendaciones de articulación desde la educación artística y corporal. Por tanto, se utilizan estos aspectos que se mostraron en el cuadro anterior y se desarrolla una mirada particular sobre ellos desde la educación artística contemporánea y la educación corporal, con la intención de lanzar guías de trabajo pedagógico que puedan estar presentes en ambas etapas y superar las barreras que se han identificado. Se debe mencionar que estos aportes se piensan desde una óptica innovadora y constructiva, con la intención de que no excluyan y, en ningún caso, deslegitimen a los que se proponen con anterioridad.

El ejercicio consiste en analizar, por un lado, las características de las etapas de educación Inicial y Básica que demandan una reflexión para acercar posturas y generar una mejora en la secuencia pedagógica y, por otro, proponer insumos desde las particularidades de la educación corporal y artística que puedan aportar en esta misma dirección.

Tabla 11:

*Aportes desde la educación artística y la educación corporal para la transición de la etapa de educación Inicial a la Básica*

---

<b>Educación artística / Educación corporal</b>
<p>Orientación Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Orientación participativa.</li><li>- Transforma en experiencia el contenido académico.</li><li>- Situaciones y experiencias de aprendizaje holísticas.</li><li>- Aprendizaje comunitario.</li></ul>
<p>Áreas de experiencia y conocimiento interdisciplinarias:</p> <p>Desarrollo de experiencias que se pueden relacionar significativamente con las diversas disciplinas, a través del conocimiento de uno mismo, la relación con el otro y con el contexto.</p>
<p>Espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Transformación del ambiente (aula, patio, pistas deportivas, entre otros) como posibilidad educativa de juego, arte y creación, en el que se pone en valor el lenguaje corporal. (Performance).</li></ul>
<p>Agrupamientos en función de la experiencia.</p>
<p>Tiempos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Adaptados a la experiencia propuesta.</li><li>- Se consideran las necesidades corporales de los participantes y de la propuesta. (Conciencia corporal).</li></ul>
<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uso práctico y simbólico del mobiliario (Performance).</li><li>- Replanteamiento del uso de materiales en función de cada proyecto.</li></ul>
<p>Recursos Didácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Resignificación objetual (Performance). Se dan usos convencionales e innovadores al material pre configurado o de elaboración propia.</li><li>- Recursos: libros, fichas, fotografías, sonidos, texturas, audiovisuales, entre otros, que inciten la curiosidad y la estimulación de los sentidos.</li></ul>
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Actividades con una estructura dúctil o adaptable al momento pedagógico concreto.</li><li>- Enfoque lúdico y artístico para generar experiencias significativas de conocimiento.</li></ul>
<p>Nivel de exigencia/responsabilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Proyectos educativos/artísticos que fomenten la autonomía y autorregulación.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación de Tamayo (2014).



Este cuadro propone un replanteamiento del enfoque educativo tradicional, con el objetivo de tratar de potenciar, validar y replantear, los aspectos que sean necesarios para la mejora en ambos lados de la balanza. Es decir, permite revisar de forma dinámica las características de los dos tramos educativos desde algunos planteamientos que provienen de la educación artística y corporal, que podrían ser aplicables tanto a la educación Inicial como a la Básica, para generar nexos entre ellos.

Sin bien es cierto que estas visiones que contrastan estas dos realidades ofrecen información válida para tener claridad en la identificación de puntos divergentes, en este caso, se apuesta por una mirada conducida, principalmente, por la búsqueda de una sinergia y complementariedad de recursos, ámbitos, disciplinas, entre otros, que pueda tender puentes entre estas etapas educativas.

De manera consecuente con esta postura, en algunas ocasiones se seguirán los lineamientos que están próximos a la idiosincrasia de la educación Inicial, en otras se tendrá que adecuar a los requerimientos de la educación Básica y, en otros casos, se generará una propuesta alternativa que pueda identificarse con ambas.

Además, hay que aclarar que se tiene consciencia de la coexistencia de realidades diversas, particulares y heterogéneas, pero se generan estas orientaciones desde la intención de que se puedan considerar y adaptar independientemente del punto en el que se encuentre cada institución educativa.

A continuación, se analiza cada uno de los territorios que la autora propone:

En relación con las orientaciones pedagógicas, la participación proactiva es una de las claves que pueden hacer posible la transformación de los contenidos académicos en experiencias holísticas de enseñanza y aprendizaje. El aspecto corporal, bajo esta premisa, se puede expresar,

involucrar y desarrollar con mayor facilidad cuando el diseño de las dinámicas se plantean desde la acción y la intervención.

Hay que añadir que el manejo de este tipo de situaciones requiere de la generación de espacios de aprendizaje comunitario, a través de una planificación y organización adecuadas que sean flexibles y capaces de adaptarse a procesos dinámicos y cambiantes. En este sentido, se deben tener en cuenta algunos de los condicionantes de la educación Básica que pueden afectar o ser una limitante al desarrollo de este tipo de propuestas como puede ser, entre otras, el número de estudiantes por cada grupo. Por lo tanto, se apela a la búsqueda de formatos cooperativos en los que se extraigan los referentes de apoyo que involucran a la comunidad educativa: en determinadas ocasiones la familia puede ser un aliado estratégico a la hora de llevar a cabo estos espacios, más allá de su participación en ciertos eventos puntuales que están ligados solo a festividades o la revisión del proceso académico regular.

En relación con este aspecto, se entiende que la configuración de las agrupaciones y el manejo de los tiempos, están estrechamente relacionados con la manera de reflejar en la práctica el enfoque de una determinada propuesta pedagógica. De manera general, se señala la idoneidad, de conformar grupos y una temporalización de las dinámicas que estén diseñados en función de las experiencias planteadas de manera particular. En la tarea de adaptar las agrupaciones y los tiempos de cada una de las experiencias propuestas surge la posibilidad de contemplar con mayor cercanía y profundidad las necesidades del colectivo de estudiantes. En este sentido, este aspecto podría suponer un apoyo esencial para identificar y trabajar en los requerimientos que están ligados especialmente al ámbito corporal.

Antes de pasar al siguiente componente de análisis es necesario señalar que para poder abordar una formación integral y global es relevante recordar la necesidad de evitar la parcelación de los

saberes y conocimientos. Desde esta perspectiva, la reflexión y el desempeño que provienen del mundo artístico se desarrollan desde posicionamientos que ponen en valor la divergencia, el cuestionamiento, la curiosidad, la búsqueda genuina, entre otros aspectos, lo que ha permitido un desarrollo holístico a través de una relación dialógica entre diversas áreas de experiencia y conocimiento de una forma interdisciplinaria.

En esta línea de pensamiento, desde el contexto curricular ecuatoriano, son fundamentales las dimensiones que provienen de la *Educación Cultural y Artística*, “Dimensión personal y afectiva-emocional (el yo: la identidad); Dimensión social y relacional (el encuentro con otros: la alteridad) y Dimensión simbólica y cognitiva (el entorno: espacio, tiempo y objetos)”, (Ministerio de Educación, 2016, p.48); ya que se propone el desarrollo de experiencias significativas a través de la interrelación de estas dimensiones con las diversas disciplinas de conocimiento.

En el siguiente aspecto, la reflexión motivada por el contraste de los espacios entre los dos niveles educativos, se señala que una revisión desde el plano estético de los espacios o ambientes pedagógicos podría suscitar o invitar a la reconfiguración de determinadas prácticas. Desde las artes contemporáneas se considera al espacio como un componente consustancial a la propuesta estética, de tal forma que se busca generar un diálogo con los diversos elementos y factores involucrados, con la finalidad de llevar a cabo un cuestionamiento constante de sus sentidos.

Antes de continuar, se dejan claras las dificultades y necesidades que se ocasionan con respecto a los espacios físicos en el ámbito formal educativo y la complejidad de tratar de subsanarlas, y se asume que muchas veces son insalvables. Sin embargo, esta premisa pone en cuestionamiento algunas de estas limitaciones y supone un incentivo a realizar nuevas propuestas del uso de los distintos ambientes, más allá de la capacidad que, en el plano físico, tenga un espacio a priori. El

trabajo desde la performance es ilustrativo en este sentido cuando intencionalmente busca darle nuevos sentidos y visiones al uso del espacio público.

Si se realiza una transposición de esta variable al mundo educativo se podría dotar de nuevas intenciones y/o utilidades al espacio con el que ya se cuenta de partida, lo que podría suponer un impulso significativo y de sentido para la institución escolar. De este modo, se pueden vislumbrar más posibilidades en el espacio educativo que las que lo sitúan únicamente al servicio de la práctica pedagógica. De esta manera, se facilitaría tomar consciencia de que el espacio puede ser un lugar de unión y parte fundamental de una comunidad, que tiene una incidencia relevante en la vida de todos sus integrantes.

En esta misma línea, a un nivel más particular, esta reflexión se puede hacer extensiva sobre los elementos que configuran el aula, tanto en un nivel como en otro. Una vez más, se insta a dejar de lado las diferencias que puedan existir en relación con lo material, para focalizar el debate en los usos que se les da a estos elementos. De la misma manera que en el punto anterior, esto no quiere decir que no se deban considerar las deficiencias y las necesidades de mejora que tienen las instituciones educativas en estos ámbitos, sin embargo, en función del estudio, parece lógico plantear este factor desde múltiples dimensiones, ya que si se delibera solo sobre los elementos, la reflexión queda condicionada o centrada en los recursos materiales de los que se pueda o no disponer.

También es pertinente indagar sobre los nexos que se pueden construir desde diversas concepciones pedagógicas a través de, por ejemplo, la reflexión sobre la configuración del aula. Por lo tanto, la inquietud desemboca en cuestiones que hacen referencia a los ideales que impulsan el hecho de confeccionar el aula de una manera o de otra, en preguntarse si realmente la comunidad educativa de forma individual o colectiva invierte suficiente esfuerzo en generar ambientes

adecuados o no, en si existe relación entre la propuesta pedagógica y una determinada conformación del aula, entre otras.

Este planteamiento resulta de interés por su carácter transversal, ya que posibilita el desarrollo de iniciativas adaptables a los contenidos y a los recursos, y también el fomento de un debate interdisciplinario en relación con lo académico.

Para continuar, se analiza esta propuesta desde la utilización de los recursos didácticos. Afrontar este ámbito con un enfoque estético, lúdico y divergente puede ofrecer una perspectiva renovadora de los recursos que haga posible, entre otros aspectos, la resignificación de los objetos que se encuentran comúnmente en la escuela. Sin descartar los usos convencionales, un acercamiento innovador al material preconfigurado o de elaboración propia, se pueden transformar los recursos que de forma habitual forman parte del aula o fuera de ella: libros, fichas, fotografías, sonidos, texturas, audiovisuales, entre otros. Un acercamiento distinto que fomente la curiosidad y la estimulación de los sentidos a través de proponer nuevas miradas que se alejen de lo común, establecido o cotidiano.

En relación con la actividades, ya se ha comentado con profundidad sobre el espacio y la importancia de lo corporal en la dimensión artística y el amplio abanico de posibilidades que ofrecen. Además, resulta fundamental el hecho de que cuentan con una estructura dúctil o adaptable al momento pedagógico concreto.

Por último, este enfoque también da pie para la reflexión sobre algunas cuestiones que hacen referencia a los niveles de exigencia, las finalidades últimas de las propuestas pedagógicas y las formas tradicionales de evaluación del desempeño educativo. Con la generación de proyectos educativos/artísticos se pueden abarcar objetivos transversales relacionados con el desarrollo de la identidad, la expresión desde diversas dimensiones, la interpretación del contexto, el fomento de

la autonomía, la responsabilidad y la autorregulación, entre otros. Esta perspectiva supone una oportunidad para una reconfiguración evaluativa de los niveles involucrados en el estudio, ya que este ámbito también supone, en la mayoría de los casos, un elemento de distanciamiento, en el que se pasa de una evaluación de corte cualitativo, que se centra en lo procesual, a una entrada en la evaluación cuantitativa, interesada en el logro de resultados concretos.

En síntesis, con esta propuesta de análisis se aspira obtener nuevos puntos de encuentro que permitan llegar a consensos a través de un trabajo compartido entre los niveles educativos de Inicial y Básica. La finalidad última de la indagación, como ya se ha mencionado, es la de conformar una secuencia educativa armónica a través de componentes artísticos y corporales en los que se cuestionan temas de fondo y se dejan al margen posibles pretextos de inacción que están más relacionados con la forma.

A modo de cierre, se sistematizan todos los contenidos abordados en el capítulo: en la parte inicial, se realiza una revisión de algunas de las características y particularidades conceptuales de los procesos de transición, en una indagación de elementos que puedan incidir de manera favorable en la articulación de las etapas de Inicial y Básica. En este sentido, se destaca la necesidad de albergar una perspectiva ecológica del fenómeno educativo y, en virtud de ello, se sustenta que el eje artístico es pertinente, ya que se desarrolla, se influencia y se genera a partir de tener una clara consciencia de la relación y la intervención con el entorno. Además, esta visión se complementa con la apuesta por una noción de cuerpo y de educación corporal que dialoga e incide constantemente con el contexto. En última instancia, por tanto, se tienen en cuenta los ámbitos artístico y corporal para justificar y ofrecer una propuesta orientativa que se desplaza paulatinamente de lo teórico a lo práctico, para vincular las etapas del Nivel Inicial y Básico.

Si se realiza una recapitulación del marco teórico, el primer capítulo cuenta con, en primera instancia, la revisión analítica de la importancia de lo corporal en el ámbito educativo, en un segundo momento, un recorrido panorámico que pasa por distintas configuraciones conceptuales del cuerpo desde la filosofía, la sociología y la antropología y, por último, concluye con la consideración de la influencia de las visiones del arte contemporáneo en la apuesta por tomar una noción extensa y simbólica del cuerpo para esta investigación.

En el segundo capítulo, se indagan las disciplinas que se dedican al cuerpo en contextos educativos, en este sentido, emerge del estudio un entramado de competencias compartidas y limítrofes entre la educación física, la psicomotricidad y la expresión corporal. Con la mira puesta en el objetivo de estudio, se buscan e identifican ciertas potencialidades de la educación artística y corporal como propuestas válidas en la búsqueda de articulación y cooperación de las etapas educativas de Inicial y Básica.

En el tercer capítulo, se afronta una revisión de un periodo histórico concreto de la educación ecuatoriana que comienza en la institucionalización de la educación Inicial hasta la actualidad. En este análisis se encuentra un distanciamiento entre las etapas del Nivel Inicial y Básico, algunos de los motivos de este fenómeno y la necesidad de alentar cauces de encuentro dentro del contexto educativo ecuatoriano contemporáneo.

Por último, el cuarto capítulo cuenta con una identificación de los elementos principales que actúan en los procesos de las distintas transiciones educativas, con especial énfasis en la etapa que ocupa la investigación. Para finalizar, se muestran orientaciones de mejora de la secuencia educativa que provienen de relacionar los principales elementos abordados hasta el momento, es decir, una visión extensa del cuerpo, el desarrollo holístico, estético y complejo a través de la educación artística y corporal, en el contexto de la transición educativa.

De manera transversal, se puede mencionar que de la revisión teórica emergen cuestionamientos sobre el modelo y la estructura de la educación tradicional, ya que se considera que está al servicio de intereses relacionados con factores que se podrían denominar utilitarios y hegemónicos, por ejemplo, la necesidad de generar determinados modos de regulación de la sociedad, la rentabilidad formativa sustentada en factores principalmente económicos, entre otros. Por tanto, la reflexión o crítica teórica se enmarca en la búsqueda de prácticas transformadoras de investigación educativa, que entiendan la pertinencia y la necesidad de paradigmas que se comprometan verdaderamente con los requerimientos y las dimensiones del ser humano en el contexto actual. En este sentido, el análisis muestra que lo corporal ha sido uno de los ámbitos más perjudicados en el espacio pedagógico, al quedar supeditado a una normatividad lejana al crecimiento y desarrollo natural. Por tanto, tras haber realizado el análisis de estos aspectos, a continuación, se muestran los resultados de la investigación empírica sobre la transición del Nivel Inicial al Básico, con la intención de realizar orientaciones pertinentes relacionadas con la dimensión corporal y artística.



# BLOQUE II



## Estudio empírico

**Bloque II:** Estudio empírico

**Capítulo 5:** Metodología y diseño

*Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias.*

Elliot W. Eisner

## **Capítulo 5: Metodología y diseño**

Con la intención de sustentar la estrategia metodológica que se ha utilizado en la presente investigación, este capítulo inicia con la identificación y descripción de las características esenciales de la problemática, de la que emergen el objetivo general y los objetivos específicos.

Tras delimitar las metas que orientan este proceso, se aborda la justificación de las opciones metodológicas seleccionadas para el desarrollo del diseño del estudio, se describe el contexto donde se ubica la etapa empírica, los participantes en el estudio y las diversas técnicas de investigación, conforme a los factores teóricos que se desarrollaron en el bloque anterior.

Se debe señalar, que para configurar la vía o el diseño más adecuado de investigación, se reflexiona sobre una amplia gama de alternativas metodológicas para decantarse, finalmente, por una perspectiva cualitativa. En este sentido, también hay que reconocer que este proceso no ha sido un camino lineal ni preestablecido, con la intención de poder adaptarlo, de la mejor forma posible, a las diversas condiciones o variables que se fueran presentando durante todo el desarrollo del estudio.

### **5.1. Justificación de la investigación y planteamiento del problema**

Los diversos sistemas educativos se enfrentan, cada vez con más asiduidad, a las demandas crecientes por parte de la sociedad en relación con la vigencia y la validez de sus propuestas. La complejidad de atender estos reclamos reside en múltiples factores, entre los que se puede destacar la búsqueda por adecuar el trabajo pedagógico a las transformaciones y exigencias de un panorama actual que está en continuo cambio. En este sentido, cada etapa del programa educativo debe ser significativa y contribuir también al sentido de su configuración total por medio de un tratamiento que atienda al desarrollo integral.

De esta forma, se plantea un cuestionamiento general sobre la coherencia en la configuración de la secuencia de los sistemas educativos, los aciertos y lagunas en sus distintas formas de articulación entre los distintos niveles y los efectos que tienen en la calidad de los procesos generados. Desde estas inquietudes, la reflexión debe partir de las bases que se encuentran en el inicio de la etapa denominada educación Infantil o Inicial y su vigencia para sustentar los cimientos del proceso de socialización que tiene lugar desde la más temprana edad.

En este sentido, se requiere realizar análisis exhaustivos que indaguen sobre la pertinencia de la secuencia y la articulación de las propuestas pedagógicas a partir de la primera etapa de educación formal, ya que “... es aquella en la que más claramente se trabaja con todo el niño, antes que su mente empiece a estar forzada por la parcelación ...” (Gil, Gómez V., Contreras y Gómez B., 2008, p.172).

Aunque en el caso ecuatoriano, desde la política pública, se han desarrollado estrategias y programaciones que han buscado la generación de procesos integrales de calidad y que se han preocupado por lograr una organización efectiva que otorga sentido, principio de unidad y coordinación global en sus propuestas de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, a nivel general se identifica, desde diversos sectores de la comunidad educativa, un punto de tensión en el tránsito del Nivel Inicial al Básico. En este sentido, familias, estudiantes, educadores, perciben y sienten dificultades que se generan por un distanciamiento, ruptura o quiebre entre estas etapas y, en consecuencia, la falta de una articulación adecuada en las diversas propuestas formativas institucionales (Aldana, 2019; Cormack & Dulkenberg, 2009; León, 2011; Parrilla y Sierra, 2015).

Si bien se cuenta con una cantidad importante de estudios que abordan la temática de la transición educativa, existe una tendencia de investigación que tradicionalmente se ha enfocado en la entrada y la salida de la educación formal, es decir, el tránsito que va del hogar a la institución

educativa y de la institución educativa a la etapa profesional (Ames, 2014; Sáenz, 2019). En este sentido, se debe mencionar que no predominan las investigaciones que abordan el paso de la educación Inicial a la Básica de una manera específica, por lo que se entiende relevante realizar una contribución a este ámbito de estudio.

Ante la imposibilidad de abordar en un solo trabajo de investigación esta transición desde todas las áreas, se opta por ceñirse a los ámbitos que están relacionados con la educación corporal. Se realiza esta selección teniendo en cuenta dos motivos: en primer lugar, se considera al cuerpo como un vector esencial que está presente de manera significativa en referencia al aspecto evolutivo, social y educativo de forma fundamental en la primera etapa de la vida, en palabras de Le Bretón (2002) “la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tiene sus momentos más fuertes en ciertos períodos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia” (p.8). En segundo lugar, el estudio del cuerpo, dentro del universo pedagógico no ha sido suficientemente estudiado (Noyola, 2011), a pesar de ser una oportunidad de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva global, atendiendo a las dimensiones cognitivas, físicas, sociales y simbólicas.

En este sentido, tras realizar una revisión preliminar del contexto curricular ecuatoriano con especial énfasis en el eje de expresión corporal, se encuentran determinadas señales de las inconsistencias existentes en los cauces que articulan los tramos de educación Inicial y Básica.

Al identificar algunas de las características de la problemática desde un cuestionamiento de las estructuras generales que conforman la política pública educativa, se entiende que para lograr un conocimiento profundo del contexto del estudio el nivel institucional no es suficiente, ya que existen múltiples factores que confieren un alto grado de complejidad a la hora de trasladar, de forma efectiva, las regulaciones institucionales a una realidad concreta.

Uno de los componentes pragmáticos que está relacionado con esta idea es el nivel de incidencia que tienen determinados actores clave: docentes, directores, estudiantes, familias, entre otros, sobre los principios en los que se asientan las mencionadas políticas. Sirva como ejemplo el caso concreto del grupo de docentes, ya que desde su implicación, valoración y gestión de las propuestas institucionales, condiciona el tránsito de la teoría a la práctica, en el que se les ubica como *constructores* del currículum (Alvarado, 2019).

Para poder abordar las inquietudes que se suscitan con la problemática que se está exponiendo, se debe reconocer la presencia de diversos niveles, factores, agentes, contextos, entre otros, que inciden en ella, y una interrelación e influencia recíproca de sus componentes, que desemboca en la necesidad de una aproximación flexible, global e innovadora al objeto de estudio. En consecuencia, se descarta realizar un proceso de investigación que estudie cada factor de forma aislada y, más bien, se opta por una búsqueda emergente a los interrogantes a través de las conexiones e influencias entre los distintos elementos que conforman la realidad de la problemática que se aborda.

En este sentido, algunos ámbitos que se dedican a la generación de conocimiento buscan evolucionar hacia enfoques que les permitan afrontar y entender las transformaciones profundas que viven las sociedades actuales. La teoría de la complejidad o el pensamiento complejo, por ejemplo, invita al estudio de la realidad bajo un enfoque global, no fragmentado, capaz de construir un tejido común a través de la relación entre saberes que supere la concepción clásica de la ciencia (Morin, 1999).

Esta nueva mirada posibilita un replanteamiento del mundo de la investigación y las formas de transferir el conocimiento, ya que busca estar al servicio del desarrollo comunitario de la ciudadanía. Tanto la academia como la escuela, institución encargada de llevar estos

conocimientos a las nuevas generaciones, se deben hacer eco de estos cambios y adaptarse a la evolución de las ciencias humanas.

Según Ivaldi (2014), en el campo educativo, se considera fundamental la cooperación interdisciplinaria para el desarrollo holístico del ser humano. En este contexto, como ejemplo representativo, emergen estudios desde diversos territorios académicos que reconsideran la relevancia de la atención de los primeros años de vida, en los que se dan momentos trascendentales para el desarrollo posterior. De esta forma, la infancia y la educación y/o la educación infantil y su relación con la investigación ocupan un lugar central en el que se depositan esperanzas renovadas para la mejora de la sociedad a través de la transformación de los procesos pedagógicos (Ivaldi, 2014).

Además, los avances técnicos y tecnológicos de los últimos tiempos han posibilitado un desarrollo notable en algunos ámbitos esenciales para la ciencia. En este sentido, se dan transformaciones fundamentales en los sistemas productivos, sanitarios, laborales, entre otros, en la búsqueda de incrementar el nivel de la calidad de vida. Con estos factores, el mundo educativo debe adaptarse a las tensiones y demandas contextuales de la contemporaneidad, en un intento por equilibrar las inconsistencias o desencuentros que se puedan producir entre esta evolución tecnológica y el desarrollo del aspecto humano. Según la visión de Pérez Gómez:

... los ambiciosos retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, planteamiento y solución de problemas y creación de escenarios alternativos (2019, p.2).

En definitiva, el momento actual requiere de personas con espíritu creativo, crítico, reflexivo, proactivo y transformador, capaces de dar sentido a los cambios vertiginosos inherentes a esta época. Por tanto, el presente estudio, trata de abrir líneas en esta dirección y propone el territorio corporal y estético como elementos de estudio capaces de abarcar, con un matiz holístico, las facetas mencionadas. En este sentido, se concibe a la Educación Inicial como una base fundamental para el desarrollo posterior que, por ese motivo, marca el camino sobre el cual se construyen los lineamientos que sustentan las etapas subsiguientes.

Por tanto, resulta relevante poner especial atención en cómo se realizan las prácticas pedagógicas corporales en los niveles educativos involucrados en los procesos de transición educativa entre la etapa de educación Inicial a la Básica, y señalar los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se definen, relacionan y conectan los ejes de aprendizaje (objetivos), con énfasis en el ámbito de la educación corporal, de estos tramos educacionales a nivel curricular?, ¿cómo es el desempeño del colectivo docente en relación con la educación corporal en los tramos educativos que abarca el estudio?, ¿cómo son las orientaciones hacia el colectivo docente para lograr una articulación adecuada y la continuidad entre estos dos niveles? y, por último, ¿se podrían realizar orientaciones que aporten para a la implementación adecuada y coherente de la secuencia entre estas etapas, desde el ámbito de la educación corporal?

## **5.2. Objetivos de la investigación**

Tras identificar los rasgos fundamentales de la problemática de la investigación, se delimita el objetivo general del estudio de la siguiente forma: Analizar la influencia que tiene el contexto curricular y la experiencia del colectivo docente en la práctica educativa de la educación corporal con niños de 4 a 7 años de edad, para aportar con orientaciones pedagógicas que contribuyan a la

mejora de la transición entre las etapas de educación Inicial (Infantil) y Básica (Primaria) en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador.

Además, los cuestionamientos que se lanzan en el final del apartado anterior sirven para identificar con mayor claridad cada uno de los objetivos específicos del estudio:

- Realizar un análisis del contexto curricular (marco histórico, político y social de la educación ecuatoriana) situado en el último tramo de Educación Inicial (Infantil) y el primer tramo de la Educación Básica (Primaria) con respecto a los contenidos de la educación corporal.
- Indagar sobre el trabajo pedagógico en relación con la educación corporal durante el proceso de transición de los y las estudiantes del Nivel Inicial al Básico.
- Recoger las percepciones y consideraciones de los y las docentes de Inicial y Básica sobre aspectos fundamentales relacionados con la educación corporal.
- Elaborar una serie de orientaciones educativas y metodológicas que aporten a la articulación de los procesos de transición que viven los y las estudiantes entre las etapas de Educación Inicial y Básica.

### **5.3. Estrategia metodológica y diseño**

Una vez planteada la problemática y la justificación del estudio, se procede al abordaje de la generación de procesos de investigación que estén diseñados con metodologías que sean adecuadas al objetivo de investigación. Además, se considera la necesidad de un marco metodológico que sea capaz de entablar un diálogo con un fenómeno complejo, dinámico y cambiante como el educativo. En consecuencia, teniendo en cuenta estas dos premisas globales, se opta por una



perspectiva cualitativa de investigación social, con un enfoque interpretativo y crítico. Esta visión sigue los postulados de Pérez Gómez (1998) cuando señala lo siguiente sobre este paradigma:

La relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica. Por una parte, el concepto, siempre provisional, que se tiene de la realidad estudiada determina la elección de los procedimientos de investigación (Pérez Gómez, 1998, p.116).

Esta selección se hace con la consciencia de tener como referentes las siguientes premisas fundamentales: en primer lugar, se debe trabajar el estudio en función de las exigencias contextuales, en segundo lugar, la indagación sobre fenómenos educativos que están en constante cambio requiere de un alto grado de flexibilidad y, por último, no hay que pasar por alto la influencia que tiene la perspectiva del investigador sobre el objeto de estudio, ya que ambos se ven condicionados como integrantes de una misma realidad social.

Dicho de otro modo, esta decisión se sustenta en la capacidad holística y de adaptación de este modelo de estudio al contexto (Pérez Gómez, 1998), para poder abarcar con un prisma amplio y flexible la temática del estudio. De este modo, el proceso se lleva a cabo con un carácter emergente de investigación, que permite revelar, categorizar y analizar de manera progresiva los factores clave bajo la luz de la meta establecida o, lo que es lo mismo, el objetivo general de la investigación.

Además, se entiende que el enfoque cualitativo es pertinente a las metas del estudio, ya que se trata de abordar, estudiar y analizar un fenómeno social, en este caso una realidad educativa concreta, asumiendo su complejidad, multiplicidad y divergencia, teniendo en cuenta la relevancia de las experiencias y perspectivas de los participantes en la construcción del mundo social

(Hernández, Portilla & Rojas, 2014). En esta misma línea, se debe señalar uno de los propósitos que Eisner (1998) destaca de la metodología cualitativa desde su carácter interpretativo, permitir una aproximación a los matices, vivencias y puntos de vista particulares de los involucrados en la investigación, “A menudo, este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (p.50).

En esta dirección, el modelo de estudio encuentra oportuno recurrir al interaccionismo simbólico, ya que “... atribuye una importancia primordial a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que les rodea.” (Taylor & Bogdan, 2002, p.24), como una forma válida de estudio de la realidad y las actuaciones cotidianas de los sujetos dentro de un marco socio cultural concreto, para discernir con profundidad sobre los acontecimientos, y encontrar orientaciones de mejora, de manera práctica, en el ámbito investigado. En este sentido, la investigación social tiene como uno de sus objetivos fundamentales el estudio de la conducta y las formas en las que queda determinada por esta interacción.

En función de estos postulados, se propone un estudio participante en el que se analizan e interpretan los símbolos que se generan en procesos compartidos de interacción en la cotidianidad de la comunidad educativa, que se recogen a través de diversas formas de registro como los datos de observación, las imágenes, el audiovisual, entre otros. Durante todo el proceso de investigación, la interpretación ocupa un lugar relevante, con especial intensidad en la etapa final, para ofrecer distintos planos de comprensión del fenómeno estudiado. De esta forma, la perspectiva de estudio se nutre y amplía al considerar una tradición que abarca diversos ámbitos:

Las artes y humanidades han proporcionado una larga tradición de formas para describir, interpretar y valorar el mundo: historia, arte, literatura, danza, teatro, poesía y música son

algunas de las formas más importantes a través de las cuales los humanos han representado y configurado a sus experiencias. Estas formas no han sido significativas para la indagación educativa por razones que tienen que ver con una concepción limitada y limitante del saber (Eisner, 1998, p.16).

En definitiva, la perspectiva metodológica toma consciencia de la relevancia de establecer un proceso dialógico entre los diversos factores, contextos y sujetos involucrados en el estudio, en asumir y contemplar los aportes que proceden de las visiones e interacciones de las personas participantes, incluida la del investigador y, por último, construir análisis emergentes desde las interpretaciones de los datos recogidos del fenómeno que se investiga.

Bajo estos conceptos dinámicos de estudio, que requiere la investigación de esta realidad social concreta, se debe tener en cuenta la necesidad de generar un diseño metodológico que, por un lado, suponga una ruta con un planteamiento claro y conciso pero, por otro, también albergue espacios de reflexión en los que poder dilucidar la efectividad de los métodos y resultados que van emergiendo gracias a la programación previa, de tal forma que, en el caso de ser necesario, se realicen adecuaciones durante el proceso en función de las necesidades que el propio desarrollo del estudio demande.

Para la ejecución del estudio se tuvo como referencia la ruta o estructura que tienen habitualmente los procesos de investigación social: etapa preparatoria, trabajo de campo y análisis de datos (Fuster, 2019; Guerrero, 2016). Se debe mencionar que estas etapas no siempre se desarrollan en el campo práctico estrictamente en el orden en el que se exponen, ya que los propios acontecimientos del estudio surgen y fuerzan, en algunas ocasiones, revisar y volver a adaptar, editar y complementar algunas secciones previas.

Gráfico 10:

*Ruta de la estrategia metodológica*



*Etapa preparatoria:* la finalidad de este tramo inicial del estudio tiene la intención de estructurar el proyecto de investigación a través de la ubicación, identificación y conocimiento del territorio donde se enmarca la disertación, tanto desde la dimensión teórica como práctica. Para alcanzar las siguientes metas: realizar el planteamiento de la problemática, definir el objetivo de la investigación y confeccionar el marco teórico, se desarrolla la revisión sistemática de diversas fuentes documentales y se llevan a cabo varias entrevistas en profundidad a agentes clave relacionados con el ámbito de investigación dentro del panorama educativo ecuatoriano.

*Trabajo de Campo:* tras la elaboración de la contextualización del estudio y la delimitación de la muestra, se accede a las instituciones educativas seleccionadas para realizar la correspondiente recolección de datos de forma sistemática a través de observaciones, entrevistas y registros. La

información recogida se centra en las experiencias vividas en el seno de las distintas comunidades educativas en su horario de trabajo regular, en las que se trata de influir lo menos posible en el fenómeno educativo estudiado y, en ese sentido, se solicita registrar las dinámicas y vivencias que están planificadas con anterioridad o surgen de forma espontánea.

*Análisis de datos:* en la última fase, se realiza el análisis de la información recabada, necesario para la generación de los resultados y las conclusiones de la investigación. De forma emergente, se encuentran los aspectos y las estructuras de interrelación que resultan significativos en relación al objetivo central del estudio. Para enriquecer el análisis se cuenta con los aportes y las visiones externas de expertos en la materia y de algunos de los participantes en la investigación.

#### **5.4. Contexto del proceso empírico de la investigación**

Cabe mencionar, que el proceso de estudio empírico se lleva a cabo durante el curso lectivo 2017/2018. Durante esta época, para hacer referencia al contexto donde se sitúa la etapa práctica de la disertación, es necesario hacer mención del artículo 27 del capítulo III del Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), donde se habla sobre la definición de los niveles y subniveles educativos: El Sistema Nacional de Educación, sin incluir al nivel superior, tiene tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato. Para efectos del estudio, a continuación se detallan las subdivisiones del nivel Inicial y Básico.

Tabla 12:

*Estructura del sistema educativo de Ecuador*

---

El nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles:	1. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres años de edad;
	2. Inicial 2, que comprende a infantes de tres a cinco años de edad.

---

El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro subniveles:	1. Preparatoria, que corresponde a 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad;
	2. Básica Elemental, que corresponde a 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
	3. Básica Media, que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
	4. Básica Superior, que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

---

Fuente: Reglamento General de la LOEI, 2012, p.9.

Al situar el foco de atención en la transición del nivel Inicial al de Básica, el territorio del estudio se ubica en los siguientes grados educativos: Inicial 2, Preparatoria y Básica Elemental. Para seguir definiendo el territorio de estudio, se debe señalar que todas las instituciones participantes forman parte de los servicios que ofrece la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito que, entre otras funciones, es la:

... encargada de formular e implementar políticas que garantizan el derecho de las personas al acceso a la educación y el disfrute del deporte y la recreación, en definitiva el desarrollo físico, emocional e intelectual a través de la planificación de planes, programas, proyectos y alianzas estratégicas (Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito, s.f.).

En primer lugar, se realiza un análisis preliminar de todos los servicios pedagógicos que ofrece el sistema, para delimitar el estudio al trabajo que se realiza en: dos de las 20 instituciones de educación regular y dos de los 14 Centros de Desarrollo Infantil. Hay que aclarar que en la actualidad estos centros se rigen por las regularizaciones establecidas por la LOEI y las directrices pedagógicas que dictamina la política pública a través del Ministerio de Educación de Ecuador.

Por un lado, la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte, dentro de la gestión que está considerada como educación ordinaria del nivel Básico y el Bachillerato, administra las 20 Instituciones Educativas Municipales y el Centro Deportivo Metropolitano Ñaquito (Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito, s.f.). En este caso, se alude a un esfuerzo compartido por articular los impulsos y recursos entre el nivel central y el gobierno local con la intención de garantizar el acceso, la innovación y la calidad a través de diversas modalidades y propuestas de los centros educativos.

Por otro lado, dentro del trabajo que lleva a cabo la Secretaría de Educación en relación con la educación Inicial, se debe mencionar al programa *Desarrollo Infantil*, que se encuentra bajo la responsabilidad de *La Unidad Patronato Municipal San José del Municipio de Quito*, que tiene como misión, “... ejecutar programas sociales capaces de defender y restituir los derechos de la población más vulnerable como: niñas/os y adolescentes, jóvenes, adultas/os mayores y personas con discapacidad, que enfrentan el riesgo de sufrir problemas de salud, violencia y pobreza” (Patronato Municipal San José del Municipio de Quito, s.f.).

En sus orígenes los *Centros Municipales de Educación Inicial* CEMEI fueron concebidos como *Casas Cunas* creadas con criterios de protección y asistencia infantil al servicio de las familias de diversos barrios vulnerables y del colectivo de trabajadores y usuarios de los mercados populares de la ciudad (Delgado, 2013). Con el transcurso del tiempo se consolida como una atención integral

de calidad a través de cuatro formas de servicio: pedagógico, de nutrición, de salud y de apoyo y asesoramiento familiar. De esta forma, este programa favorece directamente a más de 10.000 niñas y niños de 1 a 5 años, a través de programas educativos estructurados, tomando en cuenta su situación de vulnerabilidad y condición socio económica (Patronato Municipal San José del Municipio de Quito, s.f.).

### 5.5. Participantes en el estudio

El estudio cuenta con una muestra compuesta por dos tipologías de centros educativos definidas por las siguientes categorías:

Tabla 13:

#### *Tipologías de centros educativos participantes*

Tipo 1	<p>Centros Municipales de Educación Inicial – CEMEI, en los que se indaga sobre la última etapa del Subnivel 2 de Educación Inicial (niños y niñas menores de 5 años).</p> <p>Se establece el convenio <i>CONV-UPMSJ-001-2017-INV</i> de colaboración para la investigación con la Unidad Patronato Municipal San José, para el acceso a dos Centros de Desarrollo Infantil.</p>
Tipo 2	<p>Instituciones educativas que cuentan con el nivel de Preparatoria (1° grado de Educación General Básica / 5 años) y el primer año de Básica Elemental (2° grado de Educación General Básica / 6 años).</p> <p>Para el año lectivo 2017/2018 el servicio de la Secretaria de Educación del Municipio de Quito cuenta con nueve instituciones educativas que ofertan cupos para Primer y Segundo Grado de Educación General Básica.</p> <p>Se gestiona una autorización de acceso a dos instituciones educativas de esta tipología expedida por la Secretaría de Educación – Oficio de 25 de septiembre de 2017 No1844.</p>



En función de estas tipologías de centros y las necesidades de la investigación, la muestra queda definida por cuatro instituciones educativas:

- Dos Centros Municipales de Educación Inicial CEMEI (Tipo 1), uno ubicado en la zona centro y otro situado en la zona norte de la ciudad de Quito, en los que se estudian todos los grados del Subnivel 2 de Educación Inicial (niños y niñas menores de 5 años).
- Dos instituciones educativas Municipales (Tipo 2), igualmente una ubicada en la zona centro y otra situada en la zona norte de la ciudad de Quito, en las que se estudian todos los grados del nivel de Preparatoria (1.º grado de Educación General Básica / 5 años) y todos los grados del nivel de primer año de Básica Elemental (2.º grado de Educación General Básica / 6 años).

La muestra, por tanto, se configura por las distintas agrupaciones de estudiantes que conforman los grados que se acaban de mencionar durante el año lectivo 2017/2018. El número de paralelos de cada grado seleccionado queda reflejado en el cuadro que se muestra a continuación. Además, la muestra se complementa con el personal directivo y el colectivo docente que participa y se involucra en el proceso de la investigación, a través de sus opiniones en entrevistas o encuentros informales y/o el acompañamiento durante las observaciones.

Tabla 14:

*Muestra participante en el estudio por instituciones educativas*

---

	<p>Centro A: CEMEI - Subnivel 2 de Educación Inicial – Zona Norte Tres paralelos del subnivel 2 Grupo A1 - 26 estudiantes Grupo A2 - 26 estudiantes Grupo A3 - 27 estudiantes Docentes: 3 / Directora: 1</p>
Tipo 1	<p>Centro B: CEMEI - Subnivel 2 de Educación Inicial – Zona Sur Tres paralelos del subnivel 2 Grupo B1 - 26 estudiantes Grupo B2 - 26 estudiantes Grupo B3 - 23 estudiantes (composición excepcional, cuenta con 15 estudiantes que tienen un año menor al que le corresponde, es decir, de 3 a 4 años de edad). Docentes: 3 / Directora: 1</p>
	<hr/>
	<p>Centro C: Institución Educativa Municipal - 1º y 2º Grado de Educación General Básica – Zona Norte Cinco paralelos por cada uno de los niveles estudiados, en los que cada grado cuenta con 36 estudiantes. Total: 360 estudiantes Docentes: 12 / Vicerrectora: 1</p>
Tipo 2	<p>Centro D: Institución Educativa Municipal - 1º y 2º Grado de Educación General Básica – Zona Sur Tres paralelos por cada uno de los niveles estudiados, en los que cada grado cuenta con 36 estudiantes. Total: 216 estudiantes Docentes: 12 / Vicerrectora: 1</p>

---

A estos grupos de participantes hay que añadir la inestimable aportación de tres colectivos más que se detallan durante este informe: el de un grupo de expertas en el ámbito educativo, el de estudiantes de grado de Educación Parvularia y el de docentes de educación Inicial.

## **5.6. Técnicas para la recogida de la información**

### **5.6.1. Análisis de documentos**

Esta revisión se desarrolla en distintos niveles de análisis a través de una amplia diversidad de fuentes y recursos: documentos académicos especializados, documentos institucionales, lineamientos internacionales, recursos didácticos y curriculares, entre otros.

Para la utilización de esta técnica, dentro del proceso de investigación, se planifican tres etapas diferenciadas:

En un primer momento, se realiza una búsqueda y análisis preliminar de la documentación relativa a los niveles de educación Inicial y Básica de la educación ecuatoriana. A partir de esta primera indagación, se desarrolla un corpus de análisis a través de una selección de fuentes pertinentes de información, organizado en dos tipologías: por un lado, escritos académicos relativos a la historia, política, evaluación y marcos reguladores (lineamientos curriculares) de la educación ecuatoriana, con especial énfasis en los niveles de educación Inicial y Básica; y, por otro, leyes y documentos institucionales de la política pública educativa ecuatoriana.

En la etapa siguiente, se hace un análisis sistemático de contenido que trata de manera independiente a ambos tipos de fuentes consultadas, que tiene como referencia temática la ausencia y/o el tratamiento de la articulación entre los niveles de educación Inicial y Básica en Ecuador. De manera singular, en el caso de los materiales curriculares, se elabora un estudio de las relaciones que se pueden encontrar o no entre los diversos documentos, que se centra, de manera fundamental, en las secciones que hacen alusión a los antecedentes, referentes y fundamentos de los diversos currículum.

Por último, se lleva a cabo la interpretación de datos a través de una lectura cruzada y un análisis comparativo de la información que procede de los puntos anteriores. De esta forma, se analiza si

existen correlaciones entre las orientaciones postuladas por la institucionalidad educativa ecuatoriana en relación con la articulación que se lleva a cabo en la actualidad y su reflejo en los documentos curriculares oficiales.

#### 5.6.2 Entrevista cualitativa

Se realizan diversas entrevistas individuales y su posterior análisis con el objetivo de contar con visiones externas que sustenten el desarrollo de la investigación; aportes que provienen fundamentalmente de expertas en el ámbito educativo. De este modo, las perspectivas y experiencias que se reúnen con esta técnica complementan y cuestionan los hallazgos del estudio a través de un cotejo con la información que se analiza desde apartados teóricos e institucionales. Además, los insumos generados a través de las entrevistas también sirven para identificar con claridad los nudos críticos más relevantes y respaldar los avances de la etapa empírica de la investigación.

Para conocer las visiones de expertas sobre la evolución y la situación de la Educación Inicial y Primaria en Ecuador, en general, y en la ciudad de Quito, en concreto, se confecciona un instrumento de investigación particular. En relación con la estructura y guía definitiva de la entrevista, se realiza una sistematización que emerge de un sondeo realizado a dos colectivos claves del mundo de la educación: docentes en activo y estudiantes en el ámbito pedagógico, sobre los tópicos más relevantes del tema. De manera informal, para la conformación del protocolo de entrevista, también se cuenta con los aportes de un colectivo de *artistas-educadores* ligados a la temática a través de diversos proyectos que trabajan desde la relación del espacio artístico con el educativo.

Se decide contar con la colaboración de un grupo de maestras de educación preescolar en activo y de otro conformado por estudiantes del ámbito de la educación Inicial, al considerar que la opinión de ambos colectivos puede ofrecer visiones complementarias, de los distintos ámbitos y secuencias de los procesos educativos.

La opinión del grupo de estudiantes de últimos cursos del grado de la licenciatura en *Educación Inicial* resulta relevante ya que su perspectiva se nutre de procesos formativos recientes y, a la vez, de tramos de prácticas pre-profesionales en los cuales se realiza una confrontación de aspectos teóricos y prácticos. De esta forma, se cuenta con una mirada centrada e interesada en el campo educativo, ya que la formación desde la práctica se concibe como una parte fundamental de su preparación y proyección hacia la etapa profesional.

En relación con el grupo de maestras, se debe mencionar que contar con sus impresiones como profesionales en activo resulta igualmente significativo, ya que poseen un amplio abanico de experiencias y, en consecuencia, una mirada sobre los procesos educativos desde diversos ámbitos a tener en cuenta: la responsabilidad del manejo del aula, la relación con las familias, el trabajo institucional, la valoración de la incidencia que pueden llegar a tener las políticas públicas en su desempeño profesional, entre otros aspectos.

El grupo de estudiantes se ha seleccionado de la única universidad pública que oferta estudios relacionados con educación Inicial en la ciudad de Quito, que es la Universidad Central del Ecuador, que ofrece el grado de *Educación Parvularia*. En función de los criterios que ya fueron mencionados, se pudo contar con el apoyo de 31 estudiantes de octavo semestre de esta carrera.

En cuanto al grupo de profesionales, 15 maestras de la *Sección Preescolar del Liceo Internacional Ecuador*, se selecciona teniendo en cuenta fundamentalmente dos aspectos:

En primer lugar, contar con un colectivo heterogéneo compuesto, por una parte, por maestras nóveles y, por otra, con integrantes que tuvieran más de diez años de trayectoria profesional. Tener un grupo con un rango variado en referencia a la duración de diversas trayectorias profesionales, supone contar con los cuestionamientos que se pueden plantear sobre su campo profesional y recoger, en cierto modo, la influencia que puede tener en ellos el factor del tiempo, la confrontación y el enriquecimiento mutuo entre las integrantes del grupo a través de las trayectorias profesionales.

En segundo lugar, se cuenta con una experiencia previa al haber impartido talleres formativos a este colectivo, lo que permite tener un conocimiento sobre su implicación, responsabilidad y vocación profesional. De esta forma, la existencia de un vínculo de confianza con el plantel de maestras de esta institución educativa, lo que garantiza un grado alto de involucramiento en relación al apoyo solicitado.

Para la realización del sondeo se pide completar por escrito un formulario que consta de las siguientes partes: una introducción con los rasgos fundamentales del estudio, indicaciones generales sobre la forma de cumplimentar el formulario y la siguiente pregunta abierta: “Si tuviera la oportunidad de entrevistar a una persona experta en el ámbito de la educación Inicial y Básica, ¿qué aspectos o cuestiones consideraría trascendentales y abordaría durante esta entrevista? El número de aspectos que decida mencionar es ilimitado, pero le solicito que mencione al menos tres de ellos”. La solicitud formal por escrito se puede consultar en el apartado de anexos (Anexo 1).

Una vez recogidas todas las respuestas, tras una primera lectura panorámica de la información recabada, se debe señalar que existe una diferencia digna de mencionar entre los cuestionamientos ofrecidos por los dos colectivos: en el caso de las maestras en activo hacen mención con mayor frecuencia a aspectos institucionales, mientras que el grupo de estudiantes aluden a temáticas ligadas a procesos metodológicos y al manejo del aula. Además, hay que destacar que ambos grupos coinciden al mostrar, en sus inquietudes, una preocupación por el aspecto de la inclusión educativa.

En una segunda revisión analítica de las respuestas, se procede a realizar una sistematización a través de una categorización de los ámbitos que aparecen con más frecuencia, de esta forma emergen los siguientes ámbitos: *Institucional, Inclusión, Educación Corporal, Metodología y Familia*. Para continuar con el proceso que da lugar a la elaboración de la guía de entrevista se adapta la redacción de las preguntas y se sintetizan los contenidos en función del objetivo y contexto de investigación. Fruto del trabajo que se menciona, a continuación se muestra un cuadro donde se ubican en el *Bloque A* las respuestas sistematizadas y en el *Bloque B* la síntesis previa de las preguntas que conforman el núcleo principal de la entrevista:

Tabla 15:

*Sistematización y síntesis del sondeo que origina el protocolo de entrevista*

Bloque A	Bloque B
<b>Institucional:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo realizar una buena selección de profesionales en el ámbito de la educación Inicial?</li> <li>• ¿Cree que la educación Inicial y Básica son valoradas en la sociedad actual?</li> <li>• ¿Cree que el papel del maestro es valorado en la sociedad actual?</li> <li>• ¿Son el juego y lo lúdico buenos mecanismos de generación de aprendizajes significativos?</li> <li>• ¿Es buena la escolarización que presenta la educación Básica?</li> <li>• ¿Una maestra de educación Inicial es adecuada para impartir clases en educación Básica?</li> <li>• ¿Cuál cree que es el número adecuado de estudiantes en el aula para los niveles de Inicial y Básica?</li> <li>• ¿Los maestros de los niveles Inicial y Básica reciben una buena formación?</li> <li>• ¿Cómo han afrontado los maestros del nivel Inicial o Básica las distintas reformas educativas?</li> <li>• ¿Cuáles serían las claves para el desarrollo de una educación integral de calidad?</li> <li>• ¿Qué edad considera adecuada para comenzar los procesos educativos más formales o escolarizados?</li> <li>• ¿Considera que la educación Inicial y Básica han tenido cambios en las últimas dos décadas?</li> <li>• ¿Cuál es el ámbito educativo que considera más relevante durante la etapa Infantil?</li> <li>• ¿Considera que la educación Inicial y Básica necesitan cambios? ¿Cuáles?</li> <li>• ¿Existen diferencias significativas en relación a la Educación Inicial y Básica?</li> <li>• ¿Qué aspectos son los que se deben fortalecer en los estudiantes de Inicial a la hora de estar preparados para su transición a la educación Básica?</li> <li>• ¿Cuál sería la mejor forma de estructurar los horarios de trabajo en educación Inicial y Básica?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo su punto de vista, ¿cómo valora la trayectoria que ha tenido la educación ecuatoriana en las últimas décadas?</li> <li>• ¿Y si nos centramos en los niveles de educación Inicial y Básica?</li> <li>• ¿Cree que la educación Inicial y Básica son valoradas en la sociedad actual? ¿Y sobre el papel del maestro?</li> <li>• ¿Qué opina sobre el desempeño y la formación de los maestros?</li> <li>• ¿Cómo valora el papel de las instituciones encargadas del desarrollo de la política pública en relación al aspecto educativo en las últimas décadas?</li> <li>• ¿Cómo piensa usted que han afrontado los maestros del nivel Inicial o Básico las distintas reformas educativas acontecidas en las últimas décadas?</li> <li>• ¿Cree que se deben trabajar aspectos específicos para la preparación de la transición de los estudiantes del nivel Inicial al de Básica?</li> <li>• ¿Considera que las propuestas curriculares contemporáneas proponen procesos de enseñanza y aprendizaje que fomentan el desarrollo integral de los estudiantes?</li> </ul>



---

**Educación Corporal:**

- ¿Cómo afrontar el trabajo corporal?
- ¿Existe un momento de la jornada ideal, un espacio y unos materiales ideales para el desarrollo del trabajo corporal?
- ¿Existe o se ha realizado formación específica sobre el ámbito corporal para maestras del nivel Inicial y Básico?
- ¿Cuál sería la metodología más adecuada para el desarrollo corporal en la primera infancia?
- ¿Cuál sería el método de evaluación más adecuado para valorar el desarrollo corporal en la primera infancia?
- ¿Existe la distribución horaria adecuada para el trabajo corporal en los niveles de educación Inicial y Básica?
- ¿Considera que el aprendizaje sensorial y corporal va dejando de tener relevancia conforme se va pasando a grados educativos superiores?
- ¿Considera que los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con lo corporal tienen una secuencia lógica entre las etapas de educación Inicial a la Básica?
- ¿Cómo valora el eje relativo al cuerpo dentro de una propuesta educativa?
- ¿Qué opina sobre el trabajo que se hace en relación con la educación corporal en Ecuador?
- ¿Considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con lo corporal tienen una secuencia lógica entre las etapas de educación Inicial a la Básica?

---

**Inclusión:**

- ¿Cómo afrontar la preparación profesional y la formación respecto al tema de la inclusión educativa?
- ¿Cómo lograr la inclusión a través del apoyo de la comunidad educativa?
- ¿Cómo trabajar el aspecto corporal y la motricidad con niños con discapacidad?
- ¿Cuál sería la mejor metodología para trabajar las necesidades educativas especiales?
- ¿Considera que el aspecto corporal puede contribuir a la inclusión educativa?

---

**Familia:**

- ¿Cómo involucrar a las familias en los procesos de enseñanza/aprendizaje, dentro de las propuestas de desarrollo integral del currículo?
  - ¿Cómo abordar el tema de la responsabilidad familiar y poder involucrarlos de la mejor manera al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos/as?
  - ¿Cómo valora la relación entre los centros educativos y las familias de los y de las estudiantes?
-

Tras la elaboración de este esquema preliminar se considera que se cuenta con insumos suficientes para desarrollar la guía definitiva de las entrevistas semiestructuradas del estudio. Como último ajuste, se reduce el número de preguntas sobre temas institucionales con la finalidad de circunscribirse de mejor modo a los aspectos centrales del estudio. Para justificar el diseño definitivo, se muestra el protocolo de preguntas con determinados comentarios que explican el sentido, el orden y la forma de abordar los distintos ámbitos.

Con la idea de generar un ambiente distendido, se decide realizar una pregunta abierta que alude a aspectos personales o cercanos como son la vocación y la trayectoria profesional. Este apartado introductorio tiene la intención de registrar, de alguna forma, una presentación personal del perfil de los entrevistados.

1. ¿Podría contarnos cómo surgió su vocación por la educación y los aspectos que considera más importantes sobre su trayectoria profesional?

A continuación se aborda un bloque de cuestiones que se refieren al esbozo particular de una panorámica general de la evolución de la educación ecuatoriana, el desempeño docente y su valoración social.

2. Bajo su punto de vista, ¿cómo valora la trayectoria que ha tenido la educación ecuatoriana en las últimas décadas?
3. ¿Cree que la educación Inicial y Básica son valoradas en la sociedad actual? ¿Y sobre el papel del maestro?
4. ¿Cómo piensa usted que han afrontado los maestros del nivel Inicial o Básico las distintas reformas educativas acontecidas en las últimas décadas?

En este punto, se realizan cuestionamientos más concretos sobre la transición de la etapa de educación Inicial a la Básica y la valoración del espacio curricular en relación con su compromiso con la educación integral.

5. ¿Cree que se deben trabajar aspectos específicos para la preparación de la transición de los estudiantes del nivel Inicial al de Básica?
6. ¿Considera que las propuestas curriculares contemporáneas proponen procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes?

El último núcleo temático de la entrevista gravita e incide de forma fundamental sobre la educación corporal:

7. ¿Cómo valora el eje relativo al cuerpo dentro de una propuesta educativa?
8. ¿Qué opina sobre el trabajo que se hace en relación a la educación corporal en Ecuador?
9. ¿Qué opina sobre el desempeño y la formación específica de los maestros en relación con la educación corporal?
10. ¿Considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con lo corporal tienen una secuencia lógica entre las etapas de educación Inicial a la Básica?
11. ¿Considera que el aspecto corporal puede contribuir a la inclusión educativa?

Y, para finalizar, se invita al entrevistado a comentar cualquier cuestión que fruto del encuentro estime relevante si así lo desea.

12. Para finalizar, ¿le gustaría comentar algún otro aspecto o tema que considere importante y que no hayamos tratado en esta entrevista?

Estas entrevistas individuales se realizaron desde un enfoque semiestructurado, ya que las preguntas se diseñan para generar una estructura referencial o secuencia ordenada que sirva de

orientación pero, en ningún caso, limitan la aparición de temas que también resultan de relevancia en el contexto de la investigación.

Para la selección de los perfiles que finalmente se entrevistan, se tienen en cuenta los siguientes aspectos: poder abarcar todos los ámbitos fundamentales del estudio, contar con experiencias y conocimientos académicos ubicados en los tramos educativos a los que alude la investigación y, por último, que fueran heterogéneos con la intención de buscar complementariedad y contraste entre distintas perspectivas. Por tanto, se recurre al apoyo de los siguientes perfiles que a continuación se definen:

En primer lugar, Mónica Burbano de Lara, experta en el ámbito institucional e histórico de la educación ecuatoriana, ha realizado consultorías y asesoramiento para el Ministerio de Educación de Ecuador y es escritora académica y docente universitaria vinculada con la Universidad Andina Simón Bolívar, trabajo que se complementa con sus experiencias desde la práctica pedagógica como gestora de diversas instituciones educativas.

En segundo término, Guadalupe Pacheco Montesdeoca, especialista en educación Inicial que cuenta con una amplia trayectoria profesional en este ámbito; fue coordinadora de la Maestría de Educación Inicial de la Universidad Central del Ecuador y actualmente es docente de grado de esta universidad y gestora de uno de los Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Quito.

Por último, María Consuelo Tohme, su experticia académica y práctica se ubica en los espacios relacionados con la educación artística, el arte contemporáneo y la gestión cultural; ha liderado, por más de 20 años, proyectos y procesos que realzan la importancia de estos tres ejes en el marco de diversos contextos pedagógicos, en los que se destaca el trabajo de la *Fundación Tinkuy* y el programa *Arteeducarte*. En el apartado de anexos se ofrece información más detallada de estos perfiles y el protocolo de entrevista (Anexos 2 y 3).

### 5.6.3. Registro audiovisual

En relación con esta técnica, se debe mencionar que para su realización se tienen que llevar a cabo una serie de estrategias necesarias para que este recurso resulte eficaz en el contexto de este estudio. En este sentido, se planifica recabar informaciones en referencia a la organización, la estructura y el funcionamiento de los diversos centros educativos durante varios encuentros y reuniones de negociación del acceso al territorio de estudio, lo que resulta fundamental a la hora de desarrollar una entrada y registro adecuado para el logro de los objetivos marcados. Además, antes de iniciar los registros, se llevan a cabo diversos encuentros con los equipos de profesionales y distintas observaciones para ir identificando los contextos, las relaciones y las dinámicas grupales, los espacios, entre otros factores. Al mismo tiempo, estos acercamientos también permiten la presentación y familiarización por parte del investigador con la comunidad educativa, para poder resolver cualquier inquietud que la investigación llegara a suscitar en referencia a temas como la claridad del objetivo del estudio, la gestión del consentimiento informado, el anonimato de los participantes, los fines exclusivamente académicos, entre otros, tanto con los equipos directivos de los centros como con los equipos docentes involucrados.

La decisión de realizar registros en el entorno empírico de la investigación está motivada por los postulados que Malaguzzi (2011) promueve en la pedagogía que nace y se desarrolla en *Reggio Emilia*, en relación con la relevancia y necesidad de *documentar* las prácticas pedagógicas. Aunque los registros que se realizan en el contexto de este modelo pedagógico se centran en fotografías, material elaborado en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, testimonios, entre otros, en el caso de la presente investigación, se opta por realizar registros audiovisuales, teniendo consciencia de la complejidad de los mismos y de la incidencia que tiene el medio en la interpretación de los datos. Esta decisión se toma, entre otras razones, con la

intención de tratar de abarcar el dinamismo de las prácticas educativas relacionadas con la educación corporal, incorporar al análisis factores asociados a la relevancia de la comunicación paraverbal (Restrepo, 2014) y poner el acento en un enfoque que ensalce la idea de la importancia de los procesos sobre los resultados.

De esta forma, el espíritu que sustenta este recurso metodológico es el mismo que en la pedagogía de Reggio Emilia, es decir, realizar una documentación pedagógica que pueda ser un pilar para fomentar la reflexión en la comunidad educativa (Vecchi, 2013), una fuente de intercambio en relación a los principios y enfoques que motivan las prácticas educativas con otros espacios pedagógicos generando la oportunidad de una suerte de *observación y análisis colectivo* (Abad, 2009), hacer visibles ciertos aspectos cotidianos, detalles y dinámicas que tras una segunda mirada pueden resultar fundamentales para mejorar la calidad de los procesos, pero que corren el riesgo de perderse en la inmediatez de la experiencia.

# BLOQUE III



## Análisis y resultados

**Bloque III:** Análisis y resultados

**Capítulo 6:** Análisis de los datos y resultados

*La cuestión no sería hacer del cuerpo un objeto a educar en función de una idea, de un modelo o de un horizonte normativo, sino que es el cuerpo mismo, en lo que le acontece, quien proporciona dimensiones inéditas para el acontecimiento del aprender.*

Fernando Bárcena

## Capítulo 6: Análisis de los datos y resultados

### 6.1. Consideraciones previas al análisis

#### 6.1.1. La relación institucional en el contexto del estudio

Antes de entrar en el análisis de la información recogida para la investigación, se debe señalar que gracias a las gestiones realizadas durante el proceso de negociación del acceso al territorio del estudio, se cuenta con aportes relevantes procedentes del personal directivo y técnico de la Secretaría de Educación del Municipio de Quito. En este sentido, se logra acceder a la máxima autoridad vigente de cada una de las dependencias educativas del Municipio de Quito.

En el caso de la Secretaría de Educación, se lleva a cabo un primer encuentro con el Director Metropolitano de Gestión Educativa, Christian Bernardo Oquendo Sánchez, y dos personas que pertenecen al equipo de trabajo de esta sección: María José Castro Saavedra y Alexandra López Olmos. Gracias a esta reunión, donde se muestra una gran predisposición por colaborar, se comparten impresiones sobre la propuesta de investigación, se ofrece una perspectiva sobre la evolución histórica de la Secretaría de Educación por parte del equipo de trabajo y se intercambia información sobre la propuesta de investigación y sobre el trabajo que desarrolla esta dependencia de la Secretaría de Educación. Por último, se designa a Alexandra López como responsable del seguimiento de esta colaboración por parte de la Secretaría de Educación con quien, en reuniones posteriores, se establece una estrategia para la selección de los centros participantes. Para el acceso, se redacta un informe del proceso de estudio y se solicita de manera formal el permiso de entrada a través de un oficio dirigido a Pedro Fernández de Córdova, Secretario de Educación, Recreación y Deporte del Municipio, el cual obtiene una respuesta favorable.

De la misma manera, se gestiona el acceso a la *Unidad Patronato Municipal San José*, encargada dentro de su programa de *Desarrollo Infantil* de la gestión de los *Centros Municipales*



*de Educación Infantil – CEMEI. En este caso, se mantiene una reunión con Marcela Villagómez, Jefa de la Unidad de Proyectos y Servicios – Niñez de la Unidad Patronato Municipal San José, con los mismos objetivos que en el caso anterior. Tras un encuentro productivo y enriquecedor, se realiza el envío de un oficio y sus correspondientes anexos a la Presidenta de la Unidad, María Fernanda Pacheco.*

Tras algunas revisiones de la propuesta y su posterior ingreso en el sistema, dos meses después del primer encuentro, se firma un convenio de colaboración para el desarrollo de la investigación académica entre la unidad mencionada y el investigador. En este caso, la técnica Augusta Viteri es designada como responsable de realizar el seguimiento de este convenio.

Una vez que se cuenta con los dos permisos de forma oficial, Secretaría de Educación y Unidad Municipal y Unidad Patronato Municipal San José, se mantienen reuniones con las técnicas designadas para continuar con el proceso programado. Estos encuentros son muy enriquecedores para el estudio, ya que permiten no solo continuar con la gestión operativa del proceso, sino ir conociendo con más profundidad las experiencias y los procedimientos de ambos sistemas. Además, se comparten criterios para la selección de la muestra del estudio y se llega, de forma consensuada, a la selección de dos CEMEI y dos Unidades Educativas, teniendo en cuenta dos factores: el criterio territorial y contar con una trayectoria de tiempo significativa dentro de sendos programas.

Para finalizar, se debe mencionar que ambos departamentos dentro de la Secretaría de Educación del Municipio de Quito, muestran gran interés y colaboración en el estudio, facilitando el acceso al territorio y los procesos del mismo. En este sentido, se percibe por parte de las autoridades y personal técnico una preocupación por la temática y, muestra de ello, como parte de los acuerdos se incluye la socialización de los resultados.

### 6.1.2. Sobre el acceso a la información

Para establecer el primer vínculo con las instituciones educativas participantes en el estudio, se decide realizar un encuentro con las máximas autoridades de cada uno de los centros con la intención de dar a conocer los rasgos fundamentales de la investigación. En el caso de los CEMEI, a la figura que ostenta la máxima responsabilidad se le denomina *administradora*, ya que en la totalidad de centros que componen el programa son mujeres. En el caso de las Unidades Educativas Municipales, a la principal autoridad se le llama *rector*, en el caso de los dos centros inmersos en el estudio son hombres.

*Primeros acercamientos a los Centros Municipales de Educación Inicial:* Hay que mencionar que la notificación previa del primer encuentro a los centros, por parte de la Unidad Patronato Municipal San José a través de la técnica designada para tal fin, facilita la organización formal de las gestiones de la jornada. En este sentido, también es de gran ayuda que ambas administradoras y el grupo de docentes demuestren gran apertura a participar en el estudio desde un primer momento. En consecuencia, gracias a la actitud de apertura, interés y generosidad por parte de ambas comunidades educativas, se logra en poco tiempo generar una dinámica de confianza que resulta muy favorable para el estudio, en la que se comparte información relevante y experiencias significativas de una manera espontánea y natural.

Para ofrecer un primer rasgo que perfila la identidad de estos centros hay que señalar que las dos instituciones se encuentran insertas en *Mercados Municipales* tradicionales, ya que el sistema, como ya se ha mencionado, se funda para brindar un servicio educativo y asistencial de calidad a los hijos e hijas de los trabajadores y usuarios de estos mercados de la ciudad. Además, hay que mencionar que uno de estos dos centros es el que cuenta con mayor trayectoria, ya que es el primero que se funda dentro de este sistema.

En primera instancia, se mantiene una reunión con cada una de las responsables, para dar a conocer los detalles de la investigación y los requerimientos que exigen las estrategias metodológicas planteadas. Estos encuentros se realizan durante el horario de la mañana en ambos centros, lo que permite comenzar a conocer el funcionamiento cotidiano y algunas de las actividades que se desarrollan en estas instituciones. Dentro de los puntos que se tratan, se manifiesta que para el estudio es de suma importancia respetar todas las dinámicas que están dentro de la planificación de cada centro y también aquellas que emergen en función de las diversas situaciones que acontecen de forma espontánea. En este sentido, existe un compromiso por adaptar, cuando sea necesario, cualquier intervención de la investigación, con el objetivo de alterar lo menos posible las situaciones que se dan en la vida de las comunidades educativas.

Además, se realiza un recorrido por las instalaciones de los centros durante el cual también se da un primer acercamiento con la mayoría del personal que trabaja en ellos. Por último, tras analizar en conjunto con las responsables las rutinas y horarios que se desarrollan en la vida de la comunidad educativa, se acuerda que los siguientes encuentros tendrán lugar con los equipos docentes que se encargan de cada uno de los tres paralelos del Nivel II con el que cuenta cada uno de los centros.

*Primeros acercamientos a los Centros Educativos de la Secretaría de Educación:* El trabajo de acceso que se desarrolla con estas instituciones educativas también tiene una estructura similar a los casos que se acaban de describir, ya que se cuenta con una valoración positiva de la experiencia anterior adquirida. De esta forma, en ambos centros, la primera toma de contacto se produce con la figura de los rectores. Hay que señalar que los dos rectores se interesan por el estudio y solicitan conocer detalles sobre sus antecedentes, referentes teóricos, objetivos, metodología y beneficios de la participación en la investigación, así como los pasos prácticos y requerimientos de gestión

que demanda. Tras esta primera reunión ambas autoridades delegan en la figura de las vicerrectoras la responsabilidad de la organización de las actividades que, a partir de ese momento, se llevan a cabo en conjunto. La colaboración y el apoyo de ambas vicerrectoras es fundamental para el desarrollo de las siguientes etapas, ya que la envergadura de las acciones, gestiones y el personal de estas comunidades educativas hace que la logística y la organización sean más complejas que en el caso de los Centros de Educación Inicial Municipal.

A primera vista, en relación con los rasgos que caracterizan a estos dos centros educativos en líneas generales, se observa que existe una mayor diferencia entre ellos si los comparamos con las similitudes que existen entre los dos CEMEI. Esta percepción viene determinada, en gran medida, porque se encuentran ubicados en espacios de la ciudad con características distintas que les confieren particularidades que les definen y diferencian. En un caso, el recinto está ubicado en el centro histórico del ciudad y esto hace que no cuente con, prácticamente, ninguna zona verde. Por otro lado, el otro centro se encuentra ubicado a las afueras de la ciudad, lo que le posibilita tener zonas verdes amplias y estar conectado con un sendero natural. Por último, en referencia al número de paralelos por curso también existen diferencias, en el caso de la institución ubicada en el centro posee, para el curso lectivo estudiado, cinco paralelos, tanto para el nivel de primero de Básica como para el de segundo. En el caso del centro situado en la periferia, tiene tres paralelos por curso, tanto en primero como en segundo de Básica.

### 6.1.3. Sobre la modalidad de análisis

En consonancia con la estrategia metodológica, en este caso asociada a la parte analítica, hay que indicar que para esta parte del estudio se recurre a la *triangulación de datos*, que en palabras de Aguilar y Barroso (2015) se señala sobre este tipo de triangulación que “la utilización de

diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos permite contrastar la información recabada” (p.74).

De esta forma, se busca sustentar los resultados y conclusiones que son fruto del análisis a través de la comparación y el cotejo de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas metodológicas. En consecuencia, el estudio centra su interés, no solo en las particularidades de los datos de forma aislada, sino en una visión de conjunto de esta información, que sea capaz de generar nuevas miradas y, por tanto, cuestionamientos y significados novedosos sobre el fenómeno estudiado. De esta forma, aunque se decida exponer las aproximaciones que se derivan del análisis de forma segmentada, en función la técnica de recogida de información implementada, el estudio se realiza desde un enfoque panorámico, que se evidencia en la forma en la que emergen, posteriormente, los resultados.

## **6.2. Análisis y resultados de las entrevistas**

En el apartado relativo a la técnica de entrevista, se da una primera aproximación a las personas entrevistadas: Mónica Burbano de Lara, Guadalupe Pacheco y María Consuelo Thome, en este sentido, lo único que queda por añadir, antes de pasar al análisis, es comentar que los tres perfiles han estado y están, hasta el momento en el que se realizan las entrevistas, vinculados estrechamente con un desempeño profesional que está inmerso en la realidad educativa. Por tanto, se cuenta con percepciones que surgen desde posiciones, experiencias y posturas que están próximas al acontecimiento pedagógico ecuatoriano.

El análisis se estructura en los siguientes aspectos: la visión de la educación en Ecuador en relación con temas como su valoración social, la implementación de diversos procesos de reformas del sistema público y el desempeño docente, entre otros. Una reflexión sobre el papel del colectivo

docente, su desempeño y su formación, en especial en el ámbito corporal. Y, por último, algunos pensamientos sobre los procesos de transición que acontecen entre el tramo de educación Inicial y el de Básica, y la relevancia e influencia que puede tener un enfoque que considere al eje corporal y al desarrollo integral.

#### 6.2.1. Evolución y desarrollo de la educación en Ecuador

En relación con este aspecto, Pacheco señala que han existido cambios importantes y positivos en la evolución de la educación en Ecuador, en el tramo de Educación Inicial, por ejemplo, menciona que ya no tiene un enfoque meramente asistencialista, que el perfil docente se encuentra fortalecido gracias a nuevas formas de pensar y que se trabaja con una visión que vela por el desarrollo integral dentro de instituciones educativas cada vez más profesionales. En esta dirección positiva, Burbano de Lara indica que es importante el aumento de la cobertura en todos los niveles educativos pero también advierte que no está acompañado de una mejora de la calidad de los procesos pedagógicos. En relación con las necesidades que tiene el sistema educativo, Burbano de Lara, Pacheco y Thome, coinciden en que hace falta mayor inversión y que la mejora de la calidad educativa está asociada de manera fundamental con el desempeño y la formación docente. Sobre este particular Burbano de Lara señala:

Todavía nuestra educación es una educación cuya función es transmitir información (...), necesitas tener mucho trabajo de equipo y apoyo (...), si no te apoya la política del sistema es súper difícil caminar. Necesitas invertir en el desarrollo profesional con estrategias alternativas.

### 6.2.2. Valoración social de la educación

Con respecto a la consideración social que se tiene sobre la educación existe entre las expertas diversidad de opiniones y enfoques: Thome reflexiona, en primer lugar, sobre el desempeño docente y, en segundo lugar, sobre el trabajo en los centros educativos infantiles.

No creo que se le dé la suficiente importancia. Yo sí se la doy, porque lo veo, pero creo que fuera nadie comprende qué pasa en el cerebro y en el cuerpo del niño, en las etapas de aprendizaje. Hay gente que entiende que es una guardería, y hay una diferencia muy grande entre lo que es una guardería y un centro de educación [de desarrollo] infantil. La gente cree que estos lugares y personas son para que les den cuidando a los hijos, mientras las familias trabajan, y no los vislumbran como espacios de desarrollo.

Sin embargo, Pacheco percibe que cada vez existe una conciencia mayor sobre la relevancia del ámbito educativo:

Pienso, en general, que sí, que las personas, las familias están viendo a la Educación Inicial como aquella etapa que es decisoria para el futuro de las niñas y los niños, como aquella etapa que fortalece el crecimiento y la educación del ser humano.

Por último, Burbano de Lara percibe una preocupación y valoración por parte de las familias que se vislumbra, por ejemplo, a la hora de elegir un centro educativo, pero que no está acompañada de mucho fundamento o conciencia crítica. También señala que esto contrasta con el nivel de apoyo institucional que tiene la educación:

Ahora, ya como sociedad global, yo no siento que hay una buena valoración de la educación, no siento que haya suficiente apoyo de los otros subsistemas. En teoría sí, oyes a todos los

políticos que dicen que la educación y la salud son lo más importante del mundo, y es lo primero en lo que hay que invertir, pero el ratio de la toma de decisiones, incluso en la asignación de recursos, no es la primera prioridad.

### 6.2.3. Las reformas del sistema público educativo ecuatoriano y el desempeño docente

Por un lado, Pacheco valora poder contar con los diversos instrumentos y recursos que la institución, con la colaboración de la academia y agentes claves de la comunidad educativa, ha ido generando y socializando con el cuerpo docente hasta la aparición de la última propuesta del Currículo de Educación Inicial. Y añade que no lo ve como un documento terminado, que es un material flexible que brinda orientación, pero que es el grupo de docentes el que le imprime su sello personal en el aula de acuerdo a su vivencia.

Por otro lado, Burbano de Lara menciona que las distintas reformas que ha visto no han tenido la oportunidad de desarrollarse en su totalidad, ya que no han sido procesos sostenidos que hayan gozado de la continuidad necesaria para consolidarse. Los justifica añadiendo que no se han procurado etapas de preparación del terreno para la implementación de estas reformas, que es todo muy apresurado e impuesto y, por último, que existen cambios abruptos en las políticas educativas, que se reflejan en la poca estabilidad de las autoridades, los enfoques, las fundamentaciones y los intereses que se persiguen. Este continuo cambio en las directrices de la política pública educativa, según la experta, genera cierto desgaste y falta de involucramiento en la implementación que realiza el colectivo docente.



#### 6.2.4. La importancia de la figura y de la preparación del colectivo docente

Las tres expertas coinciden y destacan la relevancia que tiene la figura educadora en el ámbito educativo: Pacheco, en esta línea, señala que es vital que el grupo docente esté permanentemente en procesos de capacitación que le permitan albergar nuevas visiones conceptuales y tendencias pedagógicas que se alejen de una visión instrumental. De la misma forma, Thome, coincide al destacar la necesidad de invertir más en formación docente para tomar distancia y abandonar de manera definitiva la idea de asociar únicamente el cuidar o guardar a un grupo de niños y niñas con la educación Infantil. En ese sentido, Pacheco, Thome y Burbano de Lara, manifiestan que es pertinente apostar por estrategias y enfoques lúdicos, creativos, cercanos al universo de las artes y de la cultura que doten de una perspectiva más integral y global el ámbito educativo. A propósito de estas ideas Pacheco expresa:

Mirar que no sólo importa que los *guaguas* aprendan a poner el nombre, que los guaguas aprendan los colores, los números del 1 al 50, sino mirar de qué forma más integradora se puede abordar estos mismos contenidos pero a través de una práctica lúdica, a través de una práctica artística. Hemos olvidado la práctica de visitar los museos, la práctica de valorar a los artistas, a los pintores, al menos desde la experiencia que tengo en la institución pública se va olvidando eso.

Por último, dentro de este aspecto, Burbano de Lara justifica con claridad alguno de los motivos por los cuales es indispensable generar espacios de desarrollo para el colectivo docente y su relación con procesos de transformación de mejora de la calidad educativa:

Si el profesor no está convencido o no quiere, o no tiene los recursos, o no sabe cómo hacer, no va a ocurrir en la clase ningún cambio, ninguna innovación y mejoramiento de la calidad.

Pienso que, ya se sabe por investigaciones que la variable que más impacta en la calidad es el maestro. Mientras no haya una manera novedosa e innovadora de llegar a los maestros, ninguna reforma va a significar un salto importante de calidad.

#### 6.2.5. Formación docente en el ámbito corporal

Thome señala que la formación docente en el ámbito corporal no ha tenido una presencia relevante en el ámbito educativo ecuatoriano. La dificultad, menciona, está en lograr superar una desconexión con lo corporal, ya que culturalmente:

... solo toma presencia de manera excepcional en ciertos momentos celebratorios, como cuando vas a bailar, cuando te haces mamá. Momentos en los que necesitas el cuerpo como vehículo para algo y donde la realidad te hace sentir el cuerpo.

Insiste en la idea de que se debe trabajar en una línea de formación docente que ayude a tomar conciencia del propio cuerpo con un enfoque transformador, que sea capaz de revertir las sensaciones de cansancio y dolor que, desafortunadamente, son recurrentes en este colectivo, con la intención de ayudarlos a sentir el cuerpo de formas saludables que generen bienestar. De esta forma, Thome expresa que esto puede ser un punto de partida que incentive a una mayor presencia y utilización del cuerpo en los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Pacheco comenta que las educadoras han recibido formación en expresión corporal en la universidad pero que este hecho no es suficiente, lo justifica mencionando que esta disciplina se ha ido fortaleciendo con los años bajo el enfoque de propuestas innovadoras. Para la experta es indispensable estar en un proceso formativo de actualización permanente para conocer otras miradas de la profesión docente.

Burbano de Lara menciona, en la misma línea de las intervenciones anteriores, que percibe una correlación entre la trayectoria y las experiencias personales y profesionales del colectivo docente y su forma de abordar su desempeño. En este sentido, comenta que en muchas ocasiones el colectivo de profesores replica o reproduce lo que vivió y recibió cuando era estudiante y, en virtud de ello, resulta complejo que pueda llevar a cabo, en su trabajo en las aulas, propuestas prácticas que estén relacionadas con el pensamiento crítico o determinadas habilidades expresivas, si no tuvo la oportunidad de experimentarlas. Además, opina que esto puede desembocar en sentimientos de miedo o inseguridad frente a estos cambios en el enfoque pedagógico al no saber cómo materializarlos y que esto sucede aunque se sea consciente de su importancia, pese a que sus bondades estén descritas en el currículum o que hayan formado parte de los estudios universitarios. En definitiva, entiende que es poco probable que el perfil docente que proviene de un sistema tradicional pueda cambiar estos esquemas hacia modelos más modernos que estén centrados en el grupo de estudiantes o, visto desde el ángulo contrario, estar familiarizado con nuevas tendencias educativas es más sencillo y probable para el grupo docente que tuvo mayores oportunidades de desarrollar y experimentar distintas habilidades, de pensar por sí mismos, de ser diferentes.

Por último, frente a esta reflexión, Burbano de Lara se pregunta qué factor puede resultar diferencial a la hora de que el grupo docente se aproxime a nuevas formas o corrientes educativas, a lo que responde que una de las claves puede estar en transformar la formación inicial del colectivo docente, para que tenga vivencias y experiencias diferentes a sus referencias pedagógicas previas. También opina que puede influenciar de manera positiva ver en acción a sus colegas para tomar la decisión de entrar en un proceso de búsqueda de distintas alternativas dentro de su quehacer profesional.

#### 6.2.6. La transición entre el tramo de Educación Inicial con el de Básica

Para Pacheco es importante que durante el proceso de transición se trate de minimizar los efectos perjudiciales que podrían tener los cambios con respecto a la secuencia de contenidos curriculares, las metodologías, la orientación y, en definitiva, con el enfoque de la práctica pedagógica. En este sentido, comenta que el ajuste curricular que propone que el grado de preparatoria también trabaje por ejes de desarrollo y aprendizaje y por ámbitos, hace que el paso del Inicial II a la preparatoria se produzca a través de una secuencia más armónica. En relación con la transición asociada al desempeño docente, resalta que es importante que en ambos niveles se hable con un mismo *lenguaje* y se tenga un horizonte común, ya que esto puede propiciar que el grupo de estudiantes no sienta un salto o cambio tan abrupto como sucedía en el pasado y, además, que no se solapen los ámbitos de aprendizaje que se abordan.

Burbano de Lara, sobre este particular, reflexiona a partir de la siguiente imagen “la Educación Básica se *jaló* (direccionó) hacia abajo”, y profundiza sobre ella de esta manera:

... la educación Inicial está muy escolarizada, les están sentando a los niños de dos y tres años en sillas con papel a escribir y se está difundiendo una falsa idea de que la mejor educación Inicial es aquella en que los niños de dos años tienen textos escolares y hacen deberes y saben las letras.

Además, aclara que las orientaciones y recomendaciones que se ofrecen, desde la institucionalidad a través del Currículo de Educación Inicial y las guías de implementación no están ligadas o asociadas con esta idea de replicar un sistema escolar dentro de esta etapa. En esta línea, la experta advierte su preocupación al percibir que a partir de segundo de Básica, el niño pasa a un segundo plano y el contenido es el factor que predomina. En consecuencia, entiende que

hay que apostar por las bondades de las características propias que tiene la educación Inicial por varias razones: filosóficamente la Educación Inicial ubica al estudiante en primer plano, ya que se centra en el fomento de sus capacidades y necesidades. Explica que esto se debe a que es una edad en la que el desarrollo evolutivo es tan rebosante que se pueden observar cambios y avances día a día. Por último, añade que la visión de la educación Inicial es más joven que la de los otros sistemas, lo que hace que existan o estén presentes enfoques que provienen de corrientes cognitivistas o del mismo constructivismo que están más acordes con las necesidades educativas de hoy en día.

En otro momento que forma parte de la entrevista, Burbano de Lara, ofrece algunas ideas que pueden ayudar a solventar las problemáticas descritas. Señala que, en la institución en la que trabaja, se realiza una organización y una coordinación académica que engloba a niveles de Inicial y de Básica, concretamente los dos últimos años de Inicial y los tres primeros de educación Básica, y que esto ayuda a estar atentos al desarrollo natural del grupo de estudiantes y a generar procesos armónicos de transición. También ayuda, en este mismo sentido, el hecho de poder hacer un seguimiento más personal al contar, hasta tercero de educación Básica, con la figura de un asistente por cada aula. Con la idea de aprovechar las bondades de la educación Inicial, otra medida que opina que puede resultar efectiva es contar con perfiles docentes o promocionarlos para los primeros cursos de educación Básica que tengan una formación o una experiencia que proviene del ámbito de la educación Inicial. Además, de esta forma, las personas educadoras acompañan al grupo de estudiantes en el tránsito de una etapa a otra.

Un último aspecto, en este caso a nivel metodológico, es el de apostar por la ruptura tradicional de un esquema de clases en el “que todos hagan lo mismo al mismo tiempo” o “doy la clase para todo el grupo”, la alternativa que se propone es generar diversos espacios de dinámicas simultáneas

que, en muchos casos, pueden estar orientadas hacia el desarrollo de la misma destreza o del mismo contenido, con las que el grupo de estudiantes, en este caso, cuenta con mayores oportunidades de aprender haciendo, de rotar o escoger la actividad que le resulte más motivante.

#### 6.2.7. Desarrollo integral

Sobre la relevancia que tiene el desarrollo integral desde el ámbito educativo en estos tramos, Thome señala que la política pública y la institucionalidad deben destinar mayores esfuerzos a la atención del ámbito humano y no solo centrarse en el aspecto que está relacionado con el conocimiento “... el aprendizaje no puede estar separado de la vida y lo está”. Justifica esta idea alegando que las personas viven su vida de una forma integral y no de manera fragmentada, es decir, “siendo unos en la escuela y otros en la casa”. Para Thome albergar un enfoque holístico en la mirada hacia la niñez, el estudiantado, el grupo docente e integrar a la comunidad educativa al ecosistema familiar, puede contribuir a la mejora de la calidad de los procesos pedagógicos. Por último, dentro de este mismo aspecto, señala que la formación docente también debe estar encaminada al trabajo personal y humano, ya que se debe superar la visión del colectivo docente como el que se encarga únicamente de gestionar información. En este sentido, apela a la necesidad de diseñar procesos coherentes donde las tareas administrativas encargadas al grupo de educadores no limiten los espacios y los tiempos de atención al grupo de estudiantes.

Burbano de Lara, en consonancia con estas ideas, complementa su percepción sobre la educación ecuatoriana cuando comenta que existe una distancia entre las propuesta descritas en los documentos oficiales como el currículum sobre la Educación Inicial y Básica, a las que considera de vanguardia, y la realidad que se presenta a la hora de realizar una interpretación e implementación, que piensa que sigue enfocada en visiones tradicionales. En este sentido, el grupo

de los más pequeños es el que se ve más afectado, ya que con ellos se llevan a cabo prácticas demasiado escolarizadas donde se replica el esquema utilizado con el grupo que tiene mayor edad, es decir, tenerlos sentados escuchando consignas e información sobre ciertos contenidos que deben tratar de aprender y repetir.

El currículo de educación Inicial, hasta primero de Básica, está concebido por ámbitos de desarrollo y en la etapa siguiente se pasa a una configuración pedagógica organizada por asignaturas. La experta señala que ese salto es el que hace que se desplace del centro la figura del niño y la ocupe el contenido. Por ello, considera fundamental mantener durante los distintos tramos educativos una visión inter y transdisciplinaria, en la que se proponga la realización de proyectos y unidades de indagación que fomenten la conexión entre distintas materias y/o asignaturas.

#### 6.2.8. Eje corporal

Thome sentencia que en la actualidad están surgiendo propuestas por parte del Ministerio de Educación y del Ministerio de Deporte como *Aprender a través del movimiento*, por ejemplo, que consideran el cuerpo como un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En épocas pasadas, menciona que “el cuerpo ha estado absolutamente separado de la educación durante años (...) Éramos personas que nos sentábamos en un pupitre, pero no éramos ni cuerpo, sólo éramos cabeza”.

Para esta experta incorporar el cuerpo dentro de los procesos de aprendizaje es vital, ya que:

Las personas tienen que entrar en contacto con su cuerpo y con su ser. Ahí empieza todo, digo yo. El aprendizaje empieza por ahí: por el cuerpo, por la sensación, por la ilusión. Y eso no puede estar fragmentado ni dissociado de tu vida escolar, ni de tu vida en general.

Además, señala que también es importante que se considere el factor corporal dentro de la profesión docente, que puede ser un elemento de cambio y transformación capaz de favorecer pensamientos y acciones divergentes. De este modo, atender al cuerpo y sus formas de expresión, puede ayudar a identificar y prevenir caer en ciertos automatismos, en la repetición mecánica de determinadas dinámicas, que pueden devenir en sentir y/o padecer cansancio, estrés y determinadas enfermedades.

Pacheco, cuando se pronuncia sobre la relevancia del eje corporal, comenta y recalca que se aprende haciendo y en movimiento, por medio de la generación de experiencias distintas y diferentes que logren asombrar, es decir, se aprende desde dinámicas que permiten tener contacto con el cuerpo, la mirada y los sentidos.

Creo que la experiencia mientras no se viva corporalmente difícilmente llega a permanecer en la memoria de las niñas y de los niños, en esa memoria a corto plazo, en esa memoria a largo plazo, difícilmente, porque considero que lo que no se hace no se aprende. Desde mi propuesta como profesional de Educación Inicial siempre he creído que la expresión corporal es un elemento súper importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los guaguas deben aprender desde el contacto, desde la aceptación corporal de ellos mismos como individuos y desde el contacto con los otros, desde el contacto con sus compañeras y compañeros. Desde esa vivencia en la que el cuerpo te dice qué hacer, cómo responder, cómo actuar, cómo debe ser esa expresión, esa mirada, esa postura que habla, ese cuerpo que habla, cómo ir respetando la postura de los otros cuerpos, cómo aceptar esta expresión corporal que es también una expresión comunicativa.



Burbano de Lara piensa que en estas edades el trabajo corporal es indispensable porque todavía prevalece el sentido de unidad en la persona, algo que explica de la siguiente forma:

... yo creo que un niño pequeño todavía es esa unidad del ser humano, donde su espíritu o su alma, si existe, y su cognición y su cuerpo son una sola unidad y funcionan de una manera más íntegra y transparente, pero armónicamente.

En este sentido, coincide con las demás expertas cuando expresa que el cuerpo es el principal medio para poder desarrollar distintos ámbitos fundamentales como son el lenguaje, las operaciones mentales o las emociones, entre otros. Además, advierte de la relevancia de incorporar el cuerpo y el movimiento en todas las prácticas educativas, ya que:

... si no están recibiendo suficiente oportunidad de desarrollarse o de aprender a través de conservar esta unidad, (...) es como forzar y contrariar lo que es la naturaleza de los niños pequeños, es algo que no debería ocurrir.

#### 6.2.9. Propuestas y visiones desde el cuerpo para la transición entre el tramo de Educación Inicial con el de la Básica

Thome, comenta que identifica a la infancia con la época del juego, la libertad y el movimiento, sin embargo, señala que hay un distanciamiento abrupto con estos ámbitos en la institución escolar cuando se llega al curso de segundo de Básica. Un cambio que se refleja en la indumentaria, la organización espacial y el mobiliario, en los centros de interés relacionados con el juego o la lectura, que se transforman o directamente desaparecen y, por último, en los hábitos. Sobre este último factor, comenta que es significativa la restricción del movimiento y del juego, lo que identifica fundamentalmente con el hecho de circunscribir buena parte del territorio y del espacio

educativo a permanecer en el pupitre, lo que desemboca en una reducción del trabajo en equipo y de la interacción grupal. La experta enuncia, por último, que vincula toda esta visión panorámica que se acaba de describir con el comienzo de la desconexión con el cuerpo en el ámbito pedagógico.

En consecuencia, Thome comenta que "... la inversión en educación tiene que empezar por el espacio, por organizar el espacio de otra forma", mediante configuraciones pedagógicas que se alejen de las visiones industriales propias del siglo XIX y que se puedan relacionar con las necesidades actuales, capaces de propiciar "la relación del ser humano con su propio cuerpo y con el otro".

En esta línea, Pacheco, señala que es importante tomar conciencia de la relevancia que tienen el espacio y los elementos que lo configuran en cada propuesta pedagógica, desde su experiencia percibe las distintas reacciones que surgen en el patio y en la sala de expresión corporal, por ejemplo, y ha llegado a la conclusión de que el grupo de estudiantes se siente más complacido en lugares abiertos y donde hay elementos sensoriales que invitan a la expresión y a la comunicación.

Pacheco percibe que el tema corporal en el ámbito educativo es complejo, ya que se tienen visiones distintas de lo que se entiende por expresión corporal desde los centros de educación Inicial y las escuelas. Bajo su punto de vista, la expresión corporal, en educación Inicial, se vincula con el desarrollo de las capacidades expresivas del cuerpo de una forma vivencial, que se estimula a través de distintos lenguajes, entre los que destacan los artísticos: musical, oral, escénico, entre otros. Sin embargo, en las escuelas se tiende a confundir el trabajo de expresión corporal con el que se realiza dentro de la materia de educación física que, en la mayoría de los casos, se aborda desde un enfoque instrumental que según su criterio "educa a ese cuerpo sano y saludable, que permite fortalecer los músculos, que permiten fortalecer la salud y el movimiento".

#### 6.2.10. Reflexiones finales

Thome, se pregunta cómo se puede generar mayor conciencia, en el seno de los agentes clave relacionados con la política pública educativa, sobre la necesidad de aumentar el trabajo pedagógico desde el cuerpo y el desarrollo de relaciones transdisciplinarias.

Y no solamente en la hora de arte o en la hora de educación física, porque lo están relegando o clasificando solamente desde ahí. (...) el cuerpo está presente en todo, porque seguimos siendo cuerpo en historia, en matemáticas, en todo. (...) el cuerpo es territorio de aprendizaje.

Para esta experta hay que revertir la situación y ubicar lo corporal en primera instancia: “Por ahí es donde haces conciencia y presencia” y facilita tener una disposición abierta al aprendizaje, sin embargo, en la práctica considera que tienen prioridad la pintura, la escultura, la manualidad, las TICs, entre otras, y en último lugar se atiende al cuerpo.

Por último, añade que es fundamental entender que estas prácticas corporales deben estar configuradas desde el respeto y el cuidado de los derechos fundamentales de la infancia y del niño, ya que engloban al ser humano de forma holística. Thome menciona que “cuando hablas del cuerpo, hay muchas dimensiones del cuerpo, de cómo lo sientes y cómo te miras y percibes”, por lo tanto, afirma de forma enfática que hay que estar alerta ante cualquier abuso o ejercicio de poder sobre el grupo de estudiantes. De esta forma, apela al sentido y la conciencia de la noción de ciudadanía como uno de los grandes objetivos de la institución escolar, ya que para la experta: “La escuela es la vida”.

Pacheco, en su última intervención, decide abordar cuestiones relacionadas con los procesos de transición:

... a veces nos olvidamos de que los guaguas y las guaguas acaban un periodo de Educación Inicial, y está sobreentendido que deben ir a la escuela y que deben actuar de la misma forma, que deben ser autosuficientes, que deben responder con naturalidad a una institución que no conocen, a unas docentes que tampoco conocen, y nos vamos olvidando de que esa transición para cada guagua es diferente. Cada guagua necesita un trato diferenciado porque capaz que unos aceptan de la manera en la que la sociedad quiere, pero capaz que otros todavía no.

Por tanto, para Pacheco, se debe incidir sobre ciertos aspectos del proceso socio-educativo de las niñas y niños y del desempeño y la formación docente. En este último ámbito, termina señalando que es importante que el grupo docente de Inicial conozca el trabajo que se desarrolla en educación Básica y viceversa, para generar un trabajo coordinado, una articulación lógica y procesos de transición armónicos.

Burbano de Lara, en su reflexión final, piensa que la Educación Inicial se debe enfocar de un modo menos escolar, en que es necesario invertir en educación, especialmente en las primeras etapas, y que se necesitan sinergias y estrategias intersectoriales para mejorar la calidad de la educación:

El sistema educativo, aislado, no puede mejorar. Creo que hay que tratar de invertir en que los otros sistemas le traten de nutrir y de hacer cambiar. Yo creo que el sistema cultural, por ejemplo, tiene que conectarse más, el sistema de los medios de comunicación tiene que conectarse más, las ONG tienen que conectarse más, o sea, el sistema educativo es muy aislado, muy cerrado en sí mismo.

Gráfico 11:

*Síntesis de los resultados obtenidos con el análisis de las entrevistas*

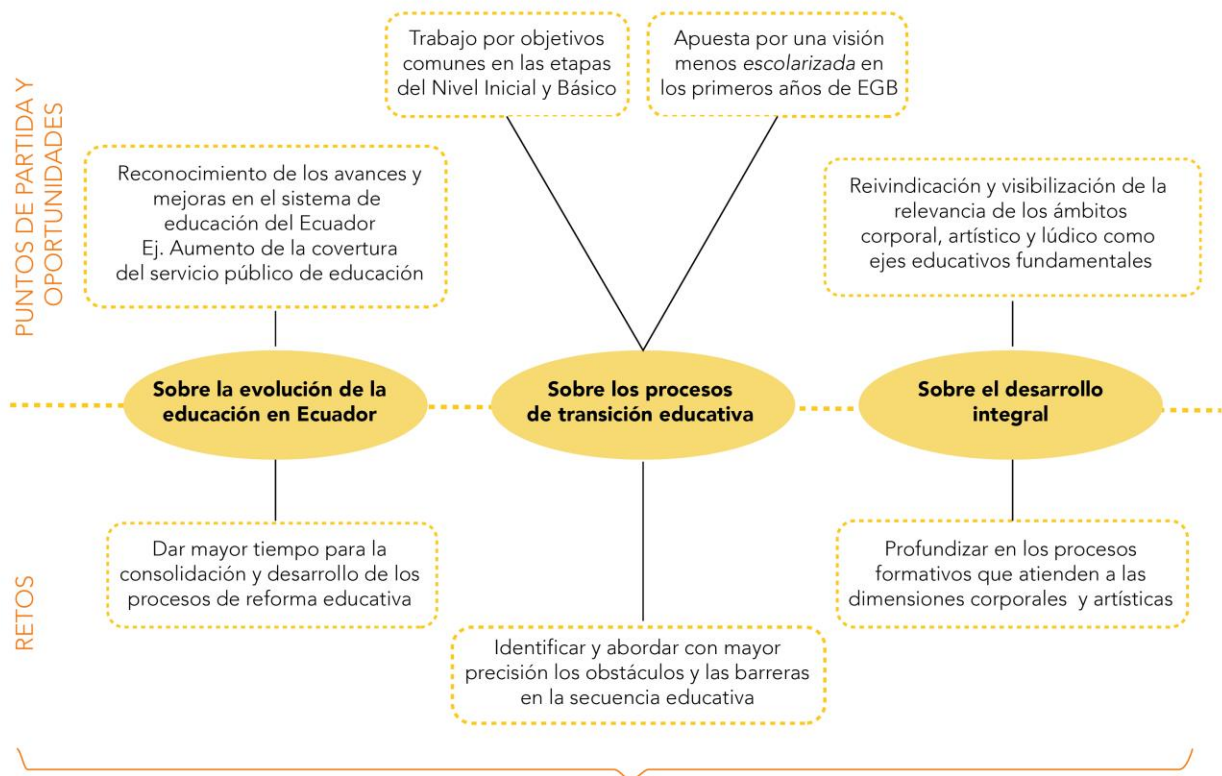


Figura docente como una clave fundamental en la mejora de la calidad educativa

Por último, es importante señalar que una vez finalizado el análisis, se desarrolla un proceso de validación del contenido que se lleva a cabo a través de las siguientes etapas: se comparte la sistematización de manera íntegra con las personas que fueron entrevistadas, se solicita su revisión con la intención de conocer si las ideas, impresiones y los matices de cada aporte particular se expresan de forma adecuada y, por último, se reciben las impresiones en relación a la consulta. Tras este proceso las tres personas entrevistadas manifiestan su conformidad con el trabajo realizado y se realizan pequeñas modificaciones de formato que, en ningún caso, afectan al contenido.

### **6.3. Análisis y resultados de los registros audiovisuales**

En este apartado, se ofrece el análisis de las prácticas educativas que se enmarcan en el nivel II de Educación Inicial y el Primer y el Segundo Grado de Educación Básica, con especial énfasis en las que están relacionadas con la educación corporal, a través del trabajo de observación y de registro audiovisual que se desarrolla en los centros seleccionados. Para contextualizar el análisis de los registros, a continuación se describen tres factores fundamentales: la dimensión corporal en el estudiantado, la influencia del espacio en las prácticas educativas y la articulación entre la etapa de Educación Inicial y Básica.

#### 6.3.1. Consideraciones sobre el desempeño docente y la observación antes del registro audiovisual

*El trabajo de las docentes en los Centros Municipales de Educación Inicial:* Se mantienen encuentros con el equipo de maestras de los dos centros para, por un lado, darles a conocer el objetivo y los elementos fundamentales del estudio y, por otro, comenzar a conocerles e ir involucrándolas en el proceso de investigación. Estas reuniones se realizan en el horario de la tarde, donde tienen un momento para poder planificar sus actividades y/o los niños y niñas realizan un descanso en el que duermen una siesta.

Como ya se ha comentado, ambos centros cuentan con tres paralelos para el Nivel II y tres maestras responsables que están a cargo de cada uno de estos grupos. Además, hay que añadir que el trabajo de las maestras, desde el aspecto educativo, no cuenta con ninguna ayuda en forma de personal asistente que pueda cumplir un rol de auxiliar o ayudante, ni ningún perfil profesional que sea especialista en algún área determinada.

En referencia a los primeros encuentros con las maestras, no solo se cumple el objetivo programado sino que, de forma espontánea, se genera un espacio en el que se comparte informaciones y visiones sobre el trabajo educativo. De esta forma, durante estos encuentros se reflexiona sobre la pertinencia de la documentación pedagógica, con la finalidad de vislumbrar la importancia que puede llegar a tener en el desempeño profesional educativo dentro del aula. La generación de estos espacios también ayuda a socializar algunas aproximaciones sobre las diversas formas de recoger información dentro de una investigación educativa y, a la vez, rebajar la tensión que pueda originar el hecho de recibir una observación ajena en el contexto de su trabajo. En esta línea, se brindan momentos en los cuales se da respuesta a las inquietudes de las maestras sobre el desarrollo del estudio.

*El trabajo docente en los Centros Educativos de la Secretaría de Educación:* Se llevan a cabo reuniones con la planta docente de las instituciones pertenecientes a la Secretaría de Educación de primero y segundo grado de Educación General Básica. En este caso, debido a la logística de las labores de estos centros, se torna un poco más complejo conseguir una reunión para informar a los maestros y maestras sobre el estudio. Sin embargo, se logra contar con tiempo suficiente para compartir las líneas básicas de la investigación y solventar las inquietudes que se suscitaron durante el encuentro.

En uno de los centros, el equipo docente muestra algunas reservas a la participación del estudio, ya que presupone que puede ser una carga añadida en un momento del curso lectivo en el que se comenta que tiene una elevada carga de tareas. En función de estas apreciaciones, se hace énfasis en que la participación en el estudio, en ningún caso, supone labores adicionales dentro de su desempeño profesional. En este caso, en vista de la situación y considerando la necesidad de igualar el número de paralelos que participan en el estudio por centros educativos, se invita

únicamente a tres integrantes de cada uno de los niveles educativos del equipo docente. En este sentido, se conforma un grupo de docentes generalistas, a los que se les suman las dos personas que imparten la materia de Educación Física, teniendo en cuenta dos aspectos: la importancia de este ámbito en el estudio y que trabajan con todos los paralelos de cada nivel.

En el otro centro, se mantiene un encuentro con maestros de varios niveles de Básica, ya que el espacio forma parte de una reunión en el que se abarcan varios temas de la comunidad educativa. De igual forma que en el caso anterior, se informa del estudio, los objetivos y requerimientos del mismo en un espacio de tiempo reducido. La mayoría del equipo docente muestra interés sobre la temática y expresa su predisposición a la colaboración. En este centro, se debe mencionar que existe la particularidad de que cuentan con asistentes o auxiliares por cada paralelo de un grupo de estudiantes en prácticas a través de convenios con universidades.

*La observación como paso previo imprescindible antes del registro:* Se realizan las primeras observaciones de las prácticas educativas que se desempeñan en los distintos centros para cumplir con los siguientes objetivos: conocer de mejor modo el funcionamiento cotidiano de las instituciones, reconocer las características fundamentales del territorio de investigación, ir afianzando la confianza con los equipos de trabajo, minimizar el impacto que supone realizar una grabación de la vida en el centro educativo, tomar conciencia de la disposición de las aulas y de los espacios de los centros y, por último, lograr que la presencia del investigador comience a ser familiar dentro de la institución educativa, tanto para los equipos docentes como para los distintos colectivos de estudiantes.

De manera estructurada, para la ejecución de las primeras observaciones se tienen en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, tratar de indagar sobre lo que ocurre y determinar sus razones, en este sentido se propone identificar cuáles son las estructuras generales que configuran cada



jornada y cuáles son las actividades extraordinarias. En segundo lugar, revisar cuáles son los comportamientos que pueden guiar la reflexión en torno al objetivo de la investigación y, en consecuencia, qué papel ocupa el ámbito corporal en las prácticas educativas, tanto del grupo de estudiantes como el de educadores. Y, por último, generar conocimiento sobre el escenario donde se dan estas prácticas educativas, de qué forma influye y determina el espacio, su manejo y su predisposición en la práctica educativa, tanto fuera como dentro del aula. De manera transversal se analiza también el tipo de relación y comunicación que existe entre el estudiantado y el colectivo de educadores.

En relación con las primeras interacciones con el grupo de estudiantes, hay que mencionar que se dan de forma natural, tras una breve presentación del investigador por parte del grupo docente. Al grupo de estudiantes, se les comenta que es muy interesante poder ver y compartir con ellos sus actividades, algunos se acercan a saludar o preguntar nuevamente el nombre del investigador. En poco tiempo, cada grupo de estudiantes regresa a la dinámica y se realizan observaciones desde lugares que permiten una visión general del aula, lo suficientemente lejana para no interferir con las planificaciones de las clases. En este sentido, durante las observaciones se trata de intervenir lo menos posible, sin embargo, se brinda apoyo en tareas sencillas cuando, de forma espontánea, algunos estudiantes lo solicitan.

Después de este periodo de observación, con el que se cumplen los objetivos marcados y se establece una familiarización con el contexto del estudio, se tienen criterios claros en relación a los tiempos, espacios, dinámicas, entre otros, a la hora de desarrollar la selección de las prácticas educativas que se registran con posterioridad.

*Los registros audiovisuales:* Una vez que se estima que se dan las condiciones adecuadas para la realización de los registros, se llevan a cabo un total de 125 videos de las prácticas educativas

seleccionadas en los cuatro centros involucrados. Las observaciones y los registros se llevan a cabo durante los meses de abril, mayo y junio del 2018. Los registros tienen una duración promedio aproximada de tres a cuatro minutos, una decisión que se realiza pensando en que sean útiles como un modelo de referencia con el que se pueda socializar y reflexionar en sesiones formativas con los distintos grupos docentes o agentes de la comunidad educativa.

Antes de continuar, se debe precisar que a partir de este momento, con la intención de mantener el anonimato, se denomina Centro A, al Centro de Educación Inicial ubicado en la zona del centro histórico de la ciudad, Centro B, al Centro de Educación Inicial ubicado en la zona sur, Centro C, a la Unidad Educativa de la zona del centro histórico y, por último, Centro D, a la Unidad Educativa ubicada en la zona sur. De la misma forma, y para continuar con la misma lógica, la nomenclatura de los paralelos se define de la siguiente forma: Paralelos del Centro A: Grupo A1, Grupo A2 y Grupo A3. Paralelos del Centro B: Grupo B1, Grupo B2 y Grupo B3. En el caso del grupo de educadores, se hacen alusiones a su figura pero en ningún momento se requiere una codificación particular.

De esta forma, en relación con el material que se registra, se señala que abarca varios escenarios, espacios y prácticas educativas. Se filman prácticas en aulas *regulares* en las que se desarrollan diversas materias o disciplinas, también durante momentos del recreo o receso y en aulas *especializadas* en las que se practica por ejemplo danza (aula de danza), educación física (cancha polideportiva, cancha exterior) o expresión corporal (aula de psicomotricidad), entre otras. La totalidad de los registros se reparten de la siguiente forma: Centro A: 28 videos, Centro B: 29 videos, Centro C: 36 videos y Centro D: 32 videos. En el apartado de anexos se encuentra una ficha de registro con una breve descripción del contenido de cada uno de estos registros (Anexo 4).

Durante la experiencia de observar y realizar registros audiovisuales de las prácticas educativas seleccionadas se elabora, en paralelo, un diario de trabajo con la intención de poder identificar categorías significativas para la configuración de una estructura analítica del estudio. Estas categorías de trabajo se realizan teniendo en cuenta, por un lado, los objetivos del estudio y, por otro, los insumos que se obtienen durante el trabajo de campo dentro de las instituciones educativas seleccionadas. Además, para proponer las siguientes categorías se considera pertinente la referencia que propone Restrepo (2014) cuando da pautas generales para indagar las experiencias en lo escolar:

De esta forma, es importante pensar que al investigar las experiencias es fundamental considerar además de los relatos o narrativas, procesos rigurosos de análisis semiológico de la comunicación paraverbal tanto en los diversos escenarios conversacionales propuestos (p.ej. entrevistas o grupos focales), como en los procesos observacionales en el contexto escolar orientados a la identificación de la forma como los sujetos estudiantes habitan en el escenario de la escuela, los lugares y espacios que usan y ocupan; las formas de interacción con otros (pares y docentes), sus posturas en la escuela en diversos espacios, sus gestos, su contacto, sus distancias, etc. (p.81).

Cuando se realiza el análisis de los registros recabados, se vuelve evidente la efectividad de la técnica de investigación ya que, como menciona Restrepo (2014), permite albergar un enfoque o mirada amplia que es capaz de dar cuenta de múltiples variables comunicativas, expresivas y semánticas que acontecen de forma transversal y simultánea.

### 6.3.2. Categorías de análisis de los registros audiovisuales

En función de las directrices que se establecen en la ruta metodológica señalada, se describen los siguientes ámbitos que emergen del estudio para esta etapa del análisis: el primero, tiene como punto de referencia principal la dimensión corporal de los estudiantes, el segundo, la influencia del espacio en ciertas prácticas educativas y, el tercero, se centra en la secuencia lógica entre ambas etapas educativas en función de los datos recogidos en las instituciones educativas que participan del estudio.

*La dimensión corporal en el estudiantado*, en relación con esta primera categoría de análisis, hay que mencionar que, a primera vista, se encuentra que el grupo de los estudiantes es guiado, en buena parte de las ocasiones, por prácticas que tienen un margen limitado para la expresión genuina, a través de ejercicios y/o dinámicas que tienen consignas fijas. Por tanto, se propone analizar de manera comparativa el movimiento y la expresión corporal de estudiantes durante el tiempo de recreo y el desarrollo de ejercicios y dinámicas durante las clases. Con esta idea, se reflexiona sobre la necesidad de fomentar la *escucha*, en sentido amplio, de la infancia (con especial atención al lenguaje corporal en esta investigación) con la intención de lograr un propósito mayor: dar sentido y significado al quehacer pedagógico. En esta línea, se expresa Rinaldi, asesora pedagógica de Reggio Children:

La escucha juega una parte importante para lograr un objetivo que siempre ha caracterizado nuestra experiencia en Reggio: la búsqueda del significado. Entendemos la escuela (las cuales son, para nosotros, los centros de la infancia) como un lugar que juega un rol activo en la búsqueda por significar –El significado de niños y adultos así como sus significados compartidos– (Rinaldi, 2001).

*La influencia del espacio en las prácticas educativas*, en referencia a la segunda categoría de análisis, se intuye que la disposición y el manejo, tanto del espacio como de los elementos que configuran las instituciones educativas, en general, y de la clase, en particular, tienen una gran influencia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que están relacionadas con el aspecto corporal. En este sentido, es pertinente indagar sobre las características espaciales, estructurales y el manejo de las mismas entre los diversos centros y entre los distintos niveles educativos estudiados. La propuesta analítica que se realiza a priori, en este caso, tiene que ver con la relevancia de tomar conciencia de estos aspectos frente a la programación de las dinámicas relacionadas con el cuerpo, un factor fundamental para las expertas Laorden y Pérez (2002, p.134), quienes se expresan sobre este ámbito de la siguiente forma: “Cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas”. Desde la investigación, también se concuerda con las autoras cuando en el mismo artículo se señala la necesidad de generar espacios estimulantes, estéticos y acogedores y, en definitiva, en el que el eje central sea el colectivo de estudiantes.

*La articulación entre la etapa de Educación Inicial y Básica*, en relación con la tercera y última categoría de análisis, se vislumbra una falta de puntos de encuentro y comunicación entre los niveles educativos atendidos con el estudio, por lo que es relevante reflexionar sobre los puntos en común y las disonancias existentes, con la intención de encontrar hilos de continuidad entre estas etapas pedagógicas, con especial interés en relación con el aspecto corporal.

De tal manera, se percibe un contraste entre la relevancia que tiene el ámbito expresivo en el tramo de educación Inicial, con un cambio que pasa a valorar con mayor intensidad la dimensión física en la Básica, que se evidencia de manera práctica con la presencia de disciplinas como expresión corporal o psicomotricidad en el primer caso y la educación física en el segundo. En un

primer momento, se observa que en los centros de educación Inicial el cuerpo dispone de mayores posibilidades expresivas y diversidad de movimiento. De esta forma, es necesario analizar con detalle las características de las prácticas educativas asociadas al ámbito corporal que se llevan a cabo en ambos niveles. Para Tamayo (2014) la finalidad es clara: “El objetivo es establecer nexos de continuidad entre la etapa de Infantil y Primaria, que faciliten el tránsito entre estas, favoreciendo un desarrollo integral, ajustado y equilibrado del alumnado” (p.131), para atender a un desarrollo que, a todos los niveles, es natural y permanente.

De forma transversal, también se analiza y reflexiona sobre cómo son y se expresan tanto los cuerpos de los equipos docentes como del estudiantado. De alguna forma, el análisis trata de privilegiar el lenguaje corporal sobre el verbal, sin buscar la finalidad de enfrentarlos o desentenderse de la riqueza de las palabras que se expresan durante las actividades. En este sentido, se acoge la sugerencia que propone Castañer (2001): “Pretender comparar entre lenguaje verbal y lenguaje corporal es una pretensión bastante peliaguda, puesto que aunque seamos capaces de ver una concordancia e interdependencia entre ellos, su base material y expresiva es en esencia muy diferente” (p.42). Frente a este reto se buscan formas de realizar una lectura de la acción y del movimiento de los cuerpos en relación al contexto, de una forma integral, que esté en sintonía con el resto de formas de expresión individual y genuina.

Para organizar y analizar de una manera adecuada la información recogida se revisan e identifican los contenidos de los 125 videos realizados, de los cuales se seleccionan veinte registros audiovisuales, cinco por cada uno de los centros involucrados, que se señalan a continuación en un cuadro en el que se indica el centro, el grupo y el espacio donde se realiza el registro y, por último, el bloque de análisis donde se le ubica. Esta recopilación se lleva a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios: que muestren diversidad en relación con las dinámicas, espacios, niveles

educativos y propuestas pedagógicas, que las prácticas contengan elementos referenciales o ejemplificadores de ciertas tendencias en referencia a la educación corporal y, por último, en función de estas dos premisas, se ubican en las categorías que fueron definidas con anterioridad.

Tabla 16:

*Organización de los registros audiovisuales seleccionados*

<b>Número</b>	<b>Centro</b>	<b>Grupo</b>	<b>Duración</b>	<b>Lugar</b>	<b>Bloque de análisis</b>
1	B (Inicial)	B2	1 min. 20 seg.	Aula de Psicomotricidad	1
2	A (Inicial)	A1	3 min. 42 seg.	Aula de Psicomotricidad	1
3	B (Inicial)	-	3 min. 20 seg.	Patio Exterior	1
4	A (Inicial)	A2	6 min. 26 seg.	Patio Exterior	1
5	B (Inicial)	B1	1 min. 21 seg.	Patio Exterior	1
6	C (Básica)	2°	50 seg.	Cancha cubierta	1
7	D (Básica)	1°	3 min. 27 seg.	Aula de Danza	1
8	D (Básica)	2°	4 min. 6 seg.	Aula General	1 y 2
9	A (Inicial)	A3	4 min.	Aula de Lógico Matemáticas	2
10	C (Básica)	2°	3 min.	Aula Expresión Corporal	2
11	D (Básica)	1°	11 min. 23 seg.	Aula General	2
12	C (Básica)	EF 1°	1 min. 32 seg.	Patio exterior	2
13	D (Básica)	EF 2°	8 min. 33 seg.	Cancha cubierta	2
14	B (Inicial)	B1	6 min. 35 seg.	Patio Exterior	3
15	B (Inicial)	B3	2 min. 17 seg.	Patio exterior	3
16	B (Inicial)	B3	38 seg.	Patio exterior	3
17	A (Inicial)	A2	1 min. 20 seg.	Aula de Expresión Oral	3
18	C (Básica)	2°	1 min.	Aula Expresión Corporal	3
19	D (Básica)	1°	1 min. 5 seg.	Patio Exterior	3
20	C (Básica)	EF 2°	48 seg.	Patio exterior	3

### 6.3.2.1. La dimensión corporal en el estudiantado

Para el desarrollo analítico de los registros audiovisuales seleccionados se tiene en cuenta a la siguiente estructura: en primer lugar se ofrece una descripción detallada del contenido del video, en segundo lugar, se realiza una interpretación de los aspectos que se consideran de mayor relevancia para cada una de las dimensiones estudiadas y, por último, se sintetiza cada apartado con las claves que se deben destacar en función de las metas de la investigación.

En este bloque de análisis, como ya se ha comentado, se plantea la necesidad de reflexionar sobre la disposición del cuerpo de los estudiantes en ciertas prácticas pedagógicas y el margen que tienen para una búsqueda y experimentación de una expresión corporal propia y genuina. A continuación, se estudia este aspecto de manera diferenciada entre los registros obtenidos en el nivel de educación Inicial y el de Educación General Básica.

*Análisis de la dimensión corporal en los Centros Municipales de Educación Inicial:* Desde una mirada panorámica o general, se puede mencionar que es frecuente que se desarrollen dinámicas con un patrón definido en las que el grupo de estudiantes siguen unas consignas claras de un juego o de una canción que propone el colectivo docente.

Tabla 17:

*Primera descripción del registro audiovisual*

---

**1. Descripción del Video: Centro B – Grupo B2. Duración: 1 min. 20 seg.**

---

Durante la dinámica registrada en el aula de psicomotricidad se puede observar a la maestra mientras canta una canción en la que pide a sus *ratones*, haciendo alusión a sus estudiantes, diversas consignas: “Los ratones a...”, con las que el colectivo ejecuta diferentes movimientos y acciones como saltar, bailar o dormir. La educadora acompaña estas consignas con palmas de

---



---

forma rítmica y camina alrededor del grupo para alentar, modelar y supervisar la acción. Además, los niños y las niñas se mueven con energía y muestran implicación en el seguimiento de las consignas que propone el juego. Se percibe la existencia de un trabajo de coordinación y ejecución previo de esta dinámica, ya que se aprecia el conocimiento de la misma por parte del grupo de estudiantes, al cantar y proponer consignas dentro del juego.

---

A partir de una revisión general de todas las filmaciones, se advierte que este tipo de dinámicas o juegos son las más frecuentes en los *Centros Municipales de Educación Inicial*, una prueba de ello, es que solo se puede encontrar una actividad de las registradas, en la que se propone un espacio donde los estudiantes puedan tomar ciertas decisiones en relación con la acción. En este sentido, para ilustrar las diferencias entre estas iniciativas, a continuación se analiza la siguiente práctica educativa.

Tabla 18:

*Segunda descripción del registro audiovisual*

---

**2. Descripción del Video: Centro A – Grupo A1. Duración: 3 min. 42 seg.**

---

La actividad también se realiza en el aula de psicomotricidad, el grupo está sentado sobre el piso flotante de la sala formando un círculo. La educadora forma parte de este círculo y *Juegan a la televisión*, dos integrantes del grupo de estudiantes se ponen de pie para realizar, uno, el rol de la figura que conduce o presenta el programa y, el otro, el que representa ser un artista invitado, ambos se van pasando un micrófono mientras se desarrolla una breve entrevista que tiene la siguiente estructura en todos los casos: *¿cómo te llamas?*, *¿cuántos años tienes?* y *¿qué vas a hacer?* A continuación, el participante en el papel de un artista muestra su talento de la forma

---

---

que prefiere, una vez que lo hace la educadora anima al grupo a aplaudir y es la figura que conduce la presentación quien elige a la siguiente persona que a continuación sale al *escenario* o *plató*. En el video, se observa que tres de ellos deciden cantar una canción, el cuarto duda y la docente le recuerda que puede hacer lo que quiera: cantar, bailar, correr... y literalmente le dice “el escenario es suyo”. Tras estas palabras, el último niño decide correr mientras el resto aplaude. La maestra solo se levanta de vez en cuando para solicitar atención a algunos integrantes del grupo de niños y de forma permanente les anima a seguir y a apoyar a sus compañeros durante el desarrollo de la dinámica. El grupo de estudiantes se muestra relajado y cómodo mientras observa a sus compañeros.

---

En este punto, la revisión de estos dos tipos de propuestas permite reflexionar sobre las oportunidades pedagógicas de desarrollo que brindan cada una de ellas y la necesidad de la presencia de ambas. En el caso de la dinámica que se describe en segundo lugar, se observa que en ella cada estudiante puede indagar y experimentar, desde su idiosincrasia, sus capacidades y posibilidades expresivas a través del cuerpo. En este sentido, la disposición, el movimiento, el gesto, entre otros factores, ofrece una información relevante en relación con la manera particular de ser de cada estudiante.

En esta misma línea de análisis, resulta interesante enfocar la mirada en los contrastes que existen entre los movimientos y la expresividad corporal del grupo de estudiantes durante las horas regulares de clase y el tiempo de recreo.

Tabla 19:

*Tercera descripción del registro audiovisual*

---

**3. Descripción del Video: Centro B – Grupo – . Duración: 3 min. 20 seg.**

---

En este video, que se realiza durante el tiempo de recreo, se puede ver cómo el grupo de niños y niñas seleccionan libremente los juegos que prefieren realizar: ruedan llantas de coche por diversos espacios, tratan de subirlas por una resbaladera, botan una pelota con las manos o la patean, juegan con la tierra de algunos jardines del patio, trepan y se balancean en los columpios, se lanzan por el tobogán o corren por todo el espacio del patio jugando a las atrapadas, entre otras actividades.

---

Todas las acciones que se muestran en el video tienen dos puntos que se deben destacar: en primer lugar, la actividad es fluida y, en segundo lugar, prácticamente la totalidad del grupo está involucrada de manera constante con algún tipo de juego o propuesta que implica movimiento corporal. Durante todos estos juegos las educadoras están supervisando lo que ocurre y solo intervienen cuando los estudiantes lo solicitan o necesitan algún tipo de ayuda.

Tabla 20:

*Cuarta descripción del registro audiovisual*

---

**4. Descripción del Video: Centro A – Grupo A2. Duración: 6 min. 26 seg.**

---

En este registro, que se lleva a cabo en uno de los dos patios exteriores de la institución educativa, se puede ver cómo la maestra y el grupo de estudiantes realizan un primer saludo matutino en un corro circular. Después, realizan un calentamiento y juegan a una ronda en la que la docente les indica que esta actividad se realiza “para que el cuerpo no esté perezoso”. La

---

---

educadora modela cada movimiento que involucra la cabeza, los hombros, los brazos y finaliza tocando la punta de los pies con la punta de las manos diez veces. Tras ello, juegan a *la mamá pata y el lobo*, una niña es la *mamá pata*, un niño es el *lobo* y el resto del grupo son los *hijos de mamá pata*. La mamá pata les pide a sus hijos, “patitos patitos vengan”, el resto del grupo contesta, “no podemos”, ella responde, “¿por qué no?”, ellos replican “porque está el lobo”, continúa el intercambio, “¿qué está haciendo?”, “cepillándose los dientes”, y finaliza con, “¿para qué?”, el grupo grita, “para comernos”, en ese momento, corren hacia la dirección que deseen con el objetivo de escapar del lobo que los persigue, de un extremo del patio al otro. Una vez que el lobo atrapa a varios estudiantes se repite la dinámica con otra *mamá pata* y con otro *lobo*.

---

Si se comparan ambos momentos, considerando el ámbito corporal del colectivo de estudiantes, se observa que durante el primero, que acontece en el tiempo de recreo, se despliegan una amplia gama de juegos y de prácticas en las que se involucra de manera espontánea el movimiento del cuerpo de formas diversas y enriquecedoras. En el segundo caso, se pueden distinguir con claridad dos espacios, uno al principio, cuando se realizan movimientos relacionados con la gimnasia en el que predomina la repetición y, un segundo momento, en donde existe más libertad expresiva gracias al espíritu lúdico de la propuesta.

Bajo el contraste de estas prácticas, resulta pertinente reflexionar sobre la idoneidad de fomentar la *escucha* del cuerpo y los *lenguajes y/o narrativas* que parten del grupo de estudiantes para, a partir de la observación y la información extraída, proponer dinámicas que se ajusten a sus necesidades y deseos. Sobre este particular, en el contexto del trabajo en las escuelas de Reggio Emilia, Vecchi (2013) escribe: “Uno de los fundamentos de nuestro trabajo es la «escucha» cuidadosa, respetuosa, sensible, en solidaridad con las estrategias y formas de pensar de los niños”

(p.84). Una escucha significativa que se traduzca en dar un paso adelante en relación con una observación y admiración que vaya más allá del verbo, que sea capaz de interpretar la acción, el movimiento, la quietud o el gesto, entre otras formas de expresión y comunicación que provienen del cuerpo.

En sintonía con esta idea, Pastor (2002) menciona que esta escucha no se desliga del ámbito de la educación corporal y de su relación con el papel que tiene la figura educadora en este contexto. Por lo tanto, este autor reflexiona sobre la forma en la que esta escucha tiene una influencia capital en la forma de abordar la intervención psicomotriz:

... la psicomotricidad no directiva propone al docente un papel menos condicionador. Su participación es más de “escucha” de las propuestas del grupo que de generador de iniciativas. No propone las actividades sino que las encauza o saca consecuencias de ellas; no se ajusta a una programación previa que marca el ritmo y la secuencia de la intervención, sino que improvisa en función de la dinámica que, en cada caso, se establece; no persigue objetivos seleccionados de manera analítica, sino que se interesa más por vivencias sincréticas con repercusiones más globales” (p. 220).

En consecuencia, bajo esta perspectiva de análisis, se entiende relevante realizar de manera sistemática observaciones de las prácticas y juegos que el grupo de estudiantes realiza en momentos y espacios de receso, ya que este estudio puede devenir en un sustento para la generación de propuestas que se trasladen a otros espacios y momentos de la jornada escolar.

En función de estas ideas, a continuación, se describe un momento específico que puede ofrecer pistas o sugerencias para orientar la reflexión sobre la ampliación de los márgenes de la práctica educativa a través de la escucha que se acaba de mencionar.

Tabla 21:

*Quinta descripción del registro audiovisual*

---

**5. Descripción del Video: Centro B – Grupo B1. Duración: 1 min. 21 seg.**

---

Este registro no recoge el desarrollo de una dinámica concreta, se trata de un momento previo a la realización de una actividad en el que el colectivo de estudiantes sale al patio y espera mientras la educadora prepara el espacio para la dinámica. En primer lugar, se observa que la maestra ha dibujado en el suelo del patio exterior varios círculos con una tiza, destinados a la ubicación de cada integrante del grupo de estudiantes. El grupo está listo en el patio para comenzar la actividad, la docente pone música y se ausenta para buscar un último material para la dinámica, en ese momento algunos niños y niñas, de manera espontánea juegan a saltar de un círculo a otro, intercambian sus posiciones y bailan libremente mientras esperan el inicio de la actividad.

---

Retomando el hilo de las ideas que se están desarrollando sobre la escucha se aprecia una experiencia digna de analizar, ya que en estos momentos previos a la actividad programada que se acaban de describir emergen propuestas de juego y de movimiento genuinas que parten del grupo de estudiantes y que no están ligadas a la conducción tradicional por parte del referente adulto. De esta forma, de una propuesta, en este caso inconsciente, de diseño o alteración de un espacio cotidiano como es el patio exterior a través de pintar círculos con tiza en el suelo y una música, surge un punto de partida para la gestación de iniciativas lúdicas y expresivas que tienen una configuración emergente y colectiva, con una mediación no directiva.

*Análisis de la dimensión corporal en los Centros de Educación General Básica de la Secretaría de Educación:* En este punto, la idea es continuar con el análisis bajo el foco de atención en lo corporal que se ha utilizado con el Nivel de Educación Inicial. Este apartado comienza con la descripción y posterior comparación de dos dinámicas que se ubican en materias especializadas en el ámbito corporal: la Educación Física y la Danza.

Tabla 22:

*Sexta descripción del registro audiovisual*

---

**6. Descripción del Video: Centro C – Grupo 2 Básica EF. Duración: 50 seg.**

---

En este video se puede ver una dinámica que se desarrolla durante una clase de Educación Física de segundo de Educación General Básica. La actividad tiene lugar en una cancha cubierta, en la que se ubican tres colchonetas de amplias dimensiones que ocupan casi la totalidad del largo de la cancha y que están dispuestas en hilera con dos pequeños espacios o distanciamientos entre ellas. El ejercicio consiste en una competencia de velocidad entre el grupo de los niños y de las niñas, en la que se realizan carreras consecutivas e independientes. El enfrentamiento, en el que participa un integrante de cada grupo, consiste en recorrer estas colchonetas y saltarlas hasta alcanzar y levantar una pelota que está ubicada al final de la que se encuentra en el lugar más distante del inicio de la carrera. Mientras que se desarrollan las carreras, cada grupo (de niñas y de niños) está sentado a cada uno de los lados de las colchonetas que ocupan el lugar central. Los estudiantes están involucrados en la dinámica y al inicio de cada carrera animan a su representante. El docente ocupa la mayoría del tiempo el lugar donde da inicio la actividad o carrera, de vez en cuando abandona esta posición para recolocar los materiales (colchonetas y pelota) y les recuerda las consignas a cada pareja antes de comenzar la competencia.

---

A continuación, se muestra la descripción de la segunda práctica:

Tabla 23:

*Séptima descripción del registro audiovisual*

---

**7. Descripción del Video: Centro D – Grupo 1 Básica Danza. Duración: 3 min. 27 seg.**

---

En este caso, el registro muestra un fragmento de la clase de danza con el grupo de estudiantes de primero de educación Básica. El grupo se ubica en un círculo y el maestro da las consignas del juego llamado *Mar adentro, mar afuera*, en el que tienen que saltar hacia fuera y hacia dentro del círculo con diversas posiciones. Esta actividad o juego, en un primer momento, es ejecutada por el grupo al mismo tiempo, pero de forma individual con distintas variaciones, por ejemplo, con las manos en las nalgas o las manos en las orejas y, en un segundo momento, se aumenta la dificultad al solicitar que la ejecución siga siendo sincrónica, pero se le añaden formas de involucrar a todo el colectivo en el mismo movimiento, como por ejemplo, con las manos en la cabeza del participante más cercano, o las manos en las rodillas del compañero compañera. Aunque esta variación supone un nivel mayor de dificultad, el grupo lo agradece y se percibe un grado mayor de disfrute frente al reto. El docente aprovecha cada instancia o consigna para comentar que es necesario tener cuidado de sí mismos y del resto de los integrantes del grupo a la hora de realizar cada ejercicio.

---

A primera vista y de manera panorámica, se aprecian algunas diferencias entre estas dos dinámicas en relación con los objetivos que plantean: la primera propuesta se conforma bajo un enfoque competitivo individual, en el que se evidencia fundamentalmente un trabajo pasivo, un aspecto que acaba limitando el tiempo de la participación directa del estudiantado en esta actividad específica. Es decir, el grupo se involucra de una manera indirecta animando al representante de



turno durante los distintos enfrentamientos, pero es la actividad de espolear al integrante que compite la que ocupa la mayoría del tiempo, ya que el grupo es numeroso y cada participante tiene que esperar un tiempo prolongado hasta que llegue su momento en la competencia. Además, se debe señalar que existe una separación entre niñas y niños en la conformación de la dinámica. En el segundo caso, la práctica se concibe desde una óptica más integradora que busca fomentar el desarrollo de destrezas motoras bajo un espíritu colectivo. La influencia de este matiz inclusivo se puede observar en las distintas formas en las que se producen interacciones dentro del grupo.

Por último, se describe la dinámica y el espacio de una clase de *Ciencias Sociales*, con la intención de analizar algunos factores que se pueden observar en el desarrollo cotidiano de materias que suelen ocurrir en las aulas de referencia que tiene cada grupo en educación general Básica. De este modo, se utiliza este análisis en dos de las tres dimensiones generales que se proponen: la corporal y la espacial.

Tabla 24:

*Octava descripción del registro audiovisual*

---

**8. Descripción del Video: Centro D – Grupo 2 Básica. Duración: 4 min. 6 seg.**

---

En el video se muestra un fragmento de una clase de *Ciencias Sociales*, el lugar donde se desarrolla la actividad es el aula base o de referencia de este grupo de educación Básica. La descripción de este espacio puede servir como una referencia válida para buena parte de las aulas de primero y segundo de Básica de esta institución educativa, ya que se observan similitudes relevantes en relación a su configuración, mobiliario y estructura. El espacio de la sala está, en su mayoría, ocupado por la distribución de mesas y sillas que están orientadas hacia un pizarrón. En las paredes se observan varias estanterías que se utilizan para colocar diversos tipos de

---

---

materiales, casilleros para cada uno de los estudiantes y el, ya mencionado, pizarrón y varias ventanas.

En esta sesión la docente solicita a sus estudiantes que ubiquen una determinada provincia de un mapa en blanco del Ecuador que cada estudiante tiene en su mesa y luego la pinten de un determinado color. Mientras se desarrolla esta dinámica, la educadora cuenta algunas de las características que identifican a cada una de las provincias del país. Al finalizar la clase, cada estudiante tiene su mapa del Ecuador pintado con colores que permiten diferenciar a las distintas regiones del país: Sierra, Costa, Oriente y las islas Galápagos.

---

Durante esta clase el colectivo de estudiantes permanece sentado en sus sillas durante la totalidad de la sesión, mientras realiza su tarea en las mesas que están distribuidas en el aula y que ocupan por parejas. Esta disposición del mobiliario y la dinámica que se propone no permite muchas alternativas en relación al movimiento o la disposición corporal. Dicho de otro modo, la sesión está orientada únicamente a la realización del denominado *trabajo de escritorio*.

Sin embargo, bajo el prisma de este bloque analítico, tanto en los CEMEI como en los centros de EGB, se percibe un punto en común entre las dos dinámicas: los estudiantes no poseen un territorio demasiado amplio para poder mostrar su identidad por medio del lenguaje corporal de manera genuina.

#### 6.3.2.2. La influencia del espacio en las prácticas educativas

El siguiente elemento del análisis hace alusión a la importancia del espacio en la configuración de las prácticas pedagógicas. Para comenzar, hay que señalar que existen diferencias evidentes en referencia a las características que albergan las instituciones que corresponden a cada etapa

educativa estudiada; de partida se observa que las instituciones de Educación Inicial son más parecidas entre ellas que los centros educativos municipales estudiados de Educación General Básica.

En cuanto a la etapa de Educación Inicial, dentro del programa educativo, existen directrices que aluden a diversas recomendaciones y exigencias que deben cumplir las instalaciones de estos centros, que tienen repercusión en una disposición similar de las instalaciones en relación con sus estructuras y configuraciones espaciales.

En este sentido, un factor determinante en alusión a la conformación de los espacios educativos es que en el caso del primer tramo pedagógico se produce una utilización exclusiva de las instalaciones, lo que permite una adecuación de la totalidad de los espacios al contexto de la infancia. De esta manera, se da con mayor facilidad una generación espontánea del sentido de pertenencia e identificación con un espacio propio, en el caso de los estudiantes de los centros de Educación Inicial.

Cada grupo de estudiantes de Educación Inicial llega, durante la primera hora, a un aula en específico, donde ubica sus pertenencias, como sus mochilas y sus ropas. Después se desarrolla la mecánica ordinaria de estos grupos, que consiste en una rotación por los diversos espacios en función del horario preestablecido, entre los que se encuentran: ciencias, rincón de lectura, aula de psicomotricidad, comedor y espacios de recreación.

En el caso de la Educación Básica, los espacios e instalaciones se comparten con una población estudiantil que tiene un rango de edad muy amplio. En este sentido, se observa que los primeros Niveles de Educación Básica cuentan con espacios propios y diferenciados dentro del territorio de cada centro educativo municipal, en la búsqueda de la finalidad de tener una ubicación propia,

particular y familiar. Esta situación no quita que, al mismo tiempo, este grupo de estudiantes comparta algunos espacios y/o áreas comunes que son utilizadas por toda la comunidad educativa.

De manera puntual, en el caso del centro C existe una situación singular, este centro trabaja en dos jornadas, en las que durante la mañana van los estudiantes de 1° a 7°, y en la jornada del medio día van los estudiantes de 8° a bachillerato. Esto hace que una misma aula sea utilizada por dos grupos de estudiantes en una misma jornada.

En líneas generales, los centros de Educación Inicial poseen una mayor diversidad de espacios y los distintos grupos de estudiantes ocupan la mayoría de ellos durante una sola jornada. En el otro lado, en relación con los primeros Niveles de los centros de Educación Básica, se debe mencionar que las distintas agrupaciones de estudiantes se encuentran, buena parte del tiempo de su jornada, en una aula base o de referencia.

Sin lugar a duda, estas características espaciales condicionan las propuestas y experiencias que acontecen en los centros educativos. En virtud de profundizar en este ámbito, a continuación, se analizan ciertas dinámicas que se desarrollan en diversos espacios con la finalidad de indagar la forma en la que influye esta variable en las prácticas educativas y la disposición corporal, ya sea en dinámicas generadas con una intencionalidad enfocada exclusivamente hacia la educación corporal o en aquellas que tienen propósitos de diversa índole.

Tabla 25:

*Novena descripción del registro audiovisual*

---

**9. Descripción del Video: Centro A – Grupo A3. Duración: 4 min.**

---

En este registro se puede ver al grupo de estudiantes de educación Inicial en el aula de *Lógica matemática*. En relación con el espacio, hay que señalar que no contiene ni mesas ni sillas, sin

---

---

embargo, en el centro de la sala se ubica un piso flotante o tatami. En los laterales se ubican estanterías donde se encuentran distintos tipos de materiales, mochilas e indumentaria del grupo de estudiantes. Esta disposición permite que los niños y las niñas se ubiquen por todo el espacio del aula en el lugar que quieran, tanto dentro como fuera del piso flotante. La actividad consiste en completar diversos *rompecabezas* que tienen a su alcance y se puede apreciar que el grupo desarrolla la dinámica de forma autónoma. La mayoría de los integrantes del grupo juega en el piso, algunos optan por permanecer sentados, otros de rodillas o tumbados. Una vez que terminan de armar alguno de los rompecabezas ellos mismos deciden cuándo tomar otro o intercambiarlo con uno de sus compañeros o compañeras.

---

Se debe mencionar que, al igual que ocurre en el caso que se acaba de describir, en los centros de Educación Inicial se percibe la existencia de muchos momentos dentro de la jornada en los que el grupo de estudiantes tiene la potestad de decidir con libertad la forma de estar o de ocupar un determinado espacio. En este sentido, la figura del estudiante que permanece sentado en la clase mientras que escucha al docente no es la que predomina en este nivel educativo.

Esta realidad contrasta con la descripción que ya se ha mostrado en la sección anterior con el Video número 8 del Centro D, en el que el eje principal es la transmisión de determinados contenidos y el grupo de estudiantes permanece en sus pupitres y tiene una escasa oportunidad de movimiento.

En función de estos ejemplos y las observaciones realizadas, se deja constancia de una clara diferencia en cuanto a los espacios, las instalaciones y los usos de los centros educativos que pertenecen a las dos etapas educativas estudiadas. En el caso del Nivel Inicial, la rotación constante de los grupos en diversas aulas, durante la misma jornada, hace que exista la posibilidad de

proponer un amplio abanico de dinámicas donde el cuerpo tiene mayores oportunidades de movimiento. Sin embargo, conforme se sube de etapa educativa, se encuentra una reducción tanto de la diversidad como de la circulación entre distintos espacios, que desemboca en un mayor número de horas o sesiones de clase en las que el colectivo de estudiantes se encuentra sentado.

En relación con este último aspecto, en la Educación Básica es común ubicar una gran parte de las prácticas educativas en relación al cuerpo en espacios diseñados específicamente para este tipo de trabajo. En este sentido, a continuación, se reflexiona sobre determinadas prácticas del nivel de educación general Básica bajo la óptica de esta categoría analítica relacionada con la gestión, disposición y utilización de los espacios. En un primer momento, se comparan las actividades que implican la dimensión corporal que tienen lugar en un aula *regular* y en un aula de *expresión corporal*, en una segunda instancia, se relatan dos momentos: uno que se desarrolla en zonas destinadas a dinámicas especializadas y otro que se lleva a cabo en un área exterior.

Tabla 26:

*Décima descripción del registro audiovisual*

---

**10. Descripción del Video: Centro C – Grupo 2 Básica. Duración: 3 min.**

---

En este registro, se observa una clase de expresión corporal que se desarrolla en un aula que posee las siguientes características: cuenta con un piso flotante que cubre casi la totalidad del suelo de la sala, únicamente existen dos laterales que ocupan un largo y un ancho del aula que no lo tienen, con la finalidad de habilitar el desplazamiento con zapatos por estas zonas. Además, hay que mencionar que, debido a la finalidad del aula no está provista de sillas ni mesas. El espacio cuenta con estanterías bajas que están pegadas a las paredes para colocar los zapatos del grupo de estudiantes y para guardar cojines que se usan para sentarse en los espacios que no

---

---

cuentan con piso flotante. En las dos paredes que ocupan el largo del aula se pueden observar ventanas, en una tercera, cuenta con un pizarrón y una televisión y, en la cuarta, está cubierta por un espejo.

A continuación se describe la dinámica registrada: los estudiantes están repartidos por todo el espacio mientras se desplazan en la dirección que prefieren de diversas formas, siguen las consignas de una canción y las orientaciones que les da su docente: *rápido y lento, de puntitas, marchen derechito, muevan la cintura, floten, brinquen*, entre otras. Existen otros registros de esta misma sesión de clase donde se desarrollan las nociones de rápido y lento, a través de ejercicios en los que se propone, por ejemplo, gatear o reptar. Además, en algunos momentos se combinan dinámicas que involucran al grupo completo con otras que se trabaja por pequeños grupos. En ciertos momentos, en mitad del desarrollo de estas actividades, la docente le pide al grupo completo que se sienta alrededor del tatami o piso flotante para comentar algunas ideas o reflexiones sobre los ejercicios que se encuentran realizando.

---

Tabla 27:

*Undécima descripción del registro audiovisual*

---

**11. Descripción del Video: Centro D – Grupo 1 Básica. Duración: 11 min. 23 seg.**

---

En el video se registran varias prácticas corporales que acontecen en el aula regular de un grupo de primero de Básica. Las características de la sala se asemejan a las que ya se han descrito en el *Video 9 de la Fecha 10 del Centro D*. Para iniciar la actividad, en primer lugar, se apartan las mesas y las sillas, con la intención de que el grupo ocupe la parte central del aula. El espacio para que el grupo realice la actividad es reducido, esto se refleja en el poco espacio que existe entre cada participante de la actividad. La docente realiza un calentamiento que los estudiantes

---

---

siguen por medio de una canción “*mira lo que hace, el espejo con mi...* (una parte del cuerpo, por ejemplo la cabeza), *todo lo que yo hago, él lo tiene que imitar, por aquí por allá*”. Con esta dinámica se involucra el movimiento de la cabeza, hombros, brazos, nalgas y piernas. La educadora juega a subir y bajar la velocidad de la canción y, como consecuencia, también de los movimientos. Al final de la canción, solicita que se toquen todas las partes del cuerpo que se nombraron. Después, la docente reubica al grupo para que se distribuya nuevamente por todo el espacio libre, ya que el movimiento de la actividad provoca que algunos de ellos se encuentren juntos o demasiado próximos a algunos elementos del mobiliario como las mesas, sillas o estanterías. Tras esta acción la educadora solicita que cada integrante del grupo, una vez que esté ubicado en un lugar determinado del aula, no se mueva de él y comenta que va a poner una música propia del país llamada *sanjuanito*. En este punto, la maestra cuenta que ahora van a bailar la canción y modela ciertos movimientos para apoyar la explicación sobre las acciones que se deben hacer. En ese momento, los niños y niñas cuentan que ya bailaron de esa forma en la clase de danza y la educadora pide que le muestren cómo lo hicieron para que sea ella la que les siga. El grupo de estudiantes da indicaciones sobre la posición inicial de los brazos y, para finalizar, baila dos canciones tradicionales ecuatorianas con la orientación de la maestra.

---

Si se analizan los dos últimos registros en relación a la disposición, uso y manejo del espacio, parece evidente que las condiciones que presenta el aula de expresión corporal, en el primer caso, permite un desarrollo armónico que está acorde con la propuesta de acción y movimiento. En el segundo caso, sin embargo, queda patente que la estructura de un aula regular limita las posibilidades a la hora de desarrollar actividades de danza o expresión corporal. En relación al movimiento, por ejemplo, las condiciones del suelo no son adecuadas para la realización de ciertos



ejercicios como reptar, gatear, entre otros. Sin duda, este contraste resalta la importancia de tener o diseñar y/o adaptar un espacio de forma previa en función de la dinámica planificada.

A continuación se pasa a realizar el mismo ejercicio de estudio con prácticas que tienen lugar en ambientes e instalaciones que se encuentran al aire libre o en lugares que están destinados para realizar actividades específicas.

Tabla 28:

*Duodécima descripción del registro audiovisual*

---

**12 Descripción del Video 1: Centro C – Grupo 1 Básica EF. Duración: 1 min. 32 seg.**

---

Las prácticas educativas registradas en el video se desarrollan en una de las canchas exteriores del centro educativo, durante una de las clases de educación física. El espacio donde se llevan a cabo las actividades es en una cancha o pista de *ecuavoley* al aire libre, que no posee ni la red ni los postes de este deporte. En uno de los laterales de mayor longitud de esta pista se ubica un pequeño graderío y, en el lado opuesto, una valla que delimita los confines de la institución educativa. Al momento de iniciar la dinámica se advierte, en el interior de la pista, diversas hulas que están repartidas por todo el espacio.

El colectivo de estudiantes trota alrededor de la cancha siguiendo la línea exterior de la pista de *ecuavoley* en un calentamiento en el que la docente solicita varias consignas; la última de ellas (la única que se puede ver en el video), es la de tocarse los talones con las manos por detrás de su cuerpo mientras trota. Después de esta actividad, la educadora da una consigna clara, que consiste en que el grupo debe seguir trotando dentro de la pista esquivando las hulas que se encuentran en ella. Luego, sin dejar de trotar, se añaden actividades como la de tratar de tocar diversas partes del cuerpo, la cabeza, los hombros, las rodillas, entre otras, de los integrantes del

---

---

grupo y, a la vez, intentar que ningún participante les toque. La siguiente actividad consiste en un juego de eliminación en el que al escuchar una señal cada participante debe ocupar una de las hulas antes que el resto, similar al juego de la silla. La educadora supervisa la dinámica, va retirando de forma paulatina las hulas y les indica a los eliminados que se deben sentar en la parte más baja de la grada mientras acaba el juego.

---

Tabla 29:

*Decimotercera descripción del registro audiovisual*

---

**13 Descripción del Video: Centro D – Grupo 2 Básica EF. Duración: 8 min. 33 seg.**

---

En este video, se muestra una parte de la clase de educación física que se desarrolla con un grupo de segundo de Básica en una cancha cubierta de baloncesto. Esta pista posee en todo su perímetro un amplio graderío y cuenta con piso de parquet de madera. Sobre el suelo se ubican diversos elementos que conforman los recursos que se utilizan en un circuito de habilidades. El punto de partida de este circuito está señalado con un aro o hula, desde donde, de forma individual cada integrante del grupo inicia la actividad; en el siguiente tramo se encuentra un cono mediano, conos pequeños y, al final, una pelota de baloncesto.

Durante la primera parte de la sesión se realizan algunos juegos en los que se forman grupos de distintos números hasta llegar a dividir el grupo en seis. En segundo lugar, los seis grupos se colocan en fila detrás de cada hula, lo que marca el inicio del circuito de habilidades formado por conos, pelotas y hulas. Previo a la actividad, la educadora realiza dinámicas para mantener la atención del grupo y, con ayuda de su asistente que realiza el recorrido, explica en qué consiste el circuito: salir desde la hula, esquivar un cono, saltar dos barreras de conos bajos, realizar una carrera en zig – zag entre conos bajos y, por último, tomar un balón de baloncesto, lanzar a la

---

---

canasta y dejar el balón en su lugar. A la señal de la maestra, un integrante de cada grupo realiza el circuito, una vez que lo completa regresa al punto de inicio, lo que significa la salida del siguiente participante y se coloca al final de la fila, de tal manera que la actividad finaliza una vez que la totalidad de participantes terminen de ejecutar la dinámica.

---

Si se analizan estos dos últimos registros y la influencia del espacio, se puede apreciar que en estas prácticas existe un mayor abanico de posibilidades en relación al movimiento y su intensidad. En este sentido, los espacios abiertos permiten ejercicios de carreras, persecución, circuitos de habilidades, entre otros, que implican de forma global al cuerpo y demandan, por parte del colectivo docente, un seguimiento específico.

Si se reflexiona sobre el conjunto de dinámicas que recoge este punto de análisis, se hace relevante dejar por sentado que en los dos niveles educativos resulta trascendental gestionar y utilizar de forma adecuada los espacios disponibles. Esta labor se debe acometer teniendo en cuenta los objetivos concretos de cada dinámica, el contexto donde se realizan, sin dejar de lado, por último, el nivel de desarrollo, interés y motivación del grupo de estudiantes.

#### 6.3.2.3. La articulación entre la etapa de Educación Inicial y Básica

En este apartado, se retoman algunos factores metodológicos, espaciales, didácticos, corporales, entre otros, que ya se han considerado pero, en este caso, desde un enfoque que centra la mirada en la incidencia que tienen en los procesos de transición entre el Nivel Inicial y básico. Esta parte del análisis tiene la intención de detectar e interpretar puntos en común y/o distanciamientos entre ambas etapas, para encontrar sustento en determinadas orientaciones que pueden ser útiles en la configuración de una secuencia armónica en este tránsito educativo.

Tabla 30:

*Decimocuarta descripción del registro audiovisual*

---

**14 Descripción del Video: Centro B – Grupo B1. Duración: 6 min. 35 seg.**

---

Durante la filmación se pueden ver dos partes bien diferenciadas de la dinámica que se desarrolla en el patio exterior del centro educativo. En la primera mitad, cada estudiantes se coloca en uno de los círculos que la docente ha pintado por todo el piso de una de las partes del patio exterior; una vez que el grupo está preparado, la educadora guía un calentamiento que involucra a todo el cuerpo. En la segunda parte del video, la maestra pone música y comienza a bailar al frente de sus estudiantes y les invita a que sigan la coreografía que les propone. En algunos momentos, esta disposición espacial de los participantes se rompe cuando la docente decide moverse por todo el espacio y el grupo le sigue. Durante las dos secciones de la actividad la maestra es el punto de referencia o guía que conduce las pautas y movimientos de la totalidad del grupo.

---

Tabla 31:

*Decimoquinta y decimosexta descripción del registro audiovisual*

---

**15 y 16. Descripción de los Videos: Centro B – Grupo B3. Duración: 2 min. 17 seg. (V.15) y 38 seg. (V.16).**

---

Durante estos dos registros se puede ver una dinámica en el patio exterior de la institución educativa que gira en torno al juego tradicional *Juguemos en el bosque*. El grupo canta una canción: “*Juguemos en el bosque hasta que el lobo esté, si el lobo aparece entero nos comerá... ¿qué estás haciendo lobito?*”. La educadora cumple el papel del lobo y les va respondiendo

---

---

diversas acciones como por ejemplo: *estoy tomando mi leche, estoy cepillando mis dientes*, entre otras. Cada vez que el lobo termina de mencionar una acción se repite la canción inicial mientras giran en una ronda. Esto sucede hasta que la *maestra – lobo* dice: *¡estoy listo para comerles!* y cada participante del grupo corre en cualquier dirección para huir del lobo, que *atrapa-come* a algunos de los participantes. En un segundo momento, la docente introduce una variante en la que todo el grupo de niñas representan al lobo y todo el grupo de niños forman una ronda y les cantan la canción y viceversa.

---

Tabla 32:

*Decimoséptima descripción del registro audiovisual*

---

**17. Descripción del Video: Centro A – Grupo A2. Duración: 1 min. 20 seg.**

---

La dinámica se lleva a cabo en el *Aula de Expresión Oral*, que cuenta con un espacio diáfano en el que no se encuentran mesas ni sillas. Al inicio, el grupo de estudiantes se ubica situado de pie junto a una de las paredes del aula, distribuido en dos filas paralelas, mientras que la docente está al frente. En el video se observa una coreografía que sigue el ritmo de la canción *El cocodrilo Dante camina hacia delante*. Cuando comienza la actividad se desplazan de un lado hacia el otro de la sala, de tal forma, que el grupo de estudiantes y la maestra se van cruzando en la mitad. Durante la actividad, la maestra y los estudiantes cantan la canción mientras realizan la secuencia de movimientos que ofrece la melodía. Esta actividad se repite en dos ocasiones.

---

Con el análisis y la reflexión sobre estos tres registros pertenecientes al trabajo dentro de la etapa de Educación Inicial se ratifican algunos de los criterios que ya se han señalado anteriormente: en la mayoría de propuestas existe un componente lúdico, un grado de implicación

del cuerpo importante y una guía marcada en relación al movimiento corporal por parte de las educadoras.

*Análisis de la articulación a partir de los Centros de Educación General Básica de la Secretaría de Educación*

Tabla 33:

*Decimoctava descripción del registro audiovisual*

---

**18. Descripción del Video: Centro C – Grupo 2 Básica. Duración: 1 min.**

---

En este video, se puede observar una práctica educativa en el aula de *expresión corporal* (las características del espacio se pueden revisar en la descripción del *video 5 de la fecha 5 del Centro C*). Al inicio de la actividad, el colectivo de estudiantes está distribuido por todo el piso flotante del aula y la educadora le pide que permanezca quieto como estatua. En ese momento, les da la consigna de hacer silencio y les dice: *escuchen la canción y hagan lo que les dice en la canción*, tras ello, pone música y modela los movimientos para incitar a los niños y niñas a que realicen los movimientos que se mencionan en la canción *El cocodrilo Dante camina hacia delante*. En el momento inicial, el grupo de estudiantes se encuentra ubicado uniformemente por todo el espacio y orientado en cualquier dirección, a medida que se ejecuta la actividad, se va agrupando y orientando de forma espontánea hacia un mismo lado del aula.

---

Tabla 34:

*Decimonovena descripción del registro audiovisual*

---

**19. Descripción del Video: Centro C – Grupo 2 Básica. Duración: 1 min. 5 seg.**

---

Esta práctica educativa registrada se desarrolla en uno de los patios exteriores del centro educativo. La docente y su ayudante guían el juego de *Ratón, ratón*, en el que casi todo el grupo de estudiantes, menos diez participantes, se toma de las manos para formar un corro con el que simboliza, en el interior, una zona de seguridad. Dentro de la ronda, se ubican los cinco estudiantes, que representan el rol de *ratones*, mientras que en el exterior están los otros cinco en el papel de *gatos*, que tienen por objetivo atrapar-cazar a los ratones. Para dar inicio se establece la siguiente conversación entre los gatos y los ratones:

- Gatos (G): *Ratón, ratón.*
- Ratones (R): *¿Qué quieres gato ladrón?*
- G: *Comerte quiero.*
- R: *Cómeme si puedes.*
- G: *¿Estás gordito?*
- R: *Hasta la punta de mi rabito.*

En el momento en el que se termina el diálogo comienza la persecución de los gatos a los ratones, en la que ambos pueden entrar y salir de la zona de seguridad, pero el grupo que forma el corro lo abre para facilitar el paso a los ratones con la intención de que puedan entrar y salir si lo desean y le cierra o dificulta el acceso y la salida a los gatos. Una vez que los gatos atrapan a un ratón, queda eliminado y se sienta a esperar a que el juego finalice. Todo el grupo de gatos sigue persiguiendo a los ratones hasta que acaba por atrapar a todos los integrantes del grupo de los

---

---

ratones. Una vez que esto sucede, tanto los ratones como los gatos finalizan esa ronda del juego y vuelven a comenzar la misma dinámica con otros componentes del grupo.

---

Tabla 35:

*Vigésima descripción del registro audiovisual*

---

**20. Descripción del Video: Centro C – Grupo 2 EF Básica. Duración: 48 seg.**

---

El video muestra un ejercicio de la clase de educación física en el patio exterior de la institución educativa. El grupo de estudiantes permanece sentado en un pequeño graderío mientras espera a que el docente les nombre. Una vez que, de forma individual, un o una estudiante recibe el llamado del educador, pasa a un espacio donde se encuentra una estructura conformada por una portería mediana de fútbol que se encuentra tumbada en el piso. Esta estructura forma una base que sirve para generar un listón que se encuentra situado aproximadamente a unos 55/65 centímetros del suelo. Con la finalidad de evitar que el grupo se accidente y realizar la actividad de forma segura, debajo de la estructura se encuentra colocada una colchoneta gruesa. El ejercicio consiste en agarrarse con ambas manos del listón, que una vez que se suben a la colchoneta queda más o menos a la altura del pecho de los y las estudiantes, dar un pequeño impulso sobre él y girar completamente sobre este eje hasta caer con los pies en la colchoneta. Una vez que pasan y finalizan la acción, regresan a sentarse al graderío para observar y animar al resto de integrantes mientras realizan esta misma actividad.

---



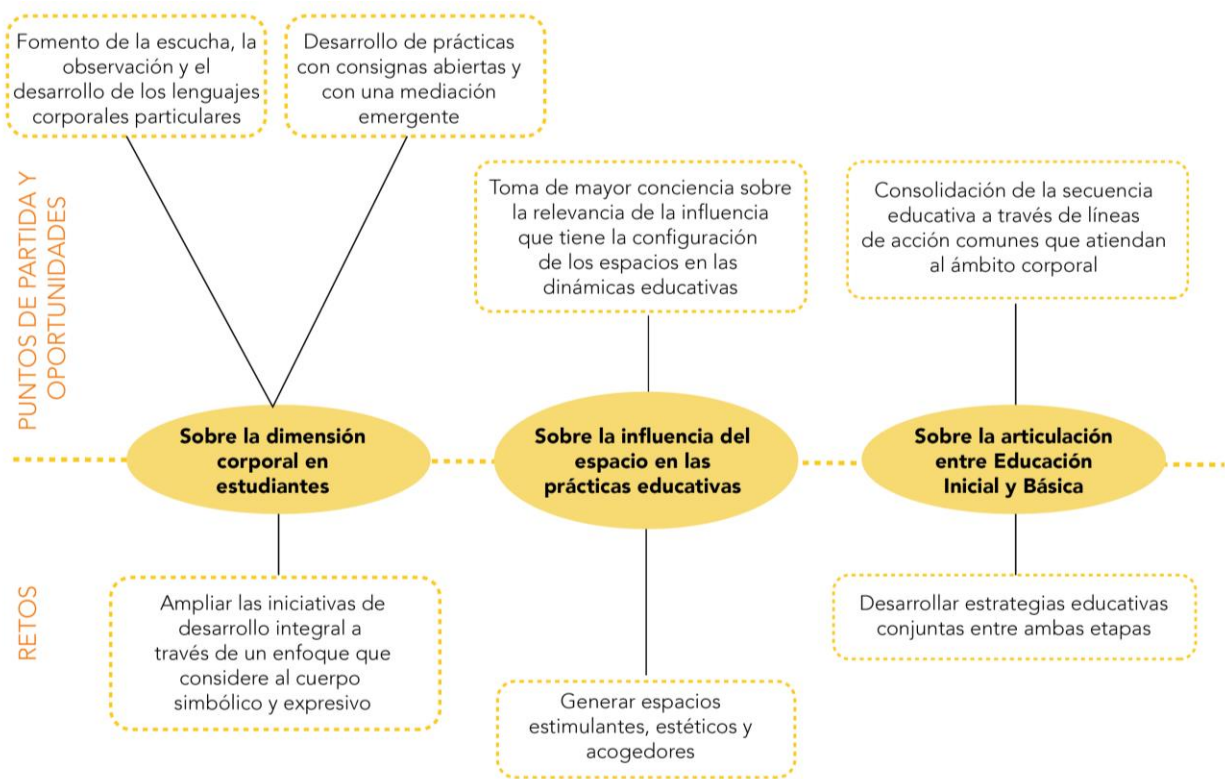
En relación a estas tres prácticas educativas en instituciones de Educación Básica se advierte que en la última prevalece el desarrollo de una práctica enfocada en una sola destreza que se desenvuelve de una forma individual, en este sentido la mayor parte de la experiencia se sitúa en esperar y animar al grupo hasta el momento en el que se realiza una actividad al frente del resto con la ayuda y guía del docente. Sin embargo, en las dos primeras dinámicas descritas prevalece un enfoque participativo y lúdico en el que la participación del grupo tiene mayor continuidad.

Si se analizan en conjunto estas seis dinámicas de este bloque, se perciben ciertos elementos de continuidad entre los niveles educativos estudiados. En este sentido, se observan determinados paralelismos en relación con la utilización de recursos como canciones, juegos y dinámicas. En algunos casos, como en los juegos de persecución o bailes, tienen puntos en común en ambas etapas, pero en su realización en el caso de la Educación Básica se añaden algunas variantes que aumentan el nivel de complejidad de la actividad para adaptarlos en función del nivel evolutivo de cada grupo.

Por otro lado, si se repasa el último registro de este bloque y sus puntos en común con algunas de las actividades descritas con anterioridad en este nivel educativo y en otras dimensiones analizadas, *Video 3 - Fecha 7 - Centro C: competencia por parejas de velocidad en un circuito o Video 2 - Fecha 4 - Centro D: circuito de habilidades*, se debe señalar la existencia de diferencias bien marcadas entre las dinámicas que ocurren en Educación Inicial con respecto a las de Básica. En este sentido, en el Nivel de Educación Básica, tanto en las aulas generales como en las especializadas, Educación Física, Danza, entre otras, se le pone un mayor énfasis en el desarrollo físico de destrezas y habilidades en detrimento del componente lúdico.

Gráfico 12:

*Síntesis de los resultados obtenidos con el análisis de los registros audiovisuales*



Para finalizar el análisis dentro de este apartado y seguir en una línea argumentativa que vaya más lejos de un aporte meramente descriptivo o de la verificación de ciertas experiencias, se genera una sistematización de los registros audiovisuales en el que: en primer lugar, se interpretan las relaciones con los enfoques o las disciplinas estudiadas en el bloque teórico que tiene las dinámicas analizadas, en segundo lugar, se indaga sobre cuál es la concepción de cuerpo que emerge desde estas atenciones pedagógicas y, por último, se realiza una revisión de la configuración espacial donde acontecen estas prácticas.

De este modo, para facilitar una visión panorámica y esquemática, se toma la clasificación aportada en el bloque anterior en relación con las disciplinas que giran en torno al ámbito corporal: educación física, psicomotricidad y expresión corporal; tres de las cuatro categorías que señala Pastor (2002, p. 218), propuestas por Maigre y Destrooper (1976), que aluden a concepciones corporales: cuerpo objeto, cuerpo

instrumento y cuerpo expresión y, por último, el planteamiento que se observa en referencia a la dimensión espacial en cuanto a su acondicionamiento y su adecuación a cada una de las dinámicas analizadas. Para finalizar, es importante señalar que el tratamiento de los datos se hace diferenciando las etapas educativas estudiadas para poder comparar los resultados que se obtienen y se detallan a continuación:

Tabla 36:

*Sistematización del análisis de los registros audiovisuales - Etapa de Educación Inicial*

<b>Número / Grupo</b>	<b>Bloque de análisis</b>	<b>Enfoque / Disciplina</b>	<b>Concepto Cuerpo</b>	<b>Lugar / Acondicionamiento y Adecuación Espacial</b>
1 / B2	1	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula de Psicomotricidad / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
2 / A1	1	Expresión corporal	Cuerpo expresivo	Aula de Psicomotricidad / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
3 / B	1	Recreo	Cuerpo expresivo	Patio Exterior / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
4 / A2	1	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Patio Exterior / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
5 / B1	1	Expresión corporal	Cuerpo expresivo	Patio Exterior / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado
9 / A3	2	Lógico matemáticas	Cuerpo instrumento	Aula de Lógico Matemáticas / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
14 / B1	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Patio Exterior / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado
15 / B3	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Patio exterior / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
16 / B3	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Patio exterior / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
17 / A2	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula de Expresión Oral / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado

Tabla 37:

Sistematización del análisis de los registros audiovisuales - Etapa de Educación General Básica

<b>Número / Grupo - Centro</b>	<b>Bloque de análisis</b>	<b>Enfoque / Disciplina</b>	<b>Concepto Cuerpo</b>	<b>Lugar / Acondicionamiento y Adecuación Espacial</b>
6 / 2° C	1	Educación física tradicional	Cuerpo objeto	Cancha cubierta / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado
7 / 1° D	1	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula de Danza / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
8 / 2° D	1 y 2	Ciencias sociales	Cuerpo instrumento	Aula General / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
10 / 2° C	2	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula Expresión Corporal / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
11 / 1° D	2	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula General / Sin acondicionamiento previo / Espacio no adecuado
12 / 1° C	2	Educación física tradicional	Cuerpo objeto	Patio exterior / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado
13 / 2° D	2	Educación física tradicional	Cuerpo objeto	Cancha cubierta / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado
18 / 2° C	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Aula Expresión Corporal / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
19 / 1° D	3	Psicomotricidad instrumental	Cuerpo instrumento	Patio Exterior / Sin acondicionamiento previo / Espacio adecuado
20 / 2° C	3	Educación física tradicional	Cuerpo objeto	Patio exterior / Con acondicionamiento previo / Espacio adecuado

En una primera revisión general y conjunta de las dos tablas, se vislumbra una correlación entre el enfoque disciplinario de la que parte la dinámica y la concepción del cuerpo que predomina en ella, en este sentido, se pueden destacar dos de estas asociaciones: la psicomotricidad instrumental y el cuerpo instrumento, y la educación física tradicional y el cuerpo objeto. Además, también se

pueden señalar algunas distancias significativas entre ambos niveles, por ejemplo, llama la atención la ausencia de dinámicas que estén familiarizadas con la expresión corporal en el nivel de educación general Básica. En relación al componente espacial, en el nivel de educación Inicial, se muestra una tendencia a no necesitar de un acondicionamiento de los espacios para un desarrollo adecuado de cada una de las dinámicas propuestas, sin embargo, en el caso de la educación Básica, hay una correlación entre un nivel mayor en referencia con este acondicionamiento previo que, en una medida importante, está asociado a las prácticas que se llevan a cabo en la disciplina de educación física.

# BLOQUE IV



## Conclusiones y propuestas

**Bloque IV: Conclusiones y propuestas**

**Capítulo 7:** Conclusiones y propuestas de intervención

*El simbolismo del cuerpo será el catalizador  
hacia una pedagogía performativa,  
abierta a todas las dimensiones de la persona.  
Jordi Planella*

## **Capítulo 7: Conclusiones y propuestas de intervención**

Tras realizar un proceso riguroso de análisis de los datos y la consecuente obtención de resultados que emergen de la investigación, el presente trabajo concluye con una reflexión panorámica que considera los aportes, datos, aprendizajes, experiencias y, en definitiva, el trayecto de estudio recorrido durante la fase teórica y empírica. De esta forma, en este último capítulo, se presentan las conclusiones de forma estructurada, con la intención de exponer los hallazgos con la mayor claridad posible en consonancia con los objetivos marcados al inicio de esta investigación.

Bajo estas premisas, a continuación, se dividen las conclusiones en cinco apartados que aspiran a brindar respuestas desde ámbitos teóricos y prácticos a los cuestionamientos del estudio: contexto educativo ecuatoriano, dimensiones de la figura docente, consideraciones sobre el cuerpo, la educación artística y la educación corporal, la articulación de los procesos de transición educativa y, por último, sugerencias en relación con la intervención pedagógica y orientaciones sobre posibles estudios posteriores, con las que se podría seguir profundizando en las temáticas del estudio.

### **7.1. Contexto institucional de la realidad educativa ecuatoriana**

En relación con este primer ámbito, se debe señalar que los resultados que emergen del estudio atañen, sobre todo, a la dimensión institucional del contexto educativo ecuatoriano. Sin embargo, muchas de las ideas que son fruto del estudio y que están vinculadas con la esfera de la política pública tienen matices universales, por lo que se advierten las formas en las que, de manera directa e indirecta, pueden tener repercusión y ser válidas en distintos contextos, realidades y/o experiencias que se viven en el seno de distintas comunidades educativas. En este sentido, cuando se alude al plano institucional desde esta investigación, las deducciones están ligadas con

necesidades que se deben tomar en cuenta y, al mismo tiempo, algunas oportunidades y posibilidades para la consecución de la mejora de la calidad del sistema educativo. A continuación, se enumeran y sintetizan las principales conclusiones en relación con este apartado:

- Se muestra la importancia de procurar contrarrestar o neutralizar los impactos perjudiciales que se producen con los constantes cambios en las directrices de la política pública en el ámbito educativo, para que las medidas puedan diseñarse, implementarse y evaluarse, en márgenes de tiempo pertinentes y bajo procesos de continuidad lógicos. En este sentido, de forma más concreta, las distintas reformas curriculares ofrecen lineamientos técnicos que sirven como sustento para el desempeño de los distintos colectivos profesionales en el ámbito, sin embargo, en la misma dirección que se acaba de señalar, no se ha contado con el tiempo suficiente o necesario para una implementación adecuada, durante el cual los agentes clave involucrados puedan tener un conocimiento profundo y un ejercicio profesional favorable.
- El progreso del sistema educativo pasa por el fomento de espacios de diálogo y trabajo conjunto intersectoriales en los que, de forma recíproca, se puedan beneficiar los diferentes ámbitos estatales que deben tener un papel relevante en la dimensión pedagógica. De tal modo, se puede apelar a una colaboración más cercana, enriquecedora y productiva con sectores como el de la cultura, la sanidad, los medios de comunicación y las distintas organizaciones de la sociedad civil, entre otros.
- En los lineamientos de la política pública educativa ecuatoriana de los últimos años, se muestra una conciencia y una predisposición favorables hacia un trabajo por el desarrollo de un sistema que impulse la formación integral. Además, desde los referentes curriculares actuales se realza la importancia de la figura docente como una de las claves para que la



implementación de las directrices pueda conllevar un aumento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Se advierte la pertinencia de impulsar estrategias destinadas a una recontextualización de la visión tradicional en la que la Educación Inicial se encarga únicamente de la responsabilidad de velar por el cuidado y la protección de la infancia. De esta manera, se encuentra pertinente promover y consolidar una imagen de la Educación Inicial que esté asociada con criterios profesionales y técnicos y, al mismo tiempo, con enfoques humanistas que pongan en evidencia la relevancia de atender al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. En consecuencia, desde la institucionalidad se debe aspirar a una Educación Inicial profesional y humana, que no se asocie con una mirada reduccionista, para que se pueda sustentar y posicionar un enfoque más cercano a la realidad, es decir, que sea un aporte imprescindible al desarrollo integral de cada persona. Desde este enfoque, además, se cuestionan paradigmas que provienen de la tradición escolar, en la que se prioriza la transmisión de determinados contenidos e información sobre espacios donde se generan vivencias y experimentaciones significativas.

- Se estima pertinente solicitar mayores esfuerzos institucionales a los organismos que regulan e implementan las directrices relacionadas con el sistema educativo ecuatoriano en relación con la dimensión corporal. Además, de manera más concreta, se advierte la necesidad de apostar por el fomento de una transposición curricular y un trabajo interdisciplinario adecuados que permitan asentar, en la comunidad educativa, conceptos, ideas, enfoques, propuestas y metodologías que se ubiquen en un ámbito del trabajo pedagógico que tenga en cuenta una noción amplia sobre el cuerpo, en la que su dimensión simbólica tenga una presencia más destacada en el trabajo educativo.

## **7.2. Dimensiones de la figura docente**

En función de los postulados teóricos revisados y los datos recabados a través de las distintas técnicas de investigación aplicadas en el contexto práctico, se destaca la relevancia de la figura docente por repercutir de manera decisiva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje y, además, por ser un factor fundamental en los procesos de mejora y transformación que están destinados al aumento de la calidad del sistema educativo. De una manera más concreta, se ofrecen las siguientes conclusiones sobre este factor:

- Al enlazar el ámbito institucional que se acaba de exponer en el punto anterior con el de la incidencia de la figura docente, se establece un nexo y una relación imprescindible entre ambos, en el que el colectivo docente se erige como intérprete, generador y creador fundamental e indispensable en la transposición e implementación del enfoque filosófico, los lineamientos, las directrices y las orientaciones curriculares en los diversos contextos educativos. En este sentido, el fomento permanente de espacios de comunicación efectivos, en los que se pueda generar un diálogo horizontal, abierto y honesto entre la institucionalidad y el grupo de educadores, es clave para el impulso y el progreso de las medidas que se exponen desde los distintos enfoques presentados en el currículum.
- En relación con la indagación sobre los modelos en los que se sustenta el desempeño profesional docente dentro de esta investigación, con una mirada que presta especial atención al ámbito corporal se debe señalar que, en ambos niveles educativos, se observa una tendencia o prevalencia de acción cercana a enfoques pedagógicos clásicos o tradicionales. De esta manera, destacan los esquemas en los que se diseñan y desarrollan dinámicas que están guiadas a través de una serie de consignas cerradas, que están previamente planificadas y definidas, que el grupo de estudiantes debe seguir. En

consecuencia, bajo esta línea pedagógica, predomina un estilo directivo de la mediación educativa en la que resalta o se destaca la entidad docente y deja poco margen a la libertad de acción del grupo de estudiantes.

- Se percibe la necesidad de buscar fórmulas alternativas de formación docente que sean capaces de reflexionar sobre la generación de innovaciones pedagógicas que estén acorde con los retos pedagógicos actuales. Además, en esta línea, los espacios de capacitación deben constituirse en desafíos constructivos desde tendencias innovadoras que inviten a cuestionar ciertos mecanismos por los cuales se perpetua una reproducción de prácticas y experiencias dentro de las aulas, que se inspiran y asemejan a las vivencias que los docentes actuales tuvieron como estudiantes. Por último, sobre este aspecto, se debe mencionar que plantear nuevos retos formativos para el colectivo docente con y desde lo corporal y lo artístico puede suponer nuevas oportunidades para propiciar la ruptura de la dinámica reproductora que se acaba de mencionar y propiciar, más bien, nuevos modelos educativos y culturales enriquecedores.

- En referencia a la relación entre la figura docente y el ámbito corporal, existe una conciencia de su importancia como un ámbito de desarrollo, pero no se observa la misma sensibilización sobre la relevancia que tiene el trabajo sobre su propio cuerpo en el ámbito educativo. En consecuencia, se estima pertinente destinar mayores y mejores esfuerzos a una familiarización significativa y experimental del grupo de educadores y agentes clave del sector con un contexto teórico y práctico que albergue al cuerpo y las artes contemporáneas desde diversas concepciones, en las que se incluyan las dimensiones simbólicas, culturales y estéticas de estos universos.

### **7.3. Consideraciones sobre el cuerpo, la educación artística y la educación corporal**

Desde esta investigación emerge una visión del cuerpo que lo ubica como un factor esencial para el desarrollo integral del ser humano y un puente que permite el conocimiento y el progreso de destrezas y habilidades fundamentales para la vida, también como un canal indispensable para el desarrollo de características personales que son esenciales durante el tramo de edad investigado, como la identidad, la expresión, la comunicación, entre otros. Hay que añadir, que con el proceso y los resultados del estudio se concluye que la educación artística y el arte contemporáneo, a nivel general, ofrecen oportunidades pedagógicas para la formación global. Estas mismas prácticas, a un nivel más particular, circunscritas o relacionadas con la educación corporal, son una conjunción ideal, ya que ubican o configuran al cuerpo de una forma dinámica desde múltiples dimensiones y contextos significativos, desde donde poder accionar, crecer y desarrollarse a través de espacios de expresión, juego, experimentación, interpretación y vivencia, entre otros. Además, esta postura sobre el cuerpo respeta los procesos naturales de crecimiento y la autopercepción de unidad entre las entidades físicas y emocionales que caracterizan a la infancia y a la niñez. Por todo ello, se considera que la educación corporal tiene potencial para ser un factor de cambio y transformación de los paradigmas pedagógicos que tradicionalmente han guiado a la educación del Nivel Inicial y Básico.

Se debe señalar que este apartado de las conclusiones, ha sido especialmente enriquecedor a la hora de identificar y definir, por un lado, orientaciones de intervención pedagógica y, por otro, nuevas líneas de investigación, que se ofrecen en el último apartado de este capítulo:

- En las prácticas pedagógicas analizadas en el estudio, prevalece un enfoque educativo de atención al aspecto corporal que se centra en el desarrollo de factores físicos e instrumentales, elementos que se consideran de suma relevancia pero que, al mismo

tiempo, son un posicionamiento que alberga limitaciones, ya que no se ajustan a la complejidad de los requerimientos de la sociedad actual que demanda un desarrollo crítico, reflexivo, holístico e interdisciplinario. Además, se observa que predomina un estilo directivo en la mediación de las dinámicas que no propicia, para el grupo de estudiantes, momentos genuinos de búsqueda y experimentación relacionados con la dimensión corporal.

- Algunos procesos educativos estudiados que atañen al cuerpo, utilizan o involucran diversos componentes que están asociados con las artes como los musicales o escénicos, por ejemplo, pero este hecho no se traduce en que desemboquen en espacios de indagación que fomenten el desarrollo de sentidos expresivos y/o estéticos. En consecuencia, se entiende que existe un margen o un territorio por recorrer en relación con el aprovechamiento del potencial pedagógico que brinda la educación artística. De esta forma, se percibe que muchas de estas propuestas pueden ser la base o una oportunidad a la hora de generar procesos experimentales que impliquen un trabajo que despierte, conjugue y desarrolle múltiples sentidos a través del cuerpo y de las artes.

- De igual forma, se puede trazar una analogía entre el trabajo asociado a elementos relacionados al cuerpo y determinadas prácticas ligadas a la expresión corporal o a la educación corporal. Por tanto, se percibe la existencia de cierta ambigüedad y confusión sobre las dinámicas que se relacionan con el ámbito corporal cuando se ubican dentro de distintas disciplinas especializadas (expresión corporal, educación física, psicomotricidad, artes escénicas, entre otras), en este sentido, se estima pertinente generar reflexión teórica y práctica sobre posibles formas de desarrollar nuevos fundamentos, sustentos y estrategias que sirvan para alinear esfuerzos dentro de este contexto.

- La educación corporal debe ser un componente destacado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se ubican en la transición educativa entre las etapas del Nivel Inicial y Básico, ya que es particularmente indicada para este tramo trascendental donde, de forma natural, prevalece una actitud proclive a la acción, a la disposición y el desarrollo de actividades lúdicas, a la expresión genuina, entre otras, con un espíritu de libertad espontánea, que son, sin duda, factores esenciales y motores que fomentan un aprendizaje significativo.

- Emerge la relevancia de las *narrativas corporales* (Planella, 2006), ya que el cuerpo es a un tiempo soporte y mensaje, que desde su configuración social y cultural se constituye como una parte fundamental en los procesos de comunicación. Por tanto, el ámbito educativo, que no es distinto que el de la vida misma, se configura esencialmente con espacios y momentos de experiencia, encuentro y relación, por ello, resulta consecuente valorar el potencial del universo de la *lectura* e interpretación de los mensajes que emanan, complementan y significan a través y desde el cuerpo. De esta forma, por medio de una mirada renovada, simbólica y sensible sobre los procesos comunicativos se puede: recoger e interpretar información privilegiada en el seno de la comunidad educativa, inculcar una actitud respetuosa por la gestación de cada identidad particular y por las manifestaciones corporales diversas, que desemboque, en última instancia, en un contexto relacional propicio para la enseñanza y el aprendizaje.

#### **7.4. La articulación de los procesos de transición educativa**

Sobre la transición de los niveles educativos estudiados, con especial atención en el aspecto corporal, emergen conclusiones ligadas con determinadas lógicas de la secuencia pedagógica, hilos de continuidad oportunos y distancias existentes que se deben abordar. Las determinaciones que se ofrecen a partir del estudio están relacionadas con ámbitos que condicionan los procesos de transición como el institucional, el curricular, el metodológico, el marco que configuran las distintas disciplinas y prácticas que atañen al ámbito corporal, el desempeño del colectivo docente, entre otros, y emergen a través de un enfoque constructivo que espera arrojar sustento a futuras medidas de mejora. Por lo tanto, se detallan aspectos que tienen la intención de mejorar los procesos de transición y minimizar impactos indeseados en el colectivo de estudiantes.

- Se reconoce que tanto en el Nivel Inicial como en los primeros cursos de educación Básica, existe una preocupación y un trabajo en relación con la generación de espacios específicos para prácticas que atañen al ámbito corporal. Además, en ambos niveles estudiados se llevan a cabo propuestas educativas que tienen lugar en el exterior, espacios abiertos o al aire libre, situación que se da con mayor frecuencia en la etapa de Inicial.
- En relación con la secuencia educativa entre los Niveles de Inicial y Básico, se percibe un distanciamiento, incluso una ruptura en ocasiones, que se evidencia sobre todo con la llegada al segundo curso de Educación General Básica. De forma general, se debe señalar que existe un cambio abrupto entre un modelo o enfoque en Educación Inicial que muestra tener mayor flexibilidad, un tratamiento holístico e interdisciplinario en relación con los objetivos y contenidos que aborda, así como una percepción más personalizada y centrada en el desarrollo natural de la infancia, a otro, en Educación Básica, en el que se comienza a parcelar los contenidos, disminuye la atención personalizada y se presta mayor atención

al abordaje de conocimientos desde referentes especializados que no siempre están ligados al contexto cotidiano de la niñez, en una visión que se podría considerar *escolarizada*.

- En relación con los procesos de transición y el ámbito corporal, en el Nivel Inicial se observa una mayor presencia de la dimensión lúdica en comparación con el Nivel de Educación Básica, lo que propicia e invita a la acción y el movimiento, factores que favorecen la implicación y el desenvolvimiento del cuerpo. Sin embargo, en gran parte de las ocasiones, los ejercicios y juegos se realizan siguiendo pautas o consignas fijas que habitualmente son dirigidas y limitan las posibilidades de las dinámicas, en las que la figura educadora *modela* y el colectivo de estudiantes debe repetir o imitar determinados movimientos. Como ya se ha comentado en el punto anterior, se constata la necesidad de valorar e implementar propuestas pedagógicas que enfoquen la dimensión corporal desde los planos simbólicos y expresivos, que vayan más allá de lo meramente físico e instrumental.

- En el primer curso del Nivel de Educación General Básica, se mantienen dinámicas que se enfocan en el ámbito corporal, en las que se encuentran algunos elementos comunes en relación con la Educación Inicial como el espíritu lúdico, el fomento de actividades que implican el movimiento a través de bailes y canciones, el trabajo en espacios exteriores, entre otros. Si bien las actividades son parecidas, es evidente que se produce un aumento consecuente del nivel de complejidad en función del desarrollo evolutivo de cada grupo.

- Se destacan dos diferencias significativas al considerar al Nivel de Educación Básica con respecto al de Inicial: en primer lugar, se reduce la presencia de actividades ligadas al juego, la acción y el movimiento, ya que este tipo de dinámicas son remplazadas por la aparición de sesiones de clase magistral basadas en el modelo escolar tradicional en las que



impera el *trabajo de escritorio*. De esta forma, el cuerpo tiende a quedar relegado, tanto física como simbólicamente, a un segundo plano al permanecer en una postura o disposición pasiva, que en la mayoría de las ocasiones se traduce o reduce a estar sentado, mientras se recibe información o contenidos de las diversas asignaturas por parte de cada docente. Este hecho se acentúa en Segundo de Básica donde se pueden observar sesiones que en su totalidad se rigen por este esquema. En segundo lugar, acontece un trabajo más concreto y especializado en relación al ámbito corporal a través de la asignatura de Educación Física, donde se percibe de manera preponderante un enfoque instrumental asociado a factores como el acondicionamiento y desarrollo físico, el incremento de destrezas y habilidades motoras, el rendimiento, la competencia y la competitividad, entre otros.

- En las prácticas estudiadas del Nivel de Educación Inicial, se ubica un desempeño pedagógico que considera una noción de cuerpo como entidad expresiva y comunicativa, a través de enfoques disciplinarios ligados con la psicomotricidad instrumental y la expresión corporal. Esta mirada pierde presencia y relevancia en el Nivel de Educación Básica, ya que en este tramo el desarrollo del trabajo educativo considera el cuerpo desde parámetros más instrumentales, que están cercanos a la construcción simbólica del cuerpo objeto, por medio de propuestas que surgen desde la psicomotricidad instrumental y la educación física tradicional, en detrimento de una visión holística del cuerpo.

- En relación con las diferencias asociadas a la configuración espacial de los centros educativos estudiados y su influencia en los procesos de transición, se debe comentar, de manera general, que en el caso de la etapa de Educación Inicial se cuenta con espacios propios para el nivel y, en virtud de ello, se percibe en el colectivo de estudiantes un sentido

de pertenencia al lugar educativo, un sentimiento que, en el caso de Básica, es más complejo de mantener, ya que se pasa a comunidades educativas con instalaciones de mayores dimensiones que son compartidas por un colectivo de estudiantes más numeroso. De forma particular, en el tramo de educación Inicial se observan estructuras y/o configuraciones espaciales flexibles, diversas y adaptadas para las dinámicas que están enfocadas hacia la dimensión corporal y el movimiento. En este sentido, existen diferencias notables con el nivel de educación Básica, ya que se percibe una correlación en la que conforme se asciende de grado educativo se encuentran espacios más homogéneos y menos diversos, en los que existen mayores limitaciones para el movimiento. En consecuencia, como ya se ha comentado en este capítulo de conclusiones, en las dinámicas de la etapa de educación Básica se observa un cuerpo *restringido* que pasa mucho tiempo sentado, pese a que en algunas disciplinas, como educación física, se muestra un trabajo dedicado y riguroso en referencia a la preparación de los espacios y el uso de distintos recursos a la hora de desarrollar múltiples dinámicas.

### **7.5. Orientaciones para la intervención pedagógica y recomendaciones para futuras investigaciones**

Para finalizar este capítulo, se ofrecen orientaciones pedagógicas que puedan incidir de una forma positiva y adecuada en el desempeño educativo que se circunscribe a las etapas educativas implicadas, con especial interés, en aquellas dinámicas que involucran al cuerpo, con el propósito de buscar una repercusión práctica en el contexto pedagógico.

Además, también se identifican ciertos aspectos en los que se puede profundizar a través de varias líneas de indagación que emergen de este proceso y son afines al contexto de investigación, pertinentes a la hora de enriquecer, reflexionar y dialogar sobre los cuestionamientos y objetivos marcados al inicio. Estas sugerencias se configuran desde la conciencia de los límites de la investigación, con la finalidad de ampliar el campo de estudio hacia diversas dimensiones, de poner el acento en la relevancia de varios agentes clave y de ofrecer propuestas de acción que no dependan en su totalidad de recursos externos o distintos a los que ya se cuentan en las instituciones educativas, para que tengan matices universales, una capacidad transformadora amplia y eco en múltiples contextos.

A continuación se ofrece una sistematización de las principales orientaciones pedagógicas que emergen del proceso de investigación:

- De las decisiones, reflexiones y acciones que forman parte de la metodología de la investigación emerge o se destaca la importancia de la documentación pedagógica en los procesos educativos. De esta forma, se sugiere una mayor familiarización y fomento de una cultura relacionada con las prácticas de documentación en los centros educativos de Inicial y Básica, que puedan generar reflexión sobre las experiencias educativas cotidianas, ya que son nexos entre las prácticas pedagógicas conocidas y la aparición de nuevos puntos de vista. En consecuencia, plantear observaciones y una recogida de información desde parámetros cualitativos sobre las experiencias educativas de una forma sistematizada, llevar a cabo etapas de revisión y reflexión compartidas de una manera consciente, crítica y sensible, puede constituirse como un verdadero punto de inflexión y transformación de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, el aporte que procede de las distintas narrativas que se generan en la comunidad educativa, tiene gran valor, ya

que posee el potencial de desembocar en planteamientos e ideas renovadoras acordes con las necesidades pedagógicas actuales, uno de los objetivos marcados por esta investigación.

- Plantear y desarrollar territorios pedagógicos en las etapas de Educación Inicial y Básica en los que la infancia y la niñez puedan tener mayor decisión y voz, con la intención de que puedan ocupar un lugar central en los procesos. De forma particular, esta idea se puede materializar en la configuración de los diversos espacios, en el diseño de las dinámicas que se desarrollan, en considerar las posibilidades de construcción colectiva que acontece en cada una de las dinámicas propuestas, entre otras. En sintonía con esta idea, se reivindica y advierte el potencial del arte y del cuerpo para el desarrollo de propuestas transformadoras en el ámbito educativo, que se posicionan por medio de principios cercanos a la *performance*, que son conscientes y sensibles a las posibilidades que emergen desde la misma experiencia con un enfoque transversal, y ofrecen una mirada abierta de propuestas que se configuran con y desde el espacio, el tiempo y los múltiples formatos.

- Impulsar enfoques educativos donde el cuerpo tenga mayor presencia, dado que es un factor esencial en la configuración de la identidad, en el desarrollo de las capacidades comunicativas y expresivas, entre otros muchos que se han mencionado durante el presente trabajo. En línea con esta idea, se encuentra pertinente apostar por dinámicas abiertas, flexibles, que tengan conciencia de la importancia de la gestión de los espacios, los formatos y los tiempos para atender al ámbito corporal, a través de procesos de mediación menos directivos o condicionadores, donde existan múltiples oportunidades expresivas y tengan mayor entidad lúdica, en los que se guíe y, a la vez, se permita que surjan nuevos acontecimientos a partir de las propias experiencias y las necesidades del grupo de estudiantes.

- Fomentar en la comunidad educativa, y de forma especial en el colectivo docente, el desarrollo de capacidades ligadas a la *escucha* del cuerpo y a la observación, la interpretación y el respeto por los *lenguajes* y las *narrativas* que acontecen a partir del movimiento, para que no se dé un tratamiento educativo que separe y/o privilegie lo cognitivo sobre el resto de dimensiones humanas. Todo ello, con el propósito de generar un desempeño pedagógico que favorezca el fomento de un trabajo educativo direccionado a un desarrollo integral, a través de consignas que muestren mayor apertura a la posibilidad y al fomento de un cuerpo en libertad, emancipado y autónomo, que pueda dar un paso más allá del ámbito físico y/o instrumental.

- Considerar aspectos que puedan generar cauces armónicos entre la etapa Inicial y Básica, en este sentido, una de las alternativas que se encuentra válida es la de tener en cuenta las potencialidades pedagógicas de desarrollo integral existentes en la etapa de Educación Inicial durante los primeros años de la Básica. De esta forma, se estaría favoreciendo la continuidad de los procesos y se matizarían o corregirían algunos de los aspectos que se han identificado como poco adecuados dentro de la educación Básica cuando se introduce de forma prematura una visión exclusivamente escolarizada.

Gráfico 13:

*Síntesis de las conclusiones*



Por último, se ofrecen algunas recomendaciones para futuros estudios relacionados con la presente investigación, que pueden dar continuidad o profundizar algunos de los ámbitos que se han abordado:

- Dar continuidad o retomar esfuerzos que ya se han emprendido con anterioridad en relación con este territorio de estudio, que se encuentran en un contexto cercano, como por ejemplo el que llevaron a cabo de forma conjunta la Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y la Organización de Estados Iberoamericanos –

Ecuador, que quedó recogido en la publicación titulada *Articulación de la Educación Inicial con la Educación General Básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los Centros Municipales de Educación Inicial* (Delgado, 2013). Un documento que puede servir de base para la estructura de la confección de un nuevo instrumento que aporte a la implementación efectiva del proceso de articulación de la etapa Inicial y Básica, ya que muestra una comparativa entre los niveles en relación con: base legal, bases pedagógicas del diseño curricular, estructura curricular, perfil de salida, ejes transversales y precisiones para la enseñanza y el aprendizaje, con las que se evidencia la relación que existe entre las competencias en educación Inicial con las destrezas con criterio de desempeño de la educación general Básica. Si bien es cierto que este trabajo ofrece una idea de partida, también lo es que se debe revisar y actualizar su contenido en referencia a los nuevos parámetros institucionales para, de esa forma, poder responder al marco educativo actual. Además, para que el documento pueda cumplir su función es relevante que la generación de la herramienta sea creada a través de procesos cooperativos que involucren a actores clave de ambos niveles. De esta manera, se lograría implicar y añadir a la propuesta las inquietudes y recomendaciones provenientes del nivel básico. Además, sería aconsejable que el trabajo incluya un apartado destinado a la articulación de las propuestas metodológicas que se desarrollan en las dos etapas educativas. Este escrito podría ser complementario al currículo y podría formar parte de los recursos institucionales entre los que ya se encuentran: *Lineamientos para inicio de ciclo lectivo y período de adaptación en el nivel de Educación Inicial 2019 – 2020* (Ministerio de Educación, s.f.) o la *Guía metodológica para la implementación del currículo de educación Inicial* (Ministerio de Educación, 2015).

- Se recomienda el diseño y puesta en práctica de proyectos de investigación que tengan como ejes centrales el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo a través del desarrollo de estancias temporales para las distintas figuras docentes, de esta forma, este colectivo podrían desempeñarse dentro de programaciones de otro nivel y/u otro centro educativo distinto al habitual. En este sentido, la propuesta podría funcionar tanto dentro de instituciones educativas que abarquen a los dos niveles, en los que existiría mayor facilidad para desarrollar iniciativas o planificaciones conjuntas, como entre distintos centros que solo atiendan al nivel Inicial o al Básico. De este modo, se lograría que el cuerpo docente de las etapas implicadas conozca de forma directa el espíritu, las lógicas y la filosofía del trabajo realizado por cada nivel educativo (Tamayo, 2014). Además, se sugiere hacer extensiva la participación dentro de estas iniciativas tanto del colectivo encargado de la dirección de los centros educativos como de los gestores de la política pública, para implicar de manera efectiva a una parte fundamental de la comunidad educativa. Sin duda, la intención es la generación de una cultura cooperativa que repercuta de forma positiva en procesos solidarios, eficientes y de calidad en relación con la gestión de una secuenciación mejor ajustada a las necesidades reales del estudiantado.

Se hace indispensable una reflexión constante del binomio teoría y práctica, que acerque los contextos que se configuran desde los marcos reguladores y desde la experiencia concreta. De esta forma, los procesos de esta nueva articulación de la propuesta curricular ecuatoriana, sumados a una participación de la comunidad educativa, supondrán una coyuntura positiva para el trabajo y desarrollo compartido entre los niveles de Inicial y Básica y, además, se podrá visibilizar de mejor modo el potencial de las normativas institucionales. Por tanto, es trascendental complementar estas



iniciativas con la realización de una inducción adecuada al cuerpo docente, que pueda elevar los niveles de formación y conocimiento sobre el currículum vigente y que, a futuro, los convierta en agentes proactivos capaces de tomar decisiones sobre las siguientes medidas de reforma y mejora curricular. En definitiva, se deben generar espacios de diálogo entre los diversos estamentos reguladores de los niveles de educación Inicial y Básica, así como empoderar al cuerpo docente como agente clave en el diseño e implementación curricular. Además, se evidencia la relevancia de destinar recursos, tanto materiales como humanos, para la generación de una nueva articulación de los niveles estudiados, que resulte más natural, efectiva y armónica, ya que todo ello supondrá una inversión oportuna a la hora de llevar a cabo el salto de calidad al que la educación ecuatoriana aspira.

Para finalizar, se debe mencionar que estas orientaciones y recomendaciones están encaminadas a ser un aporte, un reconocimiento y, a la vez, un tributo a una tarea tan esencial como la que realiza el colectivo de educadores. De este modo, se espera que este último punto pueda servir para suscitar la reflexión y la generación de nuevas ideas desde los diversos actores que conforman la comunidad educativa, una vez que estas ideas se sitúen en territorios prácticos, ya que desde esta investigación se concibe el fenómeno educativo como un proceso de construcción colectiva que está en continuo replanteamiento.

## Referencias bibliográficas:

Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Aguilar, S. & Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.

<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

Aldana, M. (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior*. Tesis de doctorado. Universitat de Barcelona. [http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis\\_Aldana\\_2019.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Aldana_2019.pdf)

Alvarado, N. J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista Red de Investigación Educativa REDINE*, 11(1), 9-22.

Ames, P. (2014). Empezando la escuela: las transiciones de niños pequeños en diversos contextos socioculturales. En Frisancho, S; Moreno, M.T; Ruiz, P. y Zavala, V. (Eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*, 111-134. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Amilburu, M. G., y Gutiérrez, J. G. (2012). *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea Ediciones.

Argúello, M. (2010). *Psicomotricidad*. Editorial Abya-Yala.

Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos.

Arnaiz, P. (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (0), 5-14.

- Arpes, M. (2017). Notas sobre el cuerpo y sus escrituras. *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, 6(11), 3-12.  
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/2089/2175>
- Aucouturier, B. (2004). Introducción a la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA). *Aula de innovación educativa*, (136), 79-84.
- Ayús, R., & Eroza, E. (2007). El cuerpo y las ciencias sociales. *Pueblos y fronteras*, 2(4), 1-56.  
<http://dx.doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2007.4.217>
- Bárcena, F. (2016). Educación y mundo común. Consideraciones intempestivas en torno a una fórmula. *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (24), 268-292.  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/3157/2796>
- Bárcena, F. (2012). Cuerpo, acontecimiento y educación. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la Educación*, 251-275. Trotta.
- Bárcena, F., & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220059A>
- Barraza, N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, (22), 113-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7030842.pdf>
- Barrera, Ó. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 121-137.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2110/211019068007.pdf>
- Bateson, G. & Mead, M. (1942), *Balinese Character: A Photographic Analysis*. New York Academy of Sciences.

- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo*. Plaza & Janés.
- Berruezo, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 21-33. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/118056.pdf>
- Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotated System for Analysis of Body Motion and Gesture*. University of Kentucky.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Burbano de Lara, M. (2004). Educación básica ecuatoriana: el desafío de la calidad. En Paladines, C. (Ed.). *Problemas críticos de la educación ecuatoriana y alternativas*, 105 - 122. Ediciones Abya-Yala.
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Lúdicamente*, 5(10).  
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5689538.pdf>
- Cardona, S., & Carvajal, J.F. (2015). Cuerpos en espacio urbano: conflicto y arte posmoderno. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9, 294-301.  
[http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicas/downloads/artesescenicas9\\_27.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/artescenicas/downloads/artesescenicas9_27.pdf)
- Carr, E.H. (1984). *¿Qué es la historia?* Ariel.
- Castañer, M. (2001). El cuerpo: gesto y mensaje no verbal. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (3), 39-49.

- Castañer, M. & Camerino, O. (2011). Un enfoque sistémico para estudiar la motricidad actual. *Revista Motricidad y Persona*. (9), 9-17.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4120801.pdf>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2015.148.49313>
- Celis, P. (2007). Mapas y territorios corporales: recorridos en torno a la antropología del cuerpo. *Oficios Terrestres*, 19, 202-211.  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45846/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45846/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Chaves, M. P., Zapata, A. F. R., & Arteaga, I. H. (2015). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100.
- Coleman, W. (2016). *La biología en el siglo XIX: problemas de forma, función y transformación*. Fondo de Cultura Económica.
- Córmack, M., & Dulkenberg, E. (2009). *Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional*. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura, y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Chile.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. *Ley general de educación*. República de Colombia - Gobierno Nacional.
- Contreras, M. J. (2012). Introducción a la semiótica del cuerpo: Presencia, enunciación encarnada y memoria. *Cátedra de Artes*, 12,13-29.  
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7586>

- Crisorio, R. (2013). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2), 9-19.  
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2021/965>
- Costa, M. (2006). La propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, (47), 6.  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/malena47.pdf>
- Coterón, J. & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113-134. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/7436/8479>
- De la Calle, J. (2011). El gesto analógico. Una revisión de las ‘técnicas del cuerpo’ de Marcel Mauss. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 3(7), 75-87. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273221545008.pdf>
- De la Torre, E. (2012). *Significados de la educación física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de magisterio*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/21037>
- Deleuze, G. (2006). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama.
- Delgado, K. (Ed.). (2013). *Articulación de la Educación Inicial con la Educación general básica. Conociendo buenas prácticas educativas en los Centros Municipales de Educación Inicial*. Secretaría de Educación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, Corte Constitucional del Ecuador y Organización de Estados Iberoamericanos Ecuador.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones filosóficas con objeciones y respuestas*. Alfaguara.

- Diccionario de Psicología American Psychological Association. (s.f.). Psicología. En *Dictionary.apa.org*. Recuperado el 28 de mayo de 2020, de <https://dictionary.apa.org/psychology>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Subsecretaría de Educación de Argentina. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de [http://abc.gov.ar/inicial/sites/default/files/educacion\\_inicial\\_2019.pdf](http://abc.gov.ar/inicial/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria: Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. Subsecretaría de Educación de Argentina. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI Editores.
- Efland, A. Freedman, K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Efron, D. (1970). *Gesto, raza y cultura*. Alianza Editorial.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elias, N. (2015). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Esquivel, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Educación Física y Ciencia*, 8, 1-14.  
<https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv08a04/5660/>
- Fernández-Balboa, J. M. (2003). Postmodernidad e investigación en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 5-22.  
[http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora2\\_1\\_miguelbalboa.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora2_1_miguelbalboa.pdf)
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber. Tomo I. Siglo XXI Editores*.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-215. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*. (142), 12-17.
- García-Gutiérrez, C. E. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16(2), 329-342.  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83428615008.pdf>
- Gallo, L.E. y Urrego, L. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa, *Perfiles Educativos*, 37(150), 143-155.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a9.pdf>
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Ediciones SM.



Giddens, A. (2000). *Sociología*. Alianza Editorial.

Gil, P., Contreras, O., Díaz, A., y Lera, Á. (2006). La educación física en su contribución al proceso formativo de la educación infantil. *Revista de educación*, 339, 401-433.

<http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339a18.pdf>

Gil, P., Gómez Villoria, S., Contreras, O., y Gómez Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11(2), 159-177.

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a10.pdf>

Gobierno de Argentina. (2006). Ley N° 26206, de 14 de diciembre del 2006. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de Argentina. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Gobierno de Chile. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<https://parvularia.mineduc.cl/2018/03/06/descarga-las-bases-curriculares-la-educacion-parvularia-2018/>

Gobierno de Chile. (2009). *Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educacio%CC%81n-Actualizacio%CC%81n-2009-.pdf>

Gobierno de Colombia. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)

Gobierno de Ecuador. (1998). *Constitución Política de la República del Ecuador 1998*.

Riobamba, Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente.

Gobierno de España (2014), Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52, marzo de 2014). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Gobierno de España (2007), Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. (BOE nº 5, de 5 de enero de 2008). Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>

Gobierno de Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Ministerio de Educación de Perú. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Gobierno de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. Ministerio de Educación de República Dominicana. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-INICIAL.pdf>

Gobierno de la República Dominicana. (2016). *Diseño Curricular Nivel Primario*. Ministerio de Educación de República Dominicana. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

<http://www.educando.edu.do/portal/wp-content/uploads/2016/07/NIVEL-PRIMARIO-SC.pdf>

Godínez, G. (2014). *Cuerpo: efectos escénicos y literarios*. Pina Bausch. Tesis de Doctorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/13024>

Goffman, E. (1978). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.

- Gómez Arcos, J. R. (2005), Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A/5810>
- Gómez García, M. N. (2000). Utopías, reformas y contrarreformas en la educación española del siglo XX. *Revista de Educación*, (Extra 1), 37-58.  
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7baec6e3-2fab-4f09-92eb-c764ad5f8327/re20000308522-pdf.pdf>
- Grande, P. D. (2013). Aportes de Norbert Elias, Erving Goffman y Pierre Bourdieu al estudio de las redes personales. *Andamios*, 10(22), 237-258.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v10n22/v10n22a13.pdf>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hall, E. T. (2005). *La Dimensión Oculta*. Editorial Siglo XXI.
- Harris, M., (1990). *Antropología cultural*. Alianza Editorial.
- Hernández, J.L. (1996). La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física escolar? *Revista de Educación*, 311, 51-76. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c27184bd-2f79-4f9f-9304-9d3ac627165c/re3110300458-pdf.pdf>
- Herrero, A. B. (2000). Intervención psicomotriz en el Primer Ciclo de Educación Infantil: estimulación de situaciones sensoriomotrices. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 87-102.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37764/014200030440.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Herrero J. (2004). La perspectiva ecológica. En Musitu, G., Herrero J., Cantera, L. & Montenegro, M. (Coords.). *Introducción a la Psicología Comunitaria*, 55-77. Editorial UCO.
- Invernó, J.C. (2004). El circo en la escuela. *Tandem: Didáctica de la Educación Física*, (16), 72-82.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En Sarlé, P. Ivaldi, E. Y Hernández, L. (Coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, (pp. 11-28). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jackson, M. (2010). Conocimiento del cuerpo. En Citro, S. (Coord.). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, 59-82. Editorial Biblios-Culturalia.
- Jaques-Dalcroze, E. (2017). *Rítmica y creación. Gesto, movimiento y forma*. La Pajarita de Papel Ediciones.
- Katz, R. (2004). *Expresión corporal: una pedagogía del movimiento*. Plan Amanecer.
- Laorden, C., & Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, (25), 133-146. <http://hdl.handle.net/10017/5112>
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Lock, M., & Scheper-Hughes, N. (1987). El cuerpo mindful (pensante): prolegómenos hacia el futuro trabajo en la Antropología Médica. *Médical Anthropology Quarterly*, (1).

- León, M. (2017). *Protección social de la niñez en el Ecuador*. Ecuador: CEPAL, Naciones Unidas y UNICEF.
- León, Z. (2011). La transición entre la Educación Inicial y la Escuela primaria en Venezuela. *Revista de Investigación*, 35(72), 189-204.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3814595.pdf>
- Lozano, J., & Arnaiz, P. (1994). La atención a la diversidad en el currículum de Educación Infantil: la práctica psicomotriz. *Anales de Pedagogía*, 12-13.
- Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010: las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://hdl.handle.net/11162/169648>
- Luna, M. y Astorga, A. (2011). Educación 1950 – 2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En Bonilla, A. y Luna, M. (Ed.), *Estado del país. Informe Cero. Ecuador 1950 – 2010*, 291 - 306). Editorial Estado del País – UNICEF Ecuador.
- Márquez, P. (2002). Cuerpo y arte corporal en la posmodernidad: las mujeres visibles. *Arte, Individuo y Sociedad*, (14), 121-149.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202220121A/5850>
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de Sociología*, (73), 127-152.  
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v73n0.1111>
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Morata.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Malinowski, B. (1975). *La vida sexual de los salvajes del noroeste de Melanesia*. Morata.

- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(12), 87-157. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92411770007.pdf>
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Tecnos.
- Mèlich, J.C. (2012). Filosofía y educación en la postmodernidad. En Hoyos, G. (Ed.). *Filosofía de la Educación*, 35-53. Trotta.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (62), 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780012.pdf>
- Mendiara, J., & Gil, P. (2017). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Wanceulen Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-De Agostini.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2014). *Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia*. Gobierno Nacional Ecuador.
- Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental de Brasil. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)
- Ministerio de Educación de Ecuador (2010). *Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010*. Recuperado el 17 de abril de 2019 de <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Recuperado el 3 de enero de 2020 de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2014). *Currículo Educación Inicial 2014*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016 de <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006 – 2015*. Recuperado el 2 de marzo de 2019 de <https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (s.f.). *Unidades educativas del Milenio*. Recuperado el 3 de enero de 2020 de <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>
- Ministerio de Educación. (2009). *Currículo nacional básico. Diseño curricular del subsistema de la educación básica y media nicaragüense*. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico de Nicaragua.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral - Servicios en Centros de Desarrollo Infantil*. Dirección Nacional de Comunicación Social.
- Ministerio de Educación (2012). Marco Legal Educativo. Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de [http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/01/Marco\\_Legal\\_Educativo\\_2012.pdf](http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)

- Molina, E. (2013). *La construcción de la infancia de origen amazigh en la escuela: Estudio de caso en la ciudad de Melilla*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.  
<http://hdl.handle.net/10481/23796>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para una educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Montúa, F. (2005). Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y del poder. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 89.  
<https://www.efdeportes.com/efd89/foucault.htm>
- Mora, A. S. (2008). Propuestas desde la antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: Un aporte al debate Educación Física/Educación Corporal. *Educación Física y Ciencia*, 10, 59-73.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3697/pr.3697.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3697/pr.3697.pdf)
- Moreno, A., Calvo, C., & López de Maturana, S. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: Educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 203-216. <https://rieoei.org/RIE/article/view/590/1112>
- Montálvez, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. Tesis de doctorado. Universidad de Córdoba.  
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/6310/9788469512753.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Motos, T. (2000). *Escenarios para el currículum y la innovación en el siglo XXI*. Recuperado el 19 de julio de 2015 de <http://www.iacat.com/1-cientifica/escenariosCurriculo.htm>



- Muñoz, A. (2009). Comunicación corporal-kinésica, proxémica. En *Reyes R, director. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Plaza y Valdés Editores. Universidad Complutense de Madrid.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800/3015>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989. United Nations, Treaty Series.
- Najmanovich, D. (2009). El cuerpo del conocimiento y el conocimiento del cuerpo. *Cuadernos de Campo*, 2(7), 6-13. <https://es.calameo.com/read/00004912920bea0ab5058>
- Nietzsche, F. (1983). *Así habló Zarathustra*. Sarpe.
- Nietzsche, F. (2018). *La voluntad de poder*. Biblioteca Edaf.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Edaf.
- Noyola, G. (2011). *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- OEI (2019). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2019- Seguimiento de las Metas Educativas 2021 y su articulación con el ODS4*. Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ontañón, T., Coelho, M. A., & Silva, E. (2013). Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 233-243. <https://doi.org/10.35362/rie620592>

- Opertti, R. (2018). 10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones Educación 2030. En Arratia, A., & Osandón, L. (Eds.). *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas*, 39-84. República de Chile: Ministerio de Educación. UNESCO Oficina de Santiago.
- Paladines, C. (2011). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos. Volumen I y II*. Instituto Metropolitano de Patrimonio de Quito.
- Parrilla, Á., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pastor, J.L. (2002). El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas. *Pulso, Revista de Educación*, (25), 217-228. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/13/1>
- Patronato Municipal San José del Municipio de Quito. (s.f.). *Quiénes somos*. <https://www.patronato.quito.gob.ec/inicio/quienes-somos.html>
- Pautasso, E. J. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 56-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>
- Pedraz, M. V. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 53-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a02.pdf>
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Pérez Gómez, Á. I. (1998). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En J. Gimeno. y Á. I. Pérez Gómez. (Comps.): *Comprender y transformar la enseñanza*, 115-136. Madrid, España: Morata.

Planella, J. (2006): *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée de Brouwer.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Ediciones Universitat de Barcelona.

Platón (2014). *Fedón*. Gredos.

Portilla, M., Rojas, A. F., & Hernández, A. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100.

[https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf\\_34](https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192/pdf_34)

Posso, R. J., Barba, L. C., Castro, R. M., Núñez, L. F. X., & Marcillo, J. C. (2019). Enfoque lúdico como estrategia en el contexto de la Educación Física ecuatoriana: una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(258).

<https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/1531>

Presidência da República Brasil. (1996). LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Bases da Educação Nacional de Brasil. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Ramírez, R. (2010). La transición ecuatoriana hacia el Buen Vivir. En León, I. (Coord.). *Sumak Kausay/Buen vivir y cambios civilizatorios*, 125-141. Fundación de Estudios, Acción y Participación Social. FEDAEPS.

- Ramírez, J. C., & Peñaloza, M. C. (2006). La coordinación en las políticas públicas. Elementos e institucionalidad. *Reunión de Expertos sobre Gestión y Financiamiento de las Políticas que afectan a las Familias*. CEPAL.
- Ramos, E., & Conde, G. (2015). Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.npct>
- Rangel, J. (2011). *Hacia la articulación y transición entre la educación inicial y el primer grado de educación básica*. República Bolivariana de Venezuela: Gobernación del Estado Bolivariano de Miranda.
- Renzi, G. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-14. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1954/2977>
- Restrepo, P. A. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Plumilla Educativa*, (14), 73-84. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.754.2014>
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Reggio Children, Europa*.
- Rodríguez, D., Montagner, H., Restoin, A., Schaal, B., & Ullmann, V. (1984). La Etología del niño y el estudio de los sistemas de comunicación no verbales. *Infancia y Aprendizaje*, 7(25), 61-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/668431.pdf>
- Rojas-León, A. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, 38(1), 33-58. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/14376/13668>

- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>
- Rossetti, L. (2008). Sócrates y la cultura del autocontrol. *Limes*, 20, 39-52.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 71(1), 37-62. <https://doi.org/10.35362/rie7103>
- Sabido, O. (2007). El cuerpo y sus trazos sociales. Una perspectiva desde la sociología. En Zabudovsky, G. (Coord.). *Sociología y cambio conceptual*, 208-247. Siglo XXI Editores. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Sáenz, Á. (2019). Articulación de servicios educativos. Redes educativas. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 74-86.  
<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/799/746>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria*. México. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de <http://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Distrito Metropolitano del Municipio de Quito. (s.f.). *Nuestro Accionar*.  
<http://www.educacion.quito.gob.ec/index.php?layout=edit&id=916>
- SENPLADES. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013 - 2017*. Consejo Nacional de Planificación.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Trotta.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

- Stokoe, P. y Harf, R. (2000). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós.
- Trilles, K. P. (2004). El Cuerpo vivido. Algunos Apuntes desde Merleau-Ponty. *Thémata*, 33, 135-140. <http://hdl.handle.net/11441/27683>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 131-138. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108841/tamayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En Torres, C.A. (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, 23 - 52. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Torres, R. M. (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Los docentes, protagonistas del cambio educativo*. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Torrents, C., & Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 30(3), 111-120.
- Turner, B. S. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (68), 11-39. [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_068\\_04.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_068_04.pdf)

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Ediciones Morata

UNICEF – Ecuador (2012). *Estado de los derechos de la niñez y de la adolescencia en Ecuador 1990 – 2011*. UNICEF - Ecuador. Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de <https://www.unicef.org/ecuador/children.html>

UNICEF – Ecuador (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos 2014*. UNICEF - Ecuador, Recuperado el 21 de diciembre de 2019, de: <https://www.unicef.org/ecuador/children.html>

Zagalaz, M. L., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. *Contextos educativos: revista de educación*. 4, 263-294.  
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/497/461>

## **Anexos**

### **Anexo 1: Comunicación para la realización del sondeo entre el colectivo de estudiantes y el grupo de profesoras para la confección del protocolo de entrevista**

Hola, mi nombre es Enrique Mediavilla Naranjo, me gustaría informarle que estoy realizando una investigación de tesis doctoral como estudiante del Programa de Doctorado en “Ciencias de la Educación” de la Universidad de Granada (España). El título del trabajo es “La práctica docente de la educación corporal en la transición del nivel Inicial a los primeros años de la educación Básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador”. El estudio consiste en un análisis de la influencia que tiene el contexto curricular, la formación y la experiencia de los docentes en las prácticas educativas que están centradas en la educación corporal de niños de 4 a 7 años de edad en las instituciones educativas de la ciudad de Quito (Ecuador).

En este momento me encuentro en la etapa del trabajo de campo y me gustaría solicitarle su importante colaboración. Este apoyo consiste en dar respuesta a la siguiente cuestión de forma anónima (esta colaboración no le tomará más de 5 – 10 minutos).

Si tuviera la oportunidad de entrevistar a una persona experta en el ámbito de la educación Inicial y Básica, ¿qué aspectos o cuestiones consideraría trascendentales y abordaría durante esta entrevista? El número de aspectos que decida mencionar es ilimitado, pero le solicito que mencione al menos tres de ellos.



## **Anexo 2: Perfiles profesionales de las personas entrevistadas**

### **Mónica Burbano de Lara Moncayo**

Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Docencia Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Máster en Educación por la Universidad de Colorado – EUA (Beca Fulbright – AID), Especialista "Educational Development Policy Analysis" por la Universidad de Boston – EUA (Beca Hubert Humphrey) y posee el Diplomado Regional en Diseño y Desarrollo Curricular por la Universidad Católica del Uruguay – UNESCO.

Tiene un profundo conocimiento de la realidad de la educación ecuatoriana a través de sus trabajos como consultora para el Ministerio de Educación de Ecuador y otros organismos internacionales, su desempeño en múltiples tareas de administración educativa, su experiencia en todos los niveles del sistema educativo y, por último, su trabajo como docente de educación Inicial, educación Básica y de universidad por más de veinte años. Los temas centrales de su trabajo están relacionados con currículo, calidad e innovación educativa, desarrollo del pensamiento, formación y desarrollo profesional docente, didáctica y aprendizaje de la lengua y la literatura.

### **Guadalupe Pacheco Montesdeoca:**

Parvularia de formación con maestría en Educación Inicial, Directora del Centro Municipal de Educación Inicial CEMEI “La Carolina”, Docente de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central del Ecuador, Coordinadora de la Maestría de Educación Inicial del Instituto de Posgrado de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE cohortes 2013-2015 y 2015-2017.

Destacada experiencia en tutoría de proyectos de investigación de tercer y cuarto nivel, gestión y administración de Centros Infantiles. Manejo de orientación pedagógica y familiar. Publicaciones de textos: “Clima afectivo social en el aula de educación inicial” año 2015. De

artículos en la revista de educación inicial “Acompáñanos” del Municipio de Quito -Pedagogía aplicada a Edades Tempranas-, primera edición mayo 2011, -Trayectoria Curricular en los Centros de Educación Inicial-, sexta edición octubre 2014, Participación en la validación del Currículo de Educación Inicial a nivel de expertos en 2013.

### **María Consuelo Tohme M.**

Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Posgrado en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía del Centro de Altos Estudios Universitarios CAEU de Madrid, la Organización de Estados Iberoamericanos OEI y Universidad de Valladolid. Actualmente se encuentra finalizando una Maestría en Gestión Cultural por la Universitat Oberta de Catalunya. Fue Directora de la Galería de Arte Art Forvm-Libri Mundi. Es fundadora y Directora del programa Arteducarte desde el año 2000. Ha liderado proyectos dentro de Arteducarte como “Construyendo valores humanos y medioambientales a través del arte” en Isabela-Galápagos. Los I, II y III Encuentros de Educación Artística y Buenas Prácticas realizados junto a OEI Ecuador. El proyecto "Arte contemporáneo y educación en la Bienal de Cuenca" y el proyecto de Formación Continua en Educación Cultural y Artística para magisterio público en conjunto con la OEI y el Ministerio de Educación. Lideró el proyecto ANIDAR en conjunto con Unicef Ecuador. Coautora del libro “ARTEDUCARTE: Arte Ecuatoriano para niños” junto con Marilyn JS Goodman (2006). En el año 2015 constituye la Fundación Tinkuy Encuentros Arte Educación.

En el pasado, coordinó varias ediciones del “Salón Nacional de Arte Contemporáneo Fundación El Comercio” para el trabajo con el arte joven emergente del país. En el año 2010 gestionó el proyecto “Arte Contemporáneo y Patios de Quito” curado por el crítico de arte Gerardo Mosquera. Ha participado como miembro activo de directorios de varias instituciones culturales del país. TedxQuito Speaker 2013.

### **Anexo 3: Protocolo de entrevista a expertas**

1. ¿Podría contarnos cómo surgió su vocación por la educación y los aspectos que considera más importantes sobre su trayectoria profesional?
2. Bajo su punto de vista, ¿cómo valora la trayectoria que ha tenido la educación ecuatoriana en las últimas décadas?
3. ¿Cree que la educación Inicial y Básica son valoradas en la sociedad actual? ¿Y sobre el papel del maestro?
4. ¿Cómo piensa usted que han afrontado los maestros del nivel Inicial o Básico las distintas reformas educativas acontecidas en las últimas décadas?
5. ¿Cree que se deben trabajar aspectos específicos para la preparación de la transición de los estudiantes del nivel Inicial al de Básica?
6. ¿Considera que las propuestas curriculares contemporáneas proponen procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten el desarrollo integral de los estudiantes?
7. ¿Cómo valora el eje relativo al cuerpo dentro de una propuesta educativa?
8. ¿Qué opina sobre el trabajo que se hace en relación a la educación corporal en Ecuador?
9. ¿Qué opina sobre el desempeño y la formación específica de los maestros en relación a la educación corporal?
10. ¿Considera que los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con lo corporal tienen una secuencia lógica entre las etapas de educación Inicial a la Básica?
11. ¿Considera que el aspecto corporal puede contribuir a la inclusión educativa?
12. Para finalizar, le gustaría comentar algún otro aspecto o tema que considere importante y que no hayamos tratado en esta entrevista.

#### Anexo 4: Ficha de los registros audiovisuales realizados

Nota: Se identifican los videos seleccionados con el siguiente código (S), que aparece debajo del número del registro correspondiente. Se muestra en el orden cronológico en el que se realizaron.

#	Centro	Grupo	Duración	Lugar	Contenido
1	B	Todos	10 min. 8 seg.	Patio exterior	Saludo inicial de la jornada con todos los niños y niñas del centro, guiones, bailes y canciones.
2	B	B3	24 seg.	Comedor	Los niños y niñas toman la colación.
3	B	B3	6 min. 1 seg.	Aula de Expresión Oral	Desarrollo de la dinámica, “De viaje al zoológico”, en la que se trabaja con animales a través de la narración de una historia por parte de la maestra, presentación de “tarjetas” con imágenes de ciertos animales, en la que se pide que los niños y niñas van respondiendo.
4	B	B2	2 min. 26 seg.	Aula de Plástica	Dinámica de trabajo (en mesas) en la que se recorta, mediante la realización de un recorte, el borde/silueta del número 4.
5	B	B1	2 min. 1 seg.	Aula de Psicomotricidad	Realización (en el piso) de una ficha consistente en pintar siguiendo el contorno de una recta hasta varias onduladas.
6 (S)	B	B2	1 min. 20 seg.	Aula de Psicomotricidad	Dinámica a través de una canción “Los ratones a...”, en la que se ejecutan acciones: saltar, a dormir...
7	B	B2	3 min. 9 seg.	Aula de Psicomotricidad	Dinámica de movimiento “Patitos, patitos vengan...” en la que se desfilan siguiendo determinadas consignas.
8	B	B2	30 seg.	Aula de Psicomotricidad	Ejercicio de reptar boca arriba y pasar por debajo de un “puente”.
9	B	B2	1 min. 21 seg.	Aula de Psicomotricidad	Carrera de niños vs niñas con el ejercicio de reptar boca arriba y pasar por debajo de un “puente”.
10	B	B3	4 min. 35 seg.	Patio exterior	Dinámica “Juguemos a la ronda”, todo el grupo en círculo tomados de las manos abren y cierran la ronda.
11 (S)	B	B3	2 min. 17 seg.	Patio exterior	Dinámica “Juguemos en el bosque hasta que el lobo esté”, en la que se juega a escondite (por parte de la maestra), hasta que está listo para ir a comerse a los niños y niñas, que se esconden en el espacio.

12 (S)	B	B3	38 seg.	Patio exterior	Variación de la dinámica “Juguemos en el bosque hasta que el lobo e preguntando al lobo (en este caso son las niñas), hasta que está listo p huyen corriendo por todo el espacio.
13 (S)	A	A1	3 min. 42 seg.	Aula de Psicomotricidad	Ejercicio del componente de comunicación, “Jugando a la televisión” presentadora y va entrevistando a sus compañeros, que realizan una m bailan... mostrando aquello que desean hacer.
14	A	A2	6 min. 57 seg.	Aula de Expresión Oral	Saludo inicial, repaso con canción de los días de la semana, se escribe dibuja sobre cómo es el clima del día. Se repasan los números hasta e
15	A	A2	3 min. 26 seg.	Aula de Expresión Oral	Dinámicas en las que se trabaja el movimiento, la coordinación y el v dos canciones “Juan José Bonilla” y “Sube la espumita”.
16 (S)	A	A2	1 min. 20 seg.	Aula de Expresión Oral	Dinámica de movimiento a través de una canción. “El cocodrilo Dant
17	A	A2	34 seg.	Aula de Expresión Oral	Narración de un cuento por parte de la maestra.
18	A	A1	1 min. 25 seg.	Aula de Psicomotricidad	Calentamiento corporal, ejercicios de respiración y movimiento.
19	A	A1	8 min. 47 seg.	Aula de Psicomotricidad	Calentamiento por medio de una canción, trabajo de movimientos cor
20	A	A1	1 min. 26 seg.	Aula de Psicomotricidad	Desplazamientos en grupos de 4, combinando su forma y su velocidad
21	A	A3	3 min. 35 seg.	Aula de Psicomotricidad	Ejercicio de calentamiento a través de una canción. Al comenzar la se que se van a realizar ejercicios para fomentar el cuidado y el buen tra dieron algunos comportamientos de agresividad últimamente que no
22	A	A3	5 min. 6 seg.	Aula de Psicomotricidad	Bailan la canción “Despacito”, y cuando pausa la música les da la cor espalda”, “mejilla con mejilla”, “barriga con barriga”, etc.
23	A	-	38 seg.	Patio Exterior	Juegos durante el tiempo de recreo.
24	A	-	1 min. 28 seg.	Patio Exterior	Juegos durante el tiempo de recreo.
25 (S)	C	EF 1 Básica	1 min. 32 seg.	Patio Exterior	Trotan alrededor de la cancha, trotan entre las hulas, trotar y tratar de compañeros.
26 (S)	C	EF 2 Básica	48 seg.	Patio Exterior	Ejercicio con el grupo de los niños, uno por uno, dar una vuelta comp los pies sobre una colchoneta.
27	C	EF 1 Básica	1 min. 3 seg.	Patio Exterior	Juego de eliminación, ocupar las hulas que hay sobre la cancha cuan

28	C	EF 2 Básica	21 seg.	Patio Exterior	Ejercicio con el grupo de las niñas, una por una, dar una vuelta con los pies sobre una colchoneta.
29	C	EF 1 Básica	1 min. 3 seg.	Patio Exterior	Práctica de juego tradicional, “el trompo”.
30	D	EF 2 Básica	1 min. 3 seg.	Cancha cubierta	Calentamiento por medio de canciones y juegos de agrupamiento.
31 (S)	D	EF 2 Básica	8 min. 33 seg.	Cancha cubierta	Circuito de habilidades, saltar, ir en zig-zag y, por último, lanzamiento
32	C	EF 1 Básica	2 min. 26 seg.	Patio Exterior	Calentamiento, trotar alrededor de la cancha, rodillas arriba, talones a y, por último, respirar y soltar aire para relajar.
33	C	EF 1 Básica	1 min. 3 seg.	Patio Exterior	Desplazamientos hasta la mitad de la cancha de diversas formas, gateo maestra corriendo hasta el punto de salida.
34	C	EF 1 Básica	4 min. 25 seg.	Patio Exterior	Juego, ¿qué estás haciendo lobito?, el grupo está en corro tomado de hacen de lobos.
35	C	EF 1 Básica	5 min. 16 seg.	Patio Exterior	Explicación y práctica del juego de la Rayuela.
36 (S)	C	2 Básica	3 min.	Aula Expresión Corporal	Ejercicios de movimientos rápidos y lentos a través de seguir las consignas
37	C	2 Básica	2 min. 54 seg.	Aula Expresión Corporal	Comenta el ejercicio anterior y propone desplazamientos como animales del aula, grupo de las niñas.
38	C	2 Básica	1 min. 11 seg.	Aula Expresión Corporal	Desplazamientos como animales, reptar de un extremo a otro del aula
39	C	2 Básica	1 min. 37 seg.	Aula Expresión Corporal	Desplazamientos: gateo rápido y lento, también les pide que paren y del aula.
40	C	2 Básica	1 min. 11 seg.	Aula Expresión Corporal	Carrera de un grupo de 6 estudiantes reptando de un extremo a otro del aula
41 (S)	C	2 Básica	1 min.	Aula Expresión Corporal	Baile siguiendo las consignas de la canción (reproducción de audio) “delante”.
42	C	2 Básica	4 min. 47 seg.	Aula Expresión Corporal	La maestra conversa con el grupo sobre los ejercicios que hicieron, dan y recogen los cojines que utilizaron.
43	C	2 Básica	6 min. 11 seg.	Aula General	La maestra narra un cuento “El tren de Hugo”, tras cada frase que les da opiniones sobre lo que sucede en la historia.
44	C	2 Básica	44 seg.	Aula General	Tras repartir la “ficha” del cuento que han leído, les pide que lean la ficha
45	D	1 Básica	2 min. 2 seg.	Aula General	Realización de una ficha de trabajo en sus mesas y revisión de tareas

46	D	1 Básica	4 min. 20 seg.	Patio Exterior	Juego en el que cada miembro del grupo debe recoger la mayor cantidad de fichas que están esparcidas por uno de los patios del colegio.
47	D	1 Básica	49 seg.	Patio Exterior	Al finalizar la recogida de las figuras geométricas los niños y niñas corren a recolectar.
48	D	1 Básica	16 seg.	Patio Exterior	Mientras que están contando las figuras algunos niños realizan “compañeros” de las figuras geométricas recolectadas.
49	D	1 Básica	2 min. 8 seg.	Patio Exterior	Ejercicio de agrupación y formación de corro.
50 (S)	D	1 Básica	1 min. 5 seg.	Patio Exterior	Juego de “Ratón, ratón”, en el que algunos estudiantes son los ratones y otros el corro, hay algunos estudiantes que son los gatos, y cantan una canción de persecución.
51	D	2 Básica	2 min. 47 seg.	Aula General	Los estudiantes colorean fichas de dibujo en sus mesas.
52	D	1 Básica	3 min. 46 seg.	Aula de Danza	Calentamiento y estiramientos sentados en el piso.
53	D	1 Básica	3 min. 2 seg.	Aula de Danza	Estiramientos, reconocimiento de las partes del cuerpo y movimientos de rodillas, de pie, entre otras.
54 (S)	D	1 Básica	3 min. 27 seg.	Aula de Danza	Juego, en círculo, de “Mar adentro, mar afuera”, saltar hacia fuera y hacia dentro en diferentes posiciones, primero de forma individual (manos en las nalgas, manos en las rodillas, manos en la cabeza del compañero más cercano, manos en las manos del compañero más cercano) y luego de forma grupal, manos en la cabeza del compañero más cercano, manos en las manos del compañero más cercano.
55	D	1 Básica	3 min. 42 seg.	Aula de Danza	Explicación del ejercicio “Cruzar el puente”, saltar bloques de madera de un lado a otro flexionando las rodillas como resortes.
56	D	-	42 seg.	Patio Interior	Un grupo de niñas juega a crear coreografías de baile y un grupo de niños a hacer un juego libre.
57	D	-	2 min. 17 seg.	Patio Exterior	Juego libre por parte de diversos grupos.
58	D	-	55 seg.	Patio Exterior	Juego libre por parte de diversos grupos.
59	D	-	54 seg.	Patio Interior	Dos niñas practican coreografías de baile del estilo “animadoras”.
60	D	2 Básica	3 min. 39 seg.	Aula General	Juegos de canciones y movimiento previos a realizar una dinámica de roles de ciencias sociales.
61	D	2 Básica	5 min. 6 seg.	Aula General	Dinámica de percepción visual a través de preguntas que lanza la maestra y los niños responden desde el “entorno”.
62	C	2 Básica	2 min. 49 seg.	Cancha cubierta	Competición de carreras por parejas (niños vs niñas) en la que hay que saltar sobre la colchoneta y alcanzar una pelota.
63	C	1 Básica	4 min. 7 seg.	Cancha exterior	Calentamiento alrededor de la cancha individual y en un mismo lugar (manos en la rodilla del otro) y formación de cuatro grupos.
64 (S)	C	2 Básica	50 seg.	Cancha cubierta	Competición de carreras por parejas (niños vs niñas) en la que hay que saltar sobre la colchoneta y alcanzar una pelota. (Paralelo distinto al anterior).

65	C	1 Básica	2 min. 41 seg.	Cancha exterior	Cuatro grupos ubicados en cada esquina de una de las mitades de la cancha, se les da un nombre de fruta y les da consignas, Ej. Las peras saltan, se cambian de lugar las manzanas, etc.
66	C	2 Básica	1 min. 12 seg.	Cancha cubierta	Competición de carreras por parejas (niños vs niñas) en la que hay que estar en un círculo formado por colchonetas haciendo roles.
67	C	1 Básica	1 min. 34 seg.	Cancha exterior	Juego de “pato... pato... pato... ¡Ganso!” el grupo se sienta en círculo y va diciendo pato, pato... hasta que a uno le dice ¡Ganso!, sale corriendo a ocupar el lugar que estaba ocupando el Ganso.
68	C	2 Básica	33 seg.	Cancha cubierta	Cierre de la clase y consignas finales de higiene antes de salir al recreo.
69	C	2 Básica	1 min. 41 seg.	Cancha cubierta	Calentamiento alrededor de la cancha, caminando y trotando.
70	C	2 Básica	5 min. 40 seg.	Cancha cubierta	Ejercicios de cruzar la colchoneta (saltando y haciendo un rol), y estiramiento.
71	C	2 Básica	1 min. 52 seg.	Cancha cubierta	Ejercicios de cruzar la colchoneta (saltando y haciendo un rol), y estiramiento.
72	C	2 Básica	43 seg.	Aula General	Lectura por parte de la maestra del cuento “El pollito desobediente” y dramatización.
73	C	2 Básica	9 min. 40 seg.	Aula General	Dramatización del cuento con un grupo de estudiantes.
74	C	2 Básica	2 min. 48 seg.	Aula General	Los estudiantes completan una ficha con preguntas sobre el cuento “El pollito desobediente”.
75	C	2 Básica	2 min. 20 seg.	Aula General	Bailan con la maestra la canción “En la radio hay un pollito”.
76	C	1 Básica	3 min. 50 seg.	Aula General	Saludo inicial de la jornada en el aula, escribir la fecha del día e introducir la región “Región Amazónica”.
77	C	1 Básica	4 min. 38 seg.	Aula General	Exposición que se apoya en diapositivas en PPT sobre la región amazónica, los estudiantes van vestidos con trajes típicos y los componentes del grupo van diciendo y decir en voz alta información sobre esta región.
78	C	1 Básica	31 seg.	Aula General	Exposición que se apoya en diapositivas en PPT sobre la región amazónica, los estudiantes van vestidos con trajes típicos y van pasando para decir en voz alta información sobre esta región.
79	C	1 Básica	2 min. 38 seg.	Aula General	La presentación acaba con un baile (coreografía) típico de la región.
80	A	A3	1 min. 47 seg.	Aula General	Los niños y niñas colorean el interior de las letras de una ficha que contiene el nombre del apellido.
81	A	A2	58 seg.	Aula General	Los niños y niñas colorean el interior de las letras de una ficha que contiene el nombre del apellido.
82	A	A3	1 min. 43 seg.	Aula General	Los niños y niñas colorean el interior de las letras de una ficha que contiene el nombre del apellido.
83	A	A3	54 seg.	Aula de Lógico Matemáticas	Los niños y niñas realizan rompecabezas en el piso.



84 (S)	A	A3	4 min.	Aula de Lógico Matemáticas	Los niños y niñas realizan rompecabezas en el piso.
85 (S)	A	A2	6 min. 26 seg.	Patio Exterior	Juegos en corro, ejercicios de calentamiento y “¿qué estás haciendo?”
86	A	A1	8 min. 40 seg.	Aula de Psicomotricidad	Cantan canciones sentados en corro en el piso con movimientos sencillos.
87	A	A2	2 min. 45 seg.	Patio Exterior	Juego de “pato... pato... Ganso”.
88	A	A1	2 min. 14 seg.	Aula de Psicomotricidad	Cantan canciones que implican movimiento como acostarse o saltar en corro.
89	A	A1	1 min. 15 seg.	Patio Exterior	Carreras en parejas haciendo la “carretilla”, uno le toma de los pies a otro con las manos.
90	A	A1	29 seg.	Patio Exterior	Carreras en parejas haciendo la “carretilla”, uno le toma de los pies a otro con las manos.
91	A	A1	2 min. 46 seg.	Patio Exterior	Carreras por grupos de cuatro de velocidad y a la pata coja.
92	A	A1	1 min. 20 seg.	Patio Exterior	Carrera de tres parejas en las que una de las piernas de cada estudiante se apoya en el compañero.
93	A	A1	49 seg.	Patio Exterior	Carrera de tres parejas en las que una de las piernas de cada estudiante se apoya en el compañero.
94	A	A1	3 min. 1 seg.	Patio Exterior	“Juguemos en el bosque hasta que el lobo esté”, con la variante en la que los estudiantes se tumban en el suelo, en lugar de correr.
95	A	-	56 seg.	Patio Exterior	Juego libre de diversos grupos de estudiantes.
96	B	Todos	18 min. 57 seg.	Patio Exterior	Saludo inicial del día con canciones y bailes.
97	B	B1	1 min. 38 seg.	Aula “Hogar”	El colectivo de estudiantes juega libremente en los diferentes espacios.
98	B	B1	2 min. 13 seg.	Aula “Hogar”	El colectivo de estudiantes juega libremente en los diferentes espacios.
99	B	B3	4 min. 43 seg.	Aula Plástica	Completan una ficha con el dibujo de un perro, con manchas de color negro, pegando pedazos pequeños de papel negro.
100	B	B2	2 min. 10 seg.	Aula Plástica	Los niños y niñas terminan su ficha en la que deben colorear una “doctrina”, el grupo de niños y niñas juegan al doctor y el paciente en la mesa de la doctrina.
101	B	B1	1 min. 16 seg.	Patio Exterior	La maestra dibuja en el suelo con tiza círculos donde se van ubicando los estudiantes.
102	B	B1	20 seg.	Patio Exterior	La maestra dibuja en el suelo con tiza círculos donde se van ubicando los estudiantes.
103 (S)	B	B1	1 min. 21 seg.	Patio Exterior	Juegan saltando de círculo en círculo pintados hasta que la maestra llame a un estudiante.
104 (S)	B	B1	6 min. 35 seg.	Patio Exterior	Ejercicios de calentamiento y baile con una canción en la que la maestra llama a los estudiantes y ellos le siguen.

105	B	B1	3 min. 28 seg.	Patio Exterior	Baile con coreografía igual que en ejercicio anterior con la canción “
106	B	B1	54 seg.	Patio Exterior	Baile con coreografía igual que en ejercicio anterior.
107	B	B1	1 min. 51 seg.	Patio Exterior	Baile con coreografía en el que en un momento determinado se rompen los círculos y corren dando círculos al ritmo de la canción.
108	B	B1	4 min. 30 seg.	Patio Exterior	Trabajo con la estructura similar al anterior pero se le añade al ejercicio
109	B	-	50 seg.	Aula de Psicomotricidad	Espacio del Aula de Psicomotricidad.
110	B	-	58 seg.	Patio Exterior	Juego libre de diversos grupos de estudiantes.
111	B	-	57 seg.	Patio Exterior	Juego libre de diversos grupos de estudiantes.
112	B	-	3 min. 20 seg.	Patio Exterior	Juego libre de diversos grupos de estudiantes.
(S)					
113	D	1 Básica	1 min. 37 seg.	Aula General	Los estudiantes toman la colación.
114	D	3 Básica	6 min. 40 seg.	Patio Exterior	Formación, explicación de cómo bailar el trompo y organización de grupos.
115	D	3 Básica	5 min. 41 seg.	Patio Exterior	El grupo de estudiantes juega a las canicas por equipos.
116	D	3 Básica	1 min. 27 seg.	Patio Exterior	El grupo de estudiantes juega a las canicas por equipos.
117	D	3 Básica	3 min. 47 seg.	Patio Exterior	El grupo de estudiantes finaliza el juego y se vuelven a formar para el siguiente.
118	D	1 Básica	11 min. 23 seg.	Aula General	Ejercicios de calentamiento y movimientos mientras cantan una canción tradicional con la coreografía que va modelando la maestra.
(S)					
119	D	1 Básica	12 min. 5 seg.	Aula General	Bailes con música y canciones.
120	D	1 Básica	2 min. 12 seg.	Aula General	Bailes con música y canciones.
121	D	2 Básica	4 min. 6 seg.	Aula General	Explicación sobre las provincias del Ecuador, el colectivo de estudiantes explica
(S)					las provincias que pertenecen a las distintas regiones del Ecuador.
122	D	2 Básica	3 min. 6 seg.	Aula General	Explicación sobre las provincias del Ecuador, el colectivo de estudiantes explica
					las provincias que pertenecen a las distintas regiones del Ecuador.
123	D	2 Básica	4 min. 57 seg.	Aula General	Explicación sobre las provincias del Ecuador, el colectivo de estudiantes explica
					las provincias que pertenecen a las distintas regiones del Ecuador.
124	D	2 Básica	4 min. 23 seg.	Aula General	Explicación sobre las provincias del Ecuador, el colectivo de estudiantes explica
					las provincias que pertenecen a las distintas regiones del Ecuador.
125	D	2 Básica	2 min. 46 seg.	Aula General	Explicación sobre las provincias del Ecuador, el colectivo de estudiantes explica
					las provincias que pertenecen a las distintas regiones del Ecuador.

