

## Editorial

# El Cuerpo en Movimiento: Prácticas Corporales, Deporte y Sociedad Contemporánea

*Editorial: The Body in Motion: Bodily Practices, Sport, and Contemporary Society*

Cristopher Yáñez-Urbina – Universidad UNIACC

Toda revista académica es, antes que un repositorio de textos, una forma situada de responder a su tiempo. En ese sentido, *Polymathia. Revista de Pensamiento Académico* (ISSN 2810-7853) no puede comprenderse al margen del proyecto universitario que la alberga. Concebida en el seno de la Universidad UNIACC —institución marcada por la confluencia histórica entre artes, comunicación, ciencias sociales y tecnología—, la revista hereda una pregunta que atraviesa su identidad institucional: cómo pensar en contextos donde la experiencia, la mediación técnica y la producción cultural se entrelazan de manera cada vez más densa.

Hablar del cuerpo desde este lugar no constituye una elección temática arbitraria. En una universidad cuya tradición formativa se ha construido en torno a prácticas expresivas, comunicacionales y profesionales intensamente corporizadas —desde las artes escénicas y audiovisuales hasta la psicología y el diseño—, el cuerpo ha estado presente, aun cuando no siempre haya sido tematizado explícitamente. Ha operado como soporte de creación, como medio de comunicación, como herramienta de intervención y como superficie de regulación institucional. Volver sobre el cuerpo, por tanto, no significa introducir una novedad, sino hacer visible un problema que ya estaba ahí, actuando de manera silenciosa en la vida académica y profesional.

Esta presencia se vuelve más nítida cuando se considera que el proyecto académico de UNIACC se despliega precisamente en un territorio donde las fronteras entre teoría y práctica, entre creación y análisis, entre conocimiento y experiencia, se muestran porosas. En ese escenario, el cuerpo aparece como un punto de articulación privilegiado: allí convergen aprendizaje, técnica, afectividad, normatividad y sentido. Pensar el cuerpo implica, entonces, interrogar las condiciones mismas bajo las cuales se produce conocimiento en una universidad que no se define únicamente por la abstracción conceptual, sino por su inscripción en prácticas concretas, profesionales y culturales.

Desde esa matriz, *Polymathia* se configura como una traducción editorial coherente con la vocación institucional: no como un espacio disciplinar cerrado, sino como una zona de cruce donde problemas complejos puedan ser abordados desde múltiples registros sin perder rigor. El cuerpo, en tanto problema contemporáneo, encarna de manera especialmente clara esta apuesta, pues no pertenece a una sola disciplina, no se deja capturar por un único lenguaje y exige ser pensado en relación con contextos, prácticas y dispositivos específicos.

Por ello, dedicar un número temático al cuerpo en movimiento no responde únicamente a la relevancia social del deporte, la actividad física o las prácticas corporales en la actualidad. Responde, más bien, a la necesidad de asumir que el cuerpo constituye un lugar estratégico para pensar dilemas que atraviesan hoy a la universidad misma: la formación profesional, la intervención social, la producción de subjetividades, la gestión del bienestar y la relación entre saber experto y experiencia vivida. En este sentido, el gesto editorial no inaugura un tema, sino que lo reconoce, lo vuelve explícito y lo pone a trabajar críticamente, desde un enfoque situado.

Si el cuerpo emerge, en el contexto institucional de la Universidad UNIACC y en la apuesta editorial de *Polymathia*, como un punto de articulación entre práctica, conocimiento y experiencia, ello supone también reconocer que su tematización no ha sido siempre evidente en el campo académico. Muy por el contrario, el ingreso del cuerpo a las ciencias sociales ha sido tardío, fragmentario y atravesado por tensiones que explican, en parte, por qué hoy se vuelve necesario volver a pensarlo de manera explícita. Durante buena parte del siglo XX, la corporalidad ocupó una posición ambigua: presente como soporte biológico o como metáfora explicativa, pero ausente como problema analítico en sí mismo. La modernidad disciplinar privilegió la mente, el lenguaje, la estructura o la institución, relegando el cuerpo a un plano secundario, naturalizado o meramente instrumental. Este silenciamiento, sin embargo, no fue neutro. Al no ser interrogado, el cuerpo pudo operar como un trasfondo dócil sobre el cual se organizaron proyectos políticos, educativos y científicos que lo daban por supuesto, sin cuestionar las condiciones históricas y sociales que lo producían.

Este escenario comienza a desplazarse cuando las ciencias sociales reconocen que el cuerpo no constituye un dato previo, sino un producto histórico. En este giro, los análisis de Michel Foucault (1979) resultan decisivos al mostrar que el cuerpo es uno de los principales puntos de anclaje del poder moderno, pero no solo un objeto de disciplina, sino una superficie de inscripción de saberes, normas y técnicas de gobierno. Desde esta perspectiva, el cuerpo no es simplemente reprimido por el poder, sino activamente producido por él. Es medido, entrenado, clasificado y optimizado en función de ideales específicos de normalidad, productividad y utilidad social, revelando que las formas corporales no son naturales, sino política e históricamente configuradas.

A partir de este desplazamiento, el cuerpo deja de ser entendido como una entidad puramente biológica para convertirse en un fenómeno profundamente político (Foucault, 2010). Las formas de moverse, de sentir, de enfermar, de desear o de envejecer aparecen entonces como prácticas socialmente reguladas, atravesadas por dispositivos institucionales y por regímenes de verdad que definen qué cuerpos son legítimos, visibles o deseables, y cuáles quedan fuera de lo pensable. El cuerpo se vuelve un espacio donde se materializan jerarquías de género, clase, raza y capacidad, haciendo visible que lo social no se organiza únicamente en discursos o estructuras abstractas, sino que se encarna en gestos, hábitos y sensibilidades.

Los aportes de los estudios feministas profundizaron esta problematización al cuestionar la supuesta naturalidad del cuerpo sexuado (Fausto-Sterling, 2006). La noción de performatividad permitió comprender la corporalidad como un proceso reiterativo de materialización, en el cual normas sociales se sedimentan en posturas, movimientos y modos de habitar el espacio (Butler, 2002, 2006). En este marco, el cuerpo no expresa una identidad previa, sino que la produce, mostrando que incluso aquello que parece más íntimo o biológico está atravesado por relaciones sociales y marcos normativos que lo hacen posible.

De manera convergente, la historia cultural del cuerpo evidenció que no existe una experiencia corporal universal ni atemporal. Las formas de sentir el dolor, el placer, la fatiga o el esfuerzo han variado significativamente a lo largo del tiempo, dando cuenta de transformaciones profundas en los regímenes de sensibilidad y en las economías morales que organizan la vida social (Corbin et al., 2005a, 2005b, 2006). El cuerpo se configura, así, como un archivo vivo en el que se inscriben mutaciones sociales más amplias, desde la relación con el trabajo hasta las concepciones de salud, cuidado y bienestar.

En las últimas décadas, este interés se ha intensificado al compás de la expansión de saberes expertos orientados a la gestión de la vida corporal. La medicina, la psicología, las ciencias del deporte y, más recientemente, las neurociencias han contribuido a fragmentar la corporalidad en funciones, indicadores y riesgos, traduciéndola en un objeto privilegiado de intervención técnica. Esta racionalidad no elimina la dimensión social del cuerpo, sino que la reorganiza bajo nuevas formas de control y autocontrol, donde el bienestar y el rendimiento se presentan como responsabilidades individuales (Rose, 1998; Haraway, 1995).

Desde este panorama, las humanidades y ciencias sociales contemporáneas convergen en una comprensión del cuerpo como entidad relacional, situada y contingente. El cuerpo no puede pensarse al margen de los espacios, tecnologías y prácticas que lo producen; tampoco puede reducirse a una experiencia puramente subjetiva. Se trata de un punto de cruce entre materialidad y sentido, entre gobierno y experiencia vivida, entre normas sociales y

posibilidades de reapropiación. Pensar el cuerpo hoy, en coherencia con la apuesta editorial de *Polymathia*, implica asumir esa complejidad sin clausurarla, reconociendo que en él se juegan algunos de los conflictos más persistentes de la vida social contemporánea.

Si el cuerpo puede comprenderse como una entidad relacional, producida históricamente por dispositivos de saber y poder, la educación constituye uno de los ejemplos ejemplares donde esa producción se vuelve más visible, sistemática y duradera (Yáñez-Urbina & Figueroa, 2020). La escuela no solo transmite conocimientos: organiza tiempos, espacios, posturas, ritmos y sensibilidades; modela gestos, regula movimientos y produce disposiciones corporales que acompañan a los sujetos a lo largo de su vida. En este sentido, la historia de la escuela en Chile permite observar con especial nitidez cómo el cuerpo ha sido objeto recurrente de intervención, corrección y optimización, dando lugar a formas específicas de “cuerpo escolar” que no se suceden de manera lineal, sino que se superponen y coexisten.

A grandes rasgos, esta genealogía puede leerse a partir de tres grandes configuraciones históricas. La primera se extiende desde el periodo colonial hasta los primeros años de la República y se encuentra profundamente marcada por una lógica eclesial de la formación primaria. Durante este tramo, las escuelas fueron escasas y la enseñanza estuvo mayoritariamente a cargo de curas o “legos” sin formación especializada, sustentándose en la escolástica y la teología como ciencias normativas universales (Núñez, 2007; Lennon, 2009). Aunque los reglamentos establecían la existencia de escuelas de primeras letras en todos los curatos, su implementación efectiva fue limitada y profundamente desigual (Rojas, 2016a; Orellana, 2011). La experiencia escolar se concentró en hijos de élites, mientras que la educación de sectores populares y de las mujeres fue percibida como un riesgo, ya fuera por la circulación de ideas ilustradas o por la amenaza a los roles religiosos y conyugales tradicionales (Lennon, 2009).

En este contexto, el cuerpo escolar se formó bajo condiciones materiales precarias y jerarquías rígidas. El mobiliario solía ser incómodo y provisto por los propios estudiantes, y la organización interna reproducía una estructura vertical donde algunos alumnos cumplían funciones de apoyo al maestro (Orellana & de la Jara, 2008; Rojas, 2016a). La enseñanza, centrada en el método de escritura como vía de acceso al catecismo, implicaba una formación corporal sostenida en la repetición mecánica, la incomodidad y el castigo físico (Serrano et al., 2018; Orellana, 2011). No resulta extraño, entonces, que los relatos de brutalidad docente y penitencia corporal sean recurrentes en las fuentes de la época (Rojas, 2016a). Tras la independencia, esta herencia colonial no desaparece, sino que se combina con una impronta ilustrada orientada a formar ciudadanos morales y trabajadores disciplinados al servicio del proyecto republicano, consolidando una educación jerarquizada y elitizada cuyos efectos corporales tardarán en transformarse (Núñez, 2007; Orellana, 2011).

El segundo gran momento se despliega a partir de la Constitución de 1833 y se intensifica desde la década de 1840, cuando la educación se consolida como eje central del proyecto político nacional. En Chile, la educación no se concibe simplemente como una política sectorial, sino como parte constitutiva de la comunidad política emergente: con la independencia, la educación no es “una” política, sino que “es” política (Serrano et al., 2018). Esta centralidad se traduce en un proceso sostenido de institucionalización del sistema escolar y de la profesión docente, con la creación de Escuelas Normales, el aumento del presupuesto educativo y una proliferación de reformas que se extienden durante el siglo XIX y la primera mitad del XX (Rojas, 2016a; Núñez, 2008).

En este periodo, el normalismo cumple un rol decisivo en la producción del cuerpo escolar. La formación de preceptores se acompaña de un fuerte ethos moral y civilizatorio, orientado a distanciar a niños y niñas de sus culturas de origen para conducirlos hacia formas homogéneas de comportamiento, lenguaje, vestimenta y postura (Jorquera, 2015; Zemelman & Lavín, 2012). La escuela se organiza como un dispositivo espacio-temporal estricto: se introducen el reloj y la campana, se delimitan con precisión los tiempos de clase y recreo, se regulan las filas, el uso del patio, el mobiliario y las posturas corporales (Orellana, 2010, 2011). El cuerpo es así adiestrado no solo para aprender, sino para obedecer, esperar, callar y habitar el espacio escolar conforme a un ideal de orden y disciplina.

En este mismo movimiento, el higienismo y la Educación Física adquieren centralidad curricular, articulando cuidado corporal, corrección moral y vigor patriótico (Martínez, 2011, 2017; Durán, 2014). La progresiva eliminación del castigo físico no implica una menor intervención sobre el cuerpo, sino su reemplazo por mecanismos de

exigencia, rigor y autocontrol (Orellana, 2011). Manuales de Educación Física regulan minuciosamente hábitos, higiene, alimentación y uso del espacio, mientras que ejercicios militarizados y discursos eugenésicos refuerzan una concepción del cuerpo como recurso nacional (Durán, 2014). La sexualidad juvenil también es objeto de regulación diferenciada, con énfasis en la masculinidad controlada y la feminidad orientada a la maternidad patriótica, incorporando incluso elementos del psicoanálisis como vía de sublimación (Vetö, 2014).

De manera paralela, la psicología educativa se integra progresivamente al sistema escolar. Desde una primera influencia europea de corte positivista hasta la recepción de corrientes estadounidenses asociadas a Dewey, la psicología introduce nuevas formas de conocer y clasificar el cuerpo infantil, ahora en clave fisiopsicológica (Salas, 2012; Salas & Inzunza, 2013). La medición de la inteligencia, la adaptación de escalas psicométricas y la preocupación por adecuar la enseñanza al desarrollo del estudiante refuerzan la idea de que el cuerpo y la mente pueden ser evaluados, comparados y optimizados (Salas et al., 2018; Rojas, 2016a). Aunque estas corrientes conviven tensamente con tradiciones más autoritarias y memorísticas, dejan una huella duradera en la forma de concebir la relación entre cuerpo, aprendizaje y acción.

El tercer momento se configura con mayor claridad en la segunda mitad del siglo XX, cuando el cuerpo escolar comienza a ser pensado desde la estimulación temprana y la modulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la educación parvularia, la valoración del juego y la experimentación corporal anticipan un desplazamiento significativo (Rojas, 2016a; Peralta, 2016). A partir de la década de 1970, y especialmente tras el golpe de Estado de 1973, las transformaciones estructurales del sistema educativo se articulan con la expansión de programas de estimulación psicosocial temprana, influenciados por experiencias internacionales como Head Start (Bralic et al., 1978; Zingler, 1994). En Chile, estas iniciativas derivan en la creación de instrumentos, manuales y políticas públicas orientadas a intervenir tempranamente sobre dimensiones emocionales, motrices, lingüísticas y cognitivas del desarrollo infantil (Yáñez-Urbina, 2019; Rodríguez et al., 2008).

En este contexto, el cuerpo escolar se reconfigura nuevamente: ya no se trata solo de disciplinar mediante exigencia física e higiene moral, sino de modular comportamientos y aprendizajes a partir de interacciones neuro-bio-químicas afectivo-cognitivas (Calquín et al., 2019). La psiquiatrización, la intervención farmacológica y las estrategias de autorregulación emocional se incorporan como respuestas a las exigencias del sistema escolar contemporáneo, desplazando el énfasis hacia el rendimiento y la adaptación (Rojas et al., 2018; Langer et al., 2017). Prácticas como el yoga o la relajación aparecen, incluso, como herramientas para optimizar resultados estandarizados (Muñoz, 2018).

Mirada en conjunto, esta genealogía permite identificar al menos tres configuraciones del cuerpo en la escuela chilena: un cuerpo marcado por el castigo, la repetición y la incomodidad; un cuerpo adiestrado por la exigencia física y la higiene moral; y un cuerpo modulado por técnicas neurocognitivas y emocionales orientadas al rendimiento. Lejos de sustituirse completamente, estas formas coexisten y se superponen en la experiencia escolar actual.

Leída en perspectiva, la escuela permite advertir que el cuerpo nunca ha sido un objeto externo al quehacer social, sino uno de sus soportes más persistentes. A través de ella se vuelven visibles desplazamientos históricos entre castigo, disciplina, higiene, experimentación y modulación del comportamiento, configurando una gramática corporal que no se agota en el espacio educativo. Esas formas de producir cuerpo —entrenarlo, regularlo, medirlo, optimizarlo— no desaparecen al salir de la escuela: circulan, se rearticulan y reaparecen en otros ámbitos, bajo lenguajes distintos pero con racionalidades reconocibles. Desde ese trasfondo, el cuerpo en movimiento adquiere un espesor que excede la práctica deportiva o la actividad física en sentido estricto; el énfasis contemporáneo en el rendimiento, el autocuidado, la gestión del bienestar o la optimización del potencial corporal puede leerse como una continuidad desplazada hacia escenarios donde el movimiento se vuelve visible, valioso y gobernable.

En esa continuidad se inscribe la sección temática *El Cuerpo en Movimiento: Prácticas Corporales, Deporte y Sociedad Contemporánea*, compuesta por contribuciones que abordan el cuerpo desde registros analíticos diversos, pero convergentes en una preocupación común: comprender las prácticas corporales como fenómenos sociales, culturales y políticos, situados históricamente y atravesados por relaciones de poder.

El artículo de Rodrigo Soto-Lagos, titulado “Prácticas corporales: formalización técnica de un enfoque para la intervención en educación y salud” propone un aporte conceptual-operativo central para la sección. A partir de una revisión crítica de la literatura reciente, el texto avanza en la delimitación técnica del concepto de prácticas corporales, identificando sus dimensiones constitutivas y criterios de uso. Su contribución es doble: por una parte, clarifica un concepto ampliamente utilizado, pero escasamente formalizado; por otra, ofrece herramientas para su aplicación rigurosa en investigación, intervención y diseño de políticas, especialmente en contextos educativos y sanitarios.

Por otro lado, el ensayo “La ética a la cancha: desafíos y reflexiones en torno a la investigación territorial de estadios” de Alonso Lombarda desplaza el foco desde la práctica corporal individual hacia el deporte como fenómeno territorial y ético. El texto reflexiona críticamente sobre los riesgos y dilemas éticos que emergen en la investigación cualitativa de estadios de fútbol, entendidos como territorios atravesados por múltiples éticas en coexistencia. Su aporte reside en proponer una ética de la investigación situada, relacional y sensible a la conflictividad propia de estos espacios.

El artículo de Trilce Rangel Lara, “Cuerpos disciplinados, mundos desiguales: la cultura fitness y el mito de la meritocracia corporal” examina la cultura fitness como un dispositivo contemporáneo de producción de desigualdades sociales. Desde una perspectiva antropológica cualitativa, el estudio muestra cómo las prácticas fitness operan como mecanismos de acumulación de capital corporal, reproduciendo jerarquías de clase, género y racialización bajo discursos meritocráticos de autocuidado y esfuerzo individual. Este trabajo tensiona directamente las narrativas hegemónicas de bienestar, evidenciando sus efectos excluyentes.

Finalmente, la revisión de literatura de Ángela Fuentes Torres, titulada “El cuerpo en cuestión: explorando instrumentos de evaluación de la autopercepción corporal”, analiza críticamente los principales instrumentos utilizados para medir la autopercepción corporal. El trabajo evidencia el predominio de enfoques centrados en la patología y la imagen corporal normativa, así como la escasa consideración de dimensiones sociales, culturales y expresivas. A partir de ello, plantea la necesidad de ampliar los marcos de evaluación hacia aproximaciones más integrales, con especial relevancia para contextos educativos y preventivos.

Finalmente, la contribución de voces invitadas, a partir de la conferencia “*El universo de la psicología del rendimiento humano más allá del diván*”, amplía el horizonte de la sección hacia campos aplicados no tradicionales. El texto muestra cómo el estudio del rendimiento humano desborda el deporte y la clínica, incorporando ámbitos como el espacio urbano, la aviación, el diseño ambiental y la vida cotidiana. Esta mirada refuerza la idea del cuerpo como eje transversal de intervención psicológica, tecnológica y cultural.

Considerados en conjunto, los trabajos que integran este número temático configuran un desplazamiento en la forma de abordar el cuerpo en las ciencias sociales, situándolo como un problema transversal más que como un objeto disciplinar delimitado. El cuerpo en movimiento aparece aquí como un espacio de cruce entre intervención y experiencia, entre dispositivos institucionales y prácticas situadas, donde se articulan políticas de salud, lógicas educativas, economías del bienestar y territorios deportivos. Lejos de una mirada homogénea, la sección construye un campo de tensión productiva en el que el cuerpo es simultáneamente regulado, medido y optimizado, pero también vivido, significado y disputado, revelando los límites de los enfoques que lo reducen a rendimiento, conducta o indicador.

Desde esta articulación, el número pone en evidencia que las prácticas corporales no son neutras ni universales, sino profundamente atravesadas por relaciones de poder, desigualdades sociales y criterios normativos que definen qué cuerpos son legítimos, visibles o deseables. Al mismo tiempo, los trabajos convergen en una preocupación por los modos de producir conocimiento sobre el cuerpo, cuestionando los marcos conceptuales, metodológicos y éticos con que se lo investiga e interviene. En ese sentido, la sección propone pensar el cuerpo como fenómeno situado y relacional, inseparable de los espacios y dispositivos en los que se despliega, y ofrece al lector un horizonte crítico desde el cual repensar la educación, el deporte y las prácticas corporales como campos co-constitutivos de la vida social contemporánea.

## REFERENCIAS

- Bralic, S., Haeussler, I., Lira, M., Montenegro, H., & Rodríguez, S. (1978). *Estimulación temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*. UNICEF.
- Calquin, C., Guerra, R., Vázquez, S., & Yañez-Urbina, C. (2019). Sujetos cerebrales: repertorios interpretativos de los usos de la neurociencia en las políticas públicas de infancia temprana en el Chile actual. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 31-58. <https://doi.org/10.26864/pcs.v9.n2.2>.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (2005a). *Historia del cuerpo. Vol. 1: Del Renacimiento al Siglo de las Luces*. Taurus.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (2005b). *Historia del cuerpo. Vol. 2: De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. Taurus.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (2006). *Historia del cuerpo. Vol. 3: Las mutaciones de la mirada*. Taurus.
- Durán, M. (2014). Género, cuerpo, gimnasia y sexualidad en los manuales educacionales higienistas y eugenésicos en Chile, 1870-1938. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18(1), 35-58. <https://doi.org/10.35588/a8wxw057>
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Cuerpos utópicos: Heterotopía*. Nueva Visión.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Jorquera, C. (2015). La estructura escolar frente a los desafíos de la diversidad: Una mirada subalterna al problema de la educación inclusiva. *Liminales: Escritos sobre psicología y sociedad*, 1(8), 35-54. <https://doi.org/10.54255/lim.vol4.num08.269>
- Langer, Á., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J., Cid, C., & Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*, 145(4), 476-482. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000400008>
- Lennon, O. (2009). La educación en Chile. Desde la Colonia a la Independencia. Revista electrónica. *Diálogos Educativos*, 9(18), 28-45. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1108>
- Martínez, F. (2011). Construyendo cuerpos infantiles... Modelando cuerpos patriotas. La educación física en Chile. 1889-1920. *Educación física y ciencia*, (13), 99-111. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5229/pr.5229.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5229/pr.5229.pdf)
- Martínez, F. (2017). *Hacia una pedagogía del cuerpo: La educación física en Chile 1890-1920*. Ministerio de Salud.
- Muñoz, Y. (2018). Patrones emocionales de la interacción en la práctica del yoga en contextos educacionales chilenos. *Revista Cultura y Religión*, 12(2), 23-42. <https://doi.org/10.61303/07184727.v12i2.829>
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689>

- Orellana, M. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M., & De la Jara, I. (2008). *Mobiliario y material escolar: el patrimonio de lo cotidiano*. Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Peralta, M. (2016). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43450>
- Rodríguez, S., Arancibia, V., & Undurraga, C. (2008). *Escala de evaluación del desarrollo psicomotor de 0 – 24 meses*. Cronopios.
- Rojas, J. (2016). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010. Tomo:1*. JUNJI.
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.
- Salas, G., & Inzunza, J. (2013). Antecedentes históricos de la psicología educacional en Chile. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra & G. Salas (Coords.), *Aproximaciones en psicología educacional. Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 27-41). Universidad Católica del Maule.
- Salas, G., Scholten, h., Norambuena, Y., Mardones, R., & Torres-Fernández, I. (2018). Psicología y educación en Chile: problemas, perspectivas y vías de investigación (1860-1930). *Universitas psychology*, 17(5), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pecp>.
- Serrano, S., Ponce, M., & Rengifo, F. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I: aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Vetö, S. (2014). Psicoanálisis, higienismo y eugenesia: educación sexual en Chile, 1930-1940. *Nuevo Mundo*, párr. 1-60. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66920>
- Yáñez-Urbina, C. (2019). *Ficción del por-venir. Análisis del primer programa de Estimulación Psicosocial Temprana en Chile (1974-1976)* [Tesis para optar al grado de magíster]. Instituto de la Comunicación e Imagen, Universidad de Chile, Santiago.
- Zemelman, M., & Lavín S. (2012). Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación. *Revista Isees*, (11), 17-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421602>
- Zigler, E. (1994). Reshaping early childhood intervention to be a more effective weapon against poverty. *American Journal of Community Psychology*, 22, 37-47. <https://doi.org/10.1007/bf02506816>.