



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Formación Pedagógica

.

Existencia o inexistencia de la Corporeidad como
elemento formativo en la propuesta oficial de la
Educación Formal chilena.

Camila Pereda.

Karla Dinares.

Profesora Guía: **Virginia Aranda.**

Segundo semestre 2016

ÍNDICE

-Introducción	7
-Capítulo I. Problematización	10
1.1 Antecedentes y Fundamentación.....	11
1.2 Pregunta de investigación.....	18
1.3 Objetivos de la investigación.....	18
1.4 Relevancia Investigativa.....	20
-Capítulo II. Marco teórico	21
2.1 Una educación integradora del Ser Humano.....	22
2.2 Lo espiritual, lo racional, lo moral, el cuerpo. La corporeidad.....	26
2.3 La antro-socio Corporeidad.....	29
2.4 La corporeidad del humano moderno.....	32
2.5 ¿Y el cuerpo hoy? La corporeidad del humano posmoderno.....	38
2.5.1 El cuerpo político de hoy. El control de la Corporeidad a favor del mercado en las instituciones educativas.....	42
2.6 El currículum Educativo.....	46
2.6.1 El currículum como herramienta de creación educativa.....	46
2.6.2 Teorías del currículum.....	50
2.6.2.1 Las teorías críticas y pos críticas.....	52
2.7 El currículum como herramienta de perpetuación del Ser-Estar.....	53
2.8 El currículum formal chileno.....	58

2.8.1 Su uso histórico y su configuración actual.....	58
2.8.2 Importancia y funcionamiento de las Bases Curriculares.....	60
2.8.3 Perpetuación del Ser-Estar en el currículum formal chileno.....	61
2.9 Cuadro explicativo del Marco teórico.....	63
-Capítulo III. Metodología.....	64
3.1 Fundamentación del Paradigma Metodológico.....	65
3.2 Diseño de la Investigación.....	65
3.2.1 El Diseño.....	66
3.2.2 La Técnica.....	66
3.3 Elaboración de la Unidad de Análisis.....	67
3.3.1 Desgloce de los fundamentos teóricos.....	67
3.3.1.1 Ser humano integral.....	67
3.3.1.2 La corporeidad. El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.....	68
3.3.1.3 La corporeidad como cuerpo simbólico. Productor y producto de representaciones e identidades sociales.....	69
3.3.1.4 La corporeidad moderna occidental.....	70
3.3.1.5 La corporeidad posmoderna occidental.....	70
3.3.1.6 El cuerpo político en la Escuela.....	71

3.3.2 Declaración de las categorías y sub categorías de la Unidad de Análisis “La corporeidad”.....	72
A. Ser humano integral.....	72
B. La corporeidad. El cuerpo vivido. El cuerpo subjetivo Y el cuerpo intersubjetivo.....	73
C. La corporeidad como cuerpo simbólico. Productor y producto de representaciones e identidades sociales.....	74
D. La corporeidad moderna occidental.....	76
E. La corporeidad posmoderna occidental.....	77
F. El cuerpo político en la Escuela.....	78
3.3.3 Cuadro de la Unidad de análisis.....	80
3.4 Definición de las Unidades de Muestreo.....	82
3.4.1 Fundamentación de las Unidades de Muestreo.....	82
3.4.1.1 Ley General de Educación (L.G.E).....	82
3.4.1.2 Bases Curriculares.....	82
3.4.2 Cuadro de las Unidades de Muestreo.....	83
-Capítulo IV. Análisis e Interpretación de las Unidades de Muestreo.....	84
4.1 Ley General de Educación.....	86
4.1.1 Identificación de la Unidad de Muestreo analizada.....	86
4.1.2 Análisis e interpretación de la L.G.E.....	86
4.2 Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).....	91
4.2.1 Identificación de la Unidad de Muestreo Analizada.....	91

4.2.2 Análisis e Interpretación de los Objetivos de Aprendizaje	
Transversales.....	91
4.3 Bases Curriculares de Lenguaje y comunicación, Idioma Extranjero	
Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	97
4.3.1 Identificación de Unidades de Muestreo.....	97
4.3.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de	
Lenguaje y Comunicación, Idioma Extranjero Inglés e Historia	
Geografía y Ciencias Sociales.....	98
4.4 Bases Curriculares de Matemáticas y Ciencias Naturales.....	118
4.4.1 Identificación de las Unidades de Muestreo.....	118
4.4.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de	
Matemáticas y Ciencias Naturales.....	119
4.5 Bases curriculares de Artes Visuales, Tecnología y Música.....	132
4.5.1 Identificación de las Unidades de Muestreo.....	132
4.5.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de	
Artes Visuales, Tecnología y Música.....	133
4.6 Bases Curriculares de Orientación y Psicología.....	156
4.6.1 Identificación de las Unidades de Muestreo.....	156
4.6.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de	
Orientación y Psicología.....	156

4.7 Bases Curriculares de Educación Física y salud.....	162
4.7.1 Identificación de las Unidades de Muestreo.....	162
4.7.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de Educación Física y Salud.....	162
4.8 Bases Curriculares de Filosofía y Psicología.....	169
4.8.1 Identificación de la Unidad de Muestreo.....	169
4.8.2 Análisis e Interpretación de las Bases Curriculares de Filosofía y Psicología.....	169
-Capítulo V. Conclusiones y Prospectivas.....	172
-Capítulo VI. Bibliografía.....	184

INTRODUCCIÓN

Desde la década del 60' el cuerpo ha tomado una relevancia que impacta, la imagen del cuerpo está en todas partes. Se cuida, se expone, se trabaja, se nutre, se perfecciona, se cambia, se transforma, un día podemos ser castañas, al otro día podemos tener el pelo azul, al otro día verde, negro; podemos tatuarnos y sacar ese tatuaje o convertirlo en otro de manera casi inmediata. No obstante, pareciera ser que todo se lo hacemos “al cuerpo” y no a nosotras o nosotros mismos, pareciera ser que nuestros cuerpos existen aparte de nosotros y proyectados en una imagen, porque nuestro día a día transcurre solo mentalmente y la conciencia corporal es solo la imagen que tenemos de nosotras en nuestro espejo y de opiniones que nos da la gente sobre nuestra apariencia. Vivimos, en efecto, desconociendo las cualidades de nuestro cuerpo en existencia porque no hemos sido educados para reconocerlas. Se nos olvida que existimos y perpetuamos nuestra existencia gracias a un cuerpo, que está interactuando en unicidad con nuestra mente de manera permanente. Con esto cabe preguntarnos ¿Qué sabemos sobre la corporeidad, sobre existir en y a través de un cuerpo?, ¿Cómo aprendemos a lo largo de nuestra vida a relacionarnos con nuestro cuerpo?

En efecto estas preguntas nos descolocan porque no somos conscientes de que todo lo que recae sobre el cuerpo, recae sobre la Corporeidad, porque ésta es el cuerpo vivido. Es más, los tiempos actuales, intensos, bombardeados de información diversa, son a su vez tan predecibles y programados que nuestros cuerpos viven continuamente en una presencia sin sensaciones (Le Breton, 2002a), y por lo tanto no son conscientes de que los sistemas en los que estamos insertos, como por ejemplo el sistema educativo, más que desarrollar nuestra corporeidad, la restringe permanentemente a hacia la mente y hacia direcciones salubristas y/o estéticas, de manera que el continuo sensorial sea lo menos perceptible y no se alteren los imaginarios corporales programados por la sociedad de mercado.

Dentro de este contexto ¿qué hace el sistema educacional chileno para con la corporeidad?, ¿avala aquella presencia sin sensaciones, o está en sus propuestas el desarrollo genuino de la misma?

A través de esta investigación de tipo cualitativa nos proponemos analizar el discurso formal de nuestra educación para evidenciar los diálogos entre su propuesta legal y curricular y la corporeidad como elemento formativo. Para esto estudiaremos documentos institucionales tales como la Ley General de Educación y las Bases Curriculares de todas las

asignaturas de enseñanza general Básica y Media del MINEDUC. Esperamos por tanto abrir el debate en las ciencias de la educación sobre un elemento clave y primordial de la existencia humana, y vital para un desarrollo genuino y autónomo de nuestros y nuestras estudiantes, la corporeidad.

Capítulo I. Problematización

1.1 Antecedentes y fundamentación

En la educación formal chilena tanto en Enseñanza Básica como en Media, pareciera que el cuerpo, esencial en nuestra existencia, fuera inexistente, invisible e incluso inútil como elemento formativo, aun cuando el objetivo principal de la Ley General de Educación de nuestro país para con nuestros estudiantes “(...) *tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico (...)*” (Ley General de Educación 20.370:1). Esto es más interesante aún si nos detenemos en la afirmación realizada UNESCO, por la cual se rige nuestro sistema educativo, que plantea que la educación propende al desarrollo íntegro del ser humano y la sociedad, y la plena realización del ser y de la sociedad de acuerdo a sus necesidades y no como instrumento de producción (UNESCO 1990). Ahora bien, si se encuentra establecida la concepción de que la educación debe propender al desarrollo integral u holístico del ser humano en las premisas generales de nuestra educación, ¿realmente estamos enfrentados a una aplicación eficaz de lo planteado en los currículos escolares?, ¿es el cuerpo un elemento formativo de nuestra educación?, ¿Qué sucede realmente con la corporeidad?, al considerar la UNESCO (2016) la comunicación oral y/o escrita como medio de comunicación ¿considera algún otro medio? ¿incluye al cuerpo como un elemento de comunicación de máxima importancia, o por el contrario, lo está limitando, suprimiendo por tanto este ámbito del desarrollo integral del ser humano?

Morín (2001) afirma que la educación debe basarse en una enseñanza centrada en la condición humana. Para esto, es indispensable conocer al humano, situándolo en el universo sin cercenarlo. ¿Se está realmente aplicando y desarrollando una educación integral, o estamos escindiendo a los seres humanos y desarrollando sólo algunos ámbitos de su condición total? ¿Estamos frente a una diferenciación educativa? ¿Cuáles son los criterios para esta eventual diferenciación? Claramente los distintos sistemas educativos del mundo tienen sus propias lógicas de funcionamiento, sin embargo creemos que en la realidad nacional esta parcialización se encuentra en una de las principales bases del constructo educativo institucional, *el currículum*, el cual es resultado de hechos y procesos históricos que tienen su raigambre en fundamentos filosóficos que se produjeron hace más de quinientos años. Se puede comprender que en el siglo XX aún se expresara exclusivamente en lógica positivista y el cuerpo fuera excluido, a pesar de que, ya casi al término de la

segunda década del s. XXI se haya comenzado a declarar lo contrario.

Por su parte, las Ciencias de la Educación en su desarrollo tienen como objetivo reflexionar, analizar y teorizar sobre la educación para llevarla a la práctica, generando una serie de paradigmas y teorías educativas, las cuales a lo largo del tiempo han determinado la forma en que se enseña y se aprende, pero también el contenido lo que se enseña y de lo que se aprende. Uno de estos paradigmas, el que permeó profunda e irrevocablemente -hasta ahora- el sistema educacional occidental, y que lleva negándose a desaparecer aproximadamente por cinco siglos es el paradigma cientificista de racionalidad instrumental, y es mayormente éste el que no ha convenido de buena manera con el objetivo fundamental de la educación actual, es decir el desarrollo de todos los ámbitos del ser humano, de una verdadera formación integral de los sujetos.

Este paradigma educativo es resultado de procesos históricos acontecidos entre los siglos XIII y XV en Europa en el paso del Medioevo a la Edad Moderna, como el nacimiento de la mentalidad burguesa y la filosofía cartesiana que da origen y fundamento al método científico, en el marco epocal de la modernidad. Estos sucesos tuvieron un influjo sustantivo en la educación porque a través de ellos se comenzó a estudiar y explicar el mundo, y fue por lo tanto a través de sus parámetros que se estableció la realidad y el conocimiento (Romero, 1999). Esto se tradujo en la expansión inmediata de las ciencias duras dentro del campo educativo y la imposición de una visión fragmentada del mundo pues el único puente entre conocimiento-realidad era el método científico. ¿Qué trajo aparejado este cambio? Que cualquier otra fuente de conocimiento-realidad que no fuera científico no aportaba diálogo confiable entre el saber y la realidad (Le Breton, 2002 a,b). El resultado fue la eliminación automática del aspecto subjetivo del ser humano como capacidad para percibir la realidad y obtener conocimiento certero y fidedigno de la misma. Fue tanto así que el ser humano se vio completamente envuelto y sustentado en la afirmación de Descartes "*pienso, luego existo*", para dar paso a la comandancia de la mente por sobre el cuerpo, quitándole así la preciada capacidad de corporeidad que cada ser vivo posee intrínsecamente de conocer y experimentar la realidad, es decir existir a través del cuerpo. Dicho de una forma más emotiva, la adopción del paradigma cientificista por parte de la educación provocó una verdadera catástrofe al establecer una educación centrada únicamente en el intelecto, puramente racional,

desconsiderando aquella dimensión subjetiva del ser humano compuesta de espiritualidad, emotividad, corporeidad, afectividad, intuición, etc.

Pero ¿cómo ha permanecido esta situación inalterada durante tanto tiempo? Con el paso de los siglos este paradigma resultó ser útil para las siguientes transformaciones históricas de carácter estructural, tales como la Ilustración, pero no fue sino a principios del siglo XX con el desarrollo del Capitalismo Industrial que se vio fuertemente adoptado por los Estados nacionales, a razón de las nuevas necesidades económicas, por ejemplo el producir seres humanos capacitados más que para sí mismos, para la producción económica, de esta forma el modelo científicista contribuye al desarrollo de la modernidad y sus promesas. Fue así que el paradigma científicista se convirtió en uno mecanicista y de racionalidad instrumental, fabricante de seres humanos- instrumentos de producción serviciales al sistema económico cuyas relaciones sociales dentro del sistema económico se caracterizan por establecer actitudes diferentes por parte de los trabajadores: obediencia, puntualidad, constancia, entre otros. Este paradigma se va consolidar en la educación con Ralph Tyler a través de un libro publicado en 1949 que dominaría hasta por las cuatro décadas siguientes en el tema de currículum. A través de este libro también los estudios sobre el currículum establecerán decididamente en torno a las ideas de su organización y desarrollo. Y a pesar de aceptar la filosofía y la sociedad como posibles objetivos del currículum, este paradigma fue y es esencialmente, una cuestión completamente técnica (Da Silva, 1999). El punto culmine llegó a mediados del mismo siglo a raíz de nuevos paradigmas económicos y políticos en Latinoamérica como la concepción desarrollista del Estado, en donde la institucionalidad educativa renovó sus votos con el paradigma de iluminista, de racionalidad instrumental y mecanicista toda vez que adoptó en sus bases, las bases de ésta son la tecnificación, racionalización y eficiencia (Nassif, Rama, Tedesco, 1984), con el fin de construir una educación servicial al sistema económico, entendiendo el desarrollo de ésta como la única forma de transformar las estructuras tradicionales en unas modernizadas y salir finalmente del subdesarrollo que aquejaba a nuestro continente.

Gracias a la concepción desarrollista, la racionalidad instrumental y mecanicista se expandió hacia las naciones occidentales latinoamericanas que aspiraban a una mayor tecnificación en todos sus ámbitos para lograr en anhelado desarrollo económico a la usanza

estadounidense y europea. Claramente para que esto pudiera darse se debió, y se debe aún en la actualidad (Moreno, 2009) cumplir una serie de requisitos, entre ellos apearse a los estándares impuestos por las organizaciones derivadas de la Organización Mundial de las Naciones nacidas desde las naciones a las cuales se aspiraba (Castro, 1994), como por ejemplo en la salud la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en la cultura y educación, la UNESCO. Así estrecho vínculo entre la estructura económica y la estructura política de los Estados Nacionales Latinoamericanos enraizó este paradigma en sus educaciones formales y resignificó a la misma como el instrumento productivo fundamental, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Este auge de las pedagogías desarrollistas, situaron sin problema al ser humano como eje central de la producción económica, tanto como recurso humano como población de consumo (Castro, 1994).

Estos cambios en el sistema educativo generaron desde mediados del siglo XX y principios del nuestro, una ola de críticas, las cuales se centraron en sostener que la educación se centraba exclusivamente en producir seres humanos serviles al sistema y con una visión de mundo fragmentada, que por sobre todas las cosas se disponía desarrollar un humano moderno “*individualista, racional y competitivo*” (Castro, 1994:135). Pedagogos y especialistas de otras áreas, al alero o no tanto de teorías pedagógicas críticas y luego post críticas fueron sensibilizando y dándole un nuevo sentido a la forma de percibir lo que estaba ocurriendo con lo que para ellos era derechamente una crisis, crisis que si bien se intentó alivianar a través de diversos esfuerzos, como por ejemplo el de la “adopción mundial” del paradigma constructivista a nivel curricular, no lograron contrarrestar el influjo cientificista, mecanicista y de racionalidad instrumental. Claro ejemplo es que a fines del siglo la UNESCO (Delors, 1996) promovía como única puerta hacia el saber y el conocer al razonamiento científico, sin siquiera asomarse a otras posibilidades de acceso al conocimiento, a la realidad, como por ejemplo corporalmente y artísticamente, y a pesar de que el mismo informe planteó como una de las problemáticas esenciales la permanente tensión entre lo material y lo espiritual dentro del sistema del mundo globalizado, y se haya referido, además, “*al difícil esfuerzo por dominar el progreso dentro del respeto de la persona humana y su integridad*” (Delors, 1996:97).

A principios de nuestro siglo las críticas aún se mantuvieron vigentes. Algunos

sostuvieron que la cultura tecno-científica disciplinaria parcela, separa y compartimenta los saberes (Morín, 2001). Por otra parte Gallegos partidario de una educación holística e integradora, sostuvo que *“El modelo de la educación mecanicista se realiza en un contexto puramente cientificista y siguiendo una lógica reduccionista, otros campos del conocimiento como el arte, la espiritualidad, las tradiciones y las humanidades aparecen marginadas, como conocimientos irrelevantes por su subjetividad”* (2001:3). En efecto, y a pesar de haber transcurrido siglos, aquellos aspectos subjetivos del ser humano aún no estaban siendo considerados como conocimiento, ni mucho menos como métodos de enseñanza-aprendizaje. Los ámbitos más afectados fueron el filosófico y el artístico los cuales disminuían drásticamente sus horas o se negaba incluirlos en los currículos escolares toda vez que asignaturas “lógicas” iban ganando terreno. Y en la actualidad el siquiatra chileno Claudio Naranjo (2011) vino a profundizar esta crisis con el concepto de “educación patriarcal” planteando que ésta además de ser una educación fuertemente autoritaria y fragmentaria no está desarrollando otros ámbitos del ser humano, aquellos que pertenecen a la mente profunda, al sentido de la vida, a la conciencia misma.

Las críticas al sistema se complementaban, y comenzaron a proliferar bajo distintos enfoques. Sin embargo, estaban de acuerdo en que a nivel institucional la educación poseía una estrategia clara que apuntaba a ciertos objetivos definidos. Foucault (1997) por ejemplo culpó a la institución educativa de generar escuelas represivas que tenían como objetivo principal disciplinar al ser humano a través del cuerpo mientras paralelamente perdía su esencia, llegando incluso a homologar el poder ejercido sobre los sujetos (estudiantes) al que las cárceles ejercen con sus reos. Lo que indica este autor es sumamente importante y trascendente para esta problemática porque explica la deconstrucción ámbito corporal de los estudiantes para reconstruirlo a través de la disciplina, es decir que bajo su teoría no se estaría negando al cuerpo o restándolo del proceso educativo, sino que se le estaría reprimiendo constantemente, se le estaría manejando, manipulando conscientemente para que el cuerpo, muerto para sí mismo, fuera funcional a unos dictámenes determinados institucionalmente. Esto sin duda, profundiza nuestra problemática en lo referente al cuerpo como elemento formativo porque el cuerpo se politiza al entrar en juego con aquellos dictámenes establecidos, y ya indicamos hacia donde apuntaban aquellos, al desarrollo económico del país, Gallegos no se equivocó pues cuando indicó que la formación de los seres humanos “se

reduce a un entrenamiento para el trabajo industrial” (Ob cit. Íbid).

Si bien estas críticas tenían como objetivo visibilizar los sucesos ocurridos, también propusieron soluciones que desgraciadamente hasta aún no han sido acogidas de manera real y activa, como por ejemplo por la gran institución que rige los sistemas educativos de gran parte del mundo, la UNESCO (Delors, 1996). Un ejemplo muy básico y reciente de esto es el valor que se le otorga al lenguaje escrito y hablado estableciéndolo como única herramienta de comunicación (UNESCO, 2011), aún cuando en el mismo texto afirma que la Institución “*promueve una visión holística e integradora del aprendizaje (...)*” (UNESCO, 2011:5); hecho extraño, por decir lo menos. Entonces, por ejemplo, ¿qué pasa con todas las capacidades no verbales intrínsecas y heterogéneas del ser humano para comunicarse, como comunicación y expresión corporal? Recalcamos esto porque claramente se denota un abandono y la omisión de los elementos constitutivos del ser humano, qué si bien no responden a la lógica racional, existen y son de cierta manera poderes ocultos, subjetivos, que no están siendo considerados como elementos formativos en los sistemas educativos institucionales fundamentalmente porque a nivel económico a un Estado no le conviene una bailarina más sino una obrera más, un técnico más y un pintor menos. En este sentido y con estas directrices desde los centros de poder internacionales nos podemos preguntar también, ¿cuál es el margen de autonomía del currículum dentro de la educación formal?

En nuestra realidad nacional es posible afirmar que de acuerdo a condiciones históricas la educación de nuestro país ha estado constantemente expuesta al influjo de estos procesos y acontecimientos históricos globales y asumiendo consecuentemente lo que Moreno llama “*términos de referencia transnacionales*” (Moreno, 2009:163) y, que por lo tanto presenta la serie de características que hemos venido indicando, y las mismas problemáticas derivadas de éstas. Un ejemplo de esto es que el currículum escolar chileno no se ha revelado de manera efectiva contra esta catastrófica reducida, técnica y fragmentada realidad.

La Ley General de Educación además de afirmar que la finalidad de la educación chilena es formar seres humanos íntegros, nos indica también que ésta se rige por el paradigma constructivista, no obstante a simple vista se observa que la herencia científicista, reduccionista y de racionalidad instrumental permanece en gran parte inalterada y los

procesos de enseñanza-aprendizaje continúan limitándose al ámbito intelectual no habiendo propensión hacia el desarrollo de los otros ámbitos del ser humano, y específicamente del cuerpo, como elemento formativo. Las razones por las que afirmamos esto son tres. Primero los mecanismos de evaluación, y medición del sistema educacional nacional, el SIMCE, y la evaluación para el ingreso al sistema universitario PSU, los cuales son estandarizados y fragmentarios, evaluando las disciplinas por partes y no como una totalidad, y segundo, miden conocimientos concretos a través de métodos evaluativos exclusivamente de razonamiento intelectual excluyendo cualquier aspecto subjetivo, corporal, espiritual, etc.

La segunda nos da cuenta del alto grado en que se encuentran relegadas las asignaturas relacionadas con los ámbitos subjetivos del ser humano, artes musicales y artes visuales (las asignaturas de educación musical, artes plásticas y tecnología), las que ocupan dentro del Currículum Mínimo Escolar solamente dos horas pedagógicas cada una a la semana, contrariamente a las asignaturas de matemáticas y lenguaje que llegan a tener incluso siete u ocho horas pedagógicas a la semana. Y en cuanto al ámbito espiritual solo desarrollado en la asignatura optativa de religión, también de dos horas pedagógicas a la semana, la cual se ocupa de enseñar “solo una” religión, la católica.

Finalmente, en cuanto a nuestra problemática específica del cuerpo el panorama es más desolador aún, ya que el ámbito físico corpóreo del ser humano también posee sólo dos horas pedagógicas de enseñanza a la semana, expresadas en la asignatura de Educación Física, la cual al cumplir con el término de referencia transnacional hegemónico “fisiológico deportista” (Moreno, 2009:164), potencia el desarrollo del aprendizaje de distintas disciplinas deportivas. Otro ejemplo, la danza y el teatro aparecen solamente en el programa de *formación diferenciada*, para tercero y cuarto año de enseñanza media, es decir que no es obligatoria.

Si el panorama referente al ámbito subjetivo del ser humano y al cuerpo es tan precario, no podemos sino imaginar que con el resto de las asignaturas el cuerpo es inexistente como elemento formativo, a pesar de que sea parte fundamental de la condición de “ser integral” del ser humano, pues es efectivamente a través del cuerpo que el ser humano existe y perpetúa su existencia.

En consecuencia, nuestra problemática traduce la crisis de la educación chilena en la ausencia de políticas educacionales que propendan al desarrollo complejo del aspecto integral y subjetivo del ser humano, ligado específicamente en nuestro caso, al ámbito corporal.

A simple vista el cuerpo en la educación chilena es un cuerpo suprimido, coartado, porque no hay una propensión al desarrollo de éste. Sin embargo, estas afirmaciones no bastan para asegurar que esté coartado en un cien por ciento, y que esta invisibilización sea transversal a toda la propuesta de la educación formal, es decir todas las asignaturas y los ámbitos y propuestas curriculares. Es por esto que es necesario hacer un análisis profundo de la propuesta formal de la educación chilena, considerando sus supuestos legales, la L.G.E, sus fundamentos curriculares y los ajustes de éstos y las bases curriculares de todas las asignaturas de enseñanza básica y media.

1.2 Pregunta de investigación

Dentro de esta problemática entonces nuestra pregunta de investigación es:

¿Cuáles son los elementos que nos permiten evidenciar diálogos entorno la corporeidad como elemento formativo en la propuesta legal para la educación del Estado de Chile y en la propuesta curricular del MINEDUC para la enseñanza general de educación Básica y Media?

1.3 Objetivos de la investigación

- **Objetivo General:**

-Identificar y analizar los elementos curriculares que nos permitan evidenciar la existencia de diálogos entorno a la corporeidad como elemento formativo en la propuesta legal del Estado de Chile y en la propuesta curricular del MINEDUC para la enseñanza general de educación Básica y Media.

- **Objetivos Específicos:**

1. -Construir una categoría de análisis definida como “Corporeidad” para el análisis de documentos institucionales.

2. –Analizar con la categoría “Corporeidad” el contenido de los siguientes documentos institucionales:

- L.G.E.
- Bases Curriculares de todas las asignaturas desde 1° básico hasta 4° medio.

3. –Identificar en base a nuestro análisis los elementos que nos permiten evidenciar diálogos entorno a la corporeidad como elemento formativo en la propuesta legal para la educación del Estado de Chile y en la propuesta curricular del MINEDUC para la enseñanza general de educación Básica y Media.

4. -Generar prospectivas frente al tema curricular y la corporeidad.

1.4 Relevancia investigativa.

La relevancia de la siguiente investigación se ve implicada en más de un aspecto referente a la educación y chilena, y a nosotras como docentes comprometidas con una educación real, justa, integradora, íntegra y de calidad.

Primero que todo, a pesar de que existen los estudios y las ideas de innovación dentro de la práctica pedagógica, aún, la corporeidad dentro de la educación, es un tema desconocido e inexistente. No se ha creado aún un piso lo suficientemente amplio y fuerte para empezar a desarrollar un ámbito humano que ha permanecido siempre oculto. La importancia de la corporeidad como ámbito de desarrollo primordial, para un desarrollo humano óptimo e íntegro aún no es evidente, por lo tanto nos encontramos con que este ámbito dentro de las instituciones educativas y las instituciones que se encuentran detrás, no lo consideran como importante ni menos prioritario.

Esta investigación explica la importancia de la corporeidad en la formación y el desarrollo de todos y todas, y porqué es un área que debe incorporarse en la educación formal en primera instancia, para posteriormente hacerlo en la educación informal, habiéndose incorporado a nuestra cultura, símbolos, y el traspaso de éstos a las futuras generaciones. Se vuelve así, nuestra investigación, en una investigación transversal, ya que incluimos todos los cursos y niveles desde 1° básico hasta 4° medio, sin diferenciación de sexo, género, etnia, religión o demases.

Buscamos que esta investigación resulte realmente un aporte a la educación chilena, que se evidencie y visualice la mutilación que reciben los y las estudiantes al momento de recibir una educación escindida que está muy lejos de ser una educación integral. Esta investigación, sería entonces un aporte real para comenzar con el verdadero trabajo para la entrega de una educación integral para la formación de niños, niñas y jóvenes, pudiendo así desarrollarse óptimamente, conociendo, trabajando y mejorando todas las áreas que los conforman como humanos multidimensionales.

Capítulo II. Marco Teórico

El ser humano:

“No vive sólo de la racionalidad y la técnica: se desgasta, se entrega, se vuelca en las danzas, trances, mitos, magias y ritos; cree en la virtud del sacrificio; a menudo vive para preparar su vida, más allá de la muerte (...) existe una relación manifiesta o soterrada entre la psiquis, el afecto, la magia, el mito y la religión; hay a la vez unidad y dualidad entre homo faber, homo ludens, homo sapiens y homo demens”.

Morín, 2001.

Hacer emerger una interpretación del cuerpo que trascienda la visión simplista físico-anatómica que lo aqueja desde la Modernidad y aplicarla además a la pedagogía es, por decir lo menos, un trabajo complejo. Develar interrogantes tales como ¿Qué es el cuerpo?, ¿Cuáles son las cualidades del cuerpo?, ¿Qué significa realmente existir corpóreamente? supone en primera instancia situarnos desde varias perspectivas tales como la educacional, fenomenológica, política, antropológica, entre otras. Dicho esto, y siendo nuestro objetivo verificar su presencia u omisión en el modelo educacional chileno, y estando, además desinteresadas en afirmaciones o negaciones totalizadoras, estamos siendo plenamente conscientes de la real posibilidad de que el cuerpo pueda estar o no siendo omitido desde distintas y variadas “vertientes corporales”. Desde esta postura entonces es que debemos velar porque este emerger del cuerpo sea tan certero como heterogéneo.

2.1 Una educación integradora del ser humano

Cada corriente educativa y pedagógica propone un modelo de ser humano al cual aspira desarrollar, y de acuerdo al cual propone objetivos, metodologías y métodos evaluativos para dicho logro. Como ya pudimos observar en el Planteamiento de nuestra investigación la educación chilena, de acuerdo a la Ley General de Educación se define como una de carácter integral, en donde por lo mismo el ser humano debe desarrollarse integralmente. Ahora bien, ¿qué significa una educación integral?

Como base principal una educación integral u holística está bastante alejada de aquella visión de ser humano renacentista dual vigente desde hace más de quinientos años, y profundizada por la Modernidad y su Ilustración, se destaca la superioridad de la mente y del pensamiento racional y mecanicista, erigiéndola como la gran categoría constitutiva del ser humano. Sostiene que somos un ser holístico y no la suma de sus partes “cada punto del holograma celular contiene la información completa del todo” (Paymal, 2012:11) y que por lo mismo “el ser humano es mucho más que información” (Gallegos, 2001:3) pues se encuentra compuesto por varias categorías, ámbitos y aspectos que interactúan y que se retroalimentan constantemente y es únicamente a través de la formación y desarrollo de ellos en conjunto, es decir de la totalidad de su ser, que el ser humano puede lograr un desarrollo pleno, una existencia, una acción del ser-estar plena bajo una visión de totalidad y evolutiva y expansiva de la conciencia humana y de las culturas, siendo su objetivo principal esta última afirmación. Concebimos al ser humano entonces, como uno y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad (Rincón, 2008).

Lourdes Ruiz Lugo (2012) relaciona la formación integral con una perspectiva de aprendizaje intencionado, el que tiende a fortalecer aspectos para una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa solidaria, capaz de reconocer e interactuar con su entorno, etc. Ésta busca promover el crecimiento humano a través de procesos que conciben una multidimensionalidad humana, tendiendo a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (Ruiz, 2012). Hace hincapié también en la salida obligatoria que deben tener las instituciones que quieren seguir este propósito del marco curricular tradicional, puesto que deben asumir una responsabilidad académica diferente y construir un proyecto didáctico que incluya el desarrollo teórico, los planteamientos curriculares, el énfasis de la formación docente y los aspectos valóricos.

Esta educación traspasa las barreras de lo moderno, y aún de la deconstrucción posmoderna (Gallegos, 2001), de la razón y el lenguaje, para emancipar al humano a través de la consideración de todos ámbitos del ser humano como una totalidad es decir intelectual, emocional, social, físico, creativo o intuitivo, estético y espiritual (Miller, 1991 en Hare, 2010), o los similares físico, emocional, cognitivo, ecológico, estético-creador, intuitivo, espiritual, social, multicultural y ético solidario (Paymal, 2012). Estos ámbitos deben ser

educados bajo una estricta interrelación, y cada aspecto a su vez debe también considerarse en su ámbito holístico, por ejemplo, en el cognitivo las disciplinas no deben estar fragmentadas, ya que la hiperespecialización impide la contextualización de manera que las mentes formadas bajo disciplinas fragmentadas pierden sus aptitudes naturales para la contextualización de los saberes, así como para integrarlos en sus conjuntos naturales (Morín, 2001). Así para la educación integral son básicos los cuestionamientos antropológicos sobre “¿Quiénes somos?, ¿Dónde estamos?, ¿De dónde venimos?, o ¿Hacia dónde vamos?” (Op. Cit.), porque nos ayudan primero que todo a situarnos en el Universo, a aceptar nuestra condición cósmica, física, terrestre y humana (Morín, 2001). De acuerdo a esto último nuestra existencia se encuentra ligada en una primera instancia al cosmos, puesto que somos resultado de él, sin embargo, nuestra cultura, junto más específicamente con los procesos de individuación profundizados por la época moderna (Le Breton, 2002), nos ha alejado mental, corporal y espiritualmente, y también de los sentidos y ámbitos del ser humano que nos permiten conectarnos con la totalidad de la existencia, más allá del mundo aprehensible racionalmente.

Considerando todo lo anterior, una mirada holística e integradora del ser humano, está lejos de ser simple porque considera toda la complejidad con que el ser humano existe en el tiempo y espacio, y una educación integral propone por lo tanto integrarla en su totalidad. Y podemos complejizar esta situación aún más. Morín (2001) por ejemplo, nos indica que para que una educación sea realmente integradora se debe llevar el análisis del ser humano hacia su condición humana, específicamente hacia su dimensión cultural. La característica cultural principal de la mujer y el hombre, la “unidualidad originaria”, consiste en que el ser es plenamente biológico y plenamente cultural a la vez, que a la vez está sustentada en la tríada cerebro-mente-cultura. Junto con esto también nos invita a destacar otras dualidades y triadas como los son la animalidad-humanidad y la razón-afecto-impulso.

Podría ser entonces que una verdadera educación estuviera no solo al servicio de todos nuestros ámbitos, sino que también a todos los ámbitos de nuestra psique, Claudio Naranjo por su parte nos indica que el único gran cambio es la educación de nuestros tres cerebros, la educación y aceptación de psique en su totalidad, y que no hay visión optimista

para cualquier tipo de educación que no apunte a este objetivo pues la crisis de la educación, es resultado de una crisis mundial cuya problemática primordial y principal es de carácter “sico-espiritual” (Naranjo 2007:44), es la modelación del humano bajo parámetros patriarcales, los mismos parámetros del humano racional y de la mentalidad industrial, es la desestabilización y nula correspondencia armónica de los tres cerebros del ser humano, la madre emocional, el padre racional y el hijo instintivo, en donde obviamente prima el racional, por sobre los otros. Esta mirada viene a complementar la de Morín sobre la dualidad animalidad-humanidad, y su tríada razón-afecto-impulso, pues finalmente el ser humano está compuesto por estas dimensiones, en donde ya ni siquiera nos sirven las dualidades, sino que las tríadas, y los hasta nueve ámbitos del ser humano.

Finalmente, una educación integradora, nos invita a desarrollar al ser humano también en su ámbito psicológico, pero abandonando a la vez la visión unilateral y fragmentaria que los indica como guiado únicamente por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*) y las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*), por uno enteramente complejo y que lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos: *Sapiens* y *demens* (racional y delirante), *faber* y *ludens* (trabajador y lúdico), *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginador), *economicus* y *consumans* (económico y dilapidador), *prosaicus* y *poeticus* (prosaico y poético) (Morín 2001). El desarrollo, y primer conocimiento y acercamiento y aceptación de estos elementos, son necesarios porque ocurren al mismo tiempo en el ser humano sin inhibirse entre ellos. De manera que una educación totalizadora comprenda únicamente el desarrollo del conocimiento racional-técnico no significa que haya anulado en la esencia misma del ser sus ámbitos y categorías simbólicas, míticas, mágicas, poéticas, aunque nos haga creer que nuestra mente es puramente racional, cuando la verdad es que es racional e irracional a la vez, por lo tanto, es altamente subjetiva en la medida en que cada elemento constitutivo reluce indistintamente.

Con todo lo anterior y considerando que “la vida en todas sus manifestaciones debe ser el currículo de esta educación” (Gallegos, 2001:4) no podemos sino afirmar que una educación que no considere en su “aparataje pedagógico” con todo lo que esto significa, objetivos de aprendizaje, metodologías y evaluaciones, a este hombre y a esta mujer llenos de

complejidades y que no dé el paso definitivo desde la fragmentación a la integración, no podrá, en efecto, considerarse integral, menos holística, ni totalizadora, mucho menos transformadora, porque continúa arrastrando la visión unitaria, simplista del ser humano constituido por una única categoría a desarrollar, la lógico-racional, bajo una lógica técnico-mecanicista. Estaría, bajo lo lógico de Naranjo, potenciando únicamente el cerebro patriarcal constituyendo entonces una educación básica academicista, o dicho en sus propias palabras “patriarcal tradicional” (Naranjo, 2007:14), es decir “una educación predominantemente intelectual en la que los demás aspectos del ser humano son desestimados” (Naranjo, 2007: 180).

Respecto de nuestra condición física; concretamente existimos, somos masa viviente, preparación química sobre la tierra:

“Nosotros, seres vivientes, constituimos una brizna de la diáspora cósmica, unas migajas de la existencia solar, un ínfimo brote de la existencia general”

(Morín E, 2001).

2.2 Lo espiritual, lo racional, lo moral, el Cuerpo. La Corporeidad

La mujer y el hombre, al estar complejamente constituidos por una red inacabable de dimensiones, categorías, ámbitos, etc., existen entonces a través de un gran y complejo entramado y es dentro del mismo que debemos comenzar a encontrar al cuerpo. Podemos comenzar indicando que por sobre todas las categorías, ámbitos y aspectos del ser humano “la existencia es, en primer término, corporal” (Le Breton, 2002 b:7) pues el ámbito físico, es requisito y medio a través del cual vivimos tanto la inmediatez como la trascendencia de nuestra existencia. Desgraciadamente como observamos en la problemática, nuestro cuerpo queda reducido a lo tangible, visible, en desmedro de su componente intangible, invisible;

así, mientras la corporalidad es el conocimiento inmediato de nuestro cuerpo y la organización de la percepción con el mundo inmediato, la corporeidad nos invita a comprender la unidad integral del ser humano, la totalidad de la existencia vivida a través del cuerpo, a estar implicado en el mundo a través del cuerpo en sus dimensiones biológica, psicológica y espiritual, conmigo y con otros en el mundo y siendo mundo.

Fenomenológicamente hablando del cuerpo en su acepción como *Leib*, cuerpo vivido (Gallo, 2006) podemos establecer que éste encarna al sujeto y a su subjetividad. Husserl revela esta realidad como la “unidad psicofísica natural del hombre” (Citado por Riobó, 2012), en donde se considera esta unión como intrínseca al ser humano, una unidad primigenia entre ambos (Gallo, 2006), una unidad concreta entre cuerpo y mente (Carillo, 2009).

El cuerpo integral basado en esta unidad primigenia se contrapone a la dualidad básica planteada por Descartes y por la filosofía mecanicista del cuerpo como objeto pues el acto de “encarnación” (Merleau- Ponty, 1993) establece la realización de la humanización del cuerpo, lo que supone el abandono automático del cuerpo concebido bajo la acepción de *Körper*, (Gallo, 2006). Consecuentemente esta encarnación se traduce en el traspaso desde un cuerpo-objeto (*Körper*) en donde el cuerpo simplemente es una masa y ocupa un lugar en el espacio considerándose una “mera cosa” según Husserl (Citado por Riobó, 2009) hacia el cuerpo-sujeto. Un cuerpo vivido, sensitivo y animado (Caballero, 2006), es en donde nuestro espíritu se enraiza a la existencia, en donde nuestra conciencia se une con el mundo real, y a través del cual se posibilita la infinidad de emociones, reflexiones y acciones biológicas, psicológicas y espirituales, es decir la corporeidad misma, el anclaje del ser humano a la realidad a través del y con el cuerpo (Gallo, 2006), superando su condición meramente orgánica.

En el traspaso del cuerpo-objeto hacia el cuerpo-sujeto el “*ser- en- el- mundo*” pasa a ser ante todo un “*ser- corporal- en- el- mundo*” (Gallo, 2006: 54) en donde anclaje del cuerpo para con el mundo real no representa solo la unión del sujeto con su cuerpo en, sino que también con los otros. Bajo esta perspectiva la corporeidad establece al cuerpo “*en correspondencia con la conciencia de sí mismo, del otro y de la exterioridad en general*” (Caballero, 2006: 23), literalmente el ser humano se abre al mundo, a los componentes de ese

mundo, a los otros seres que componen el mundo. El sujeto entonces viviente de su subjetividad corporal se vuelve capaz de percibir el mundo con los otros, se vuelve un ser intersubjetivo en donde la actuación a través del cuerpo, del cuerpo encarnado en unidad conmigo misma y que por lo tanto soy yo misma (Gallo, Ob, cit.) interactúa con otros cuerpos. Esta capacidad establecida por la misma autora como intercorporalidad, es aquella en donde no solo somos a través de nuestro cuerpo, sino que también a través del cuerpo del otro, ya que el otro, al hacerse corporalmente presente en mi mundo, me permite encontrarlo, y al encontrarlo en mi mundo me percato de que mi mundo efectivamente existe, posibilitando mi existencia (Gallo, Ob, cit: 59. Riobó, 2012).

La corporeidad, no está sujeta solamente al acto de existir en la inmediatez, sino que consiste también en la trascendencia del ser humano, en plasmar su ser en el mundo a través del cuerpo. Con esto, la corporeidad no se basta a sí misma solamente por el hecho de que el cuerpo se sitúe en la existencia, sino que halla su mayor significancia más específicamente a través de acciones realizadas a través y con el cuerpo, es decir a través de la motricidad, constituida de acciones que son sensoriales, gestuales, posturales, etc. (Le Breton, 2011).

Desde este punto de vista *“la integralidad del ser en corporeidad está compuesta por el movimiento, acción y percepción sensorial”* (Paredes, 2003: s/p) ya que solo a través de éstos el cuerpo puede dotarse de existencia y participar efectivamente de la vida, es decir transformar en presente el mundo que habitamos, hacer nuestra la realidad en cada segundo de nuestras vidas. Para la profesora Alicia Grasso (2008) la motricidad es tan relevante en la existencia de mujeres y hombres que afirma que no hay diferencia entre corporeidad y motricidad puesto que ambas forman parte complejidad biológica corporal del ser humano. Esta idea es reforzada igualmente por Ruggio, para quien la percepción del cuerpo y el movimiento motriz son igualmente corporeidad y que *“a partir de estas dos características interactuamos, percibimos, recibimos información, sentimos y le damos significado al mundo exterior a la relación con nuestros pares, otorgándole sentido a la existencia humana en la tierra”* (2011:1).

Entendiendo que percepción, movimiento y acción, ésta última impulsada por deseos biológicos o no, expresiones, sentimientos, etc., son elementos constitutivos de la corporeidad, podemos asumir que el ámbito físico del ser humano es más complejo de lo que pensamos y podemos ir vislumbrando cómo la construcción de ésta va adquiriendo forma. Ya fenomenológicamente nos encontramos con que nuestra existencia es imposible si no habitamos un cuerpo, y ahora a través de la motricidad nos percatamos que igualmente es imposible la permanencia y la trascendencia sin la percepción, movimiento y acción del mismo. A lo largo de toda nuestra vida esta corporeidad está presente, nos originamos en cuerpo, a través de otro cuerpo cuya existencia permite la nuestra, y es desde el vientre en donde primordialmente comenzamos a movernos, percibir y ejercer acciones, así existimos hasta que dejamos la corporeidad en nuestra muerte para convertirnos en cuerpo (Paredes, 2003).

2.3 La antro-socio Corporeidad

“La corporeidad más allá de las corporeidades: La comprensión del cuerpo acompaña la imagen del hombre que a su vez está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. El modo de ser del hombre es la corporeidad. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen de hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende”.

Silvino Santín.

Si el humano existe a través del cuerpo y perpetúa y trasciende en su existencia a través del cuerpo, podemos decir que la corporeidad humana es la base para la existencia de la cultura pues ser-en-el-mundo y ser-con-el-mundo se da única y exclusivamente gracias a la existencia de éste, y ya que la corporeidad es la apertura del humano al mundo, que condiciona y posibilita todas las experiencias humanas, es la virtud única (ya que sustenta nuestra racionalidad lógico analítica) con la cual podemos enfrentar nuestra desventaja biológica frente a otras especies (Villamil, 2010) y la que le posibilita al ser humano su capacidad de relacionalidad (Duch y Mélich, 2012). Estas posibilidades de experiencias

humanas constituyen entonces la cultura del humano son aquellas construcciones, inventos, creaciones de estructuras sociales e identidades que son su puerta al mundo. De esta manera el hábitat del humano, gracias a su corporeidad, es el “mundo cultural sin fronteras” (Villamil, Ob. cit.).

En este mundo cultural el humano se encuentra creando y se crea permanentemente a sí mismo a través de la misma y a través de otros (Villamil, Ob. Cit.), esta intersubjetividad, este ser-en-el-mundo-con-otros no es más que la realidad natural de los humanos. Dicho de otro modo si estas afirmaciones sostienen que es gracias a la corporeidad que el ser humano se abre al mundo y puede ser hacedor de cultura, este ser-en-el-mundo-con-otros está basado en la intersubjetividad corporal, lo que nos lleva nuevamente a la intercorporalidad de Gallo (2006) en donde el cuerpo nos permite complementar nuestra existencia como sujeto siendo-corporalmente-en-el-mundo-con-otros, es decir siento existencia y existiendo a través de otros, gracias a la capacidad de relacionarnos y por lo tanto de entrever la existencia gracias a patrones comunes, a necesidades afines, a una cultura basada en la apertura de las posibilidades humanas sustentadas en un entramado simbólico que nos de alguna u otra forma nos une a unos y a otros, Le Breton afirma que la corporeidad “*se produce socialmente*” (2002a:19). Siendo así, toda acción humana al manifestar su existencia a través del cuerpo la corporeidad termina irrestrictamente moldeada por el contexto sociocultural en el que ocurre (Le Breton 2002b), existiendo una relación intrínseca entre cuerpo y cultura. Este contexto social- cultural que permite al ser humano conocer, reconocer y adoptar una posición determinada frente a la naturaleza y al resto de los hombres (Le Breton, 2002 a), representada por cada acción humana a través de símbolos, creencias y sistemas de valores, enriquece el proceso de experiencia corporal socializada para enriquecer igualmente esta corporeidad, resignificando sociológicamente el cuerpo vivido (Gallo, 2006) en un *cuerpo simbólico* (Le Breton, 2002a,b; Duch y Mélich, 2012).

Bajo esta lógica la vida cotidiana dotada de representaciones y simbolismos llega a transformarse en un escenario de la corporeidad (Duch y Mélich, Ob. Cit.), en donde ésta, dotada de significaciones va permitiendo a las distintas generaciones convertirse en actrices y actores de la existencia a través del cuerpo y cultura, “*En y a través del cuerpo, el ser humano articula las metas sociales, religiosas y políticas que se propone, y que de esta*

manera configuran simbólicamente los anhelos que anidan en las profundidades de su corazón” (Duch y Mélich, Ob. Cit:19). Este cuerpo simbólico a través del cual hombres y mujeres se anclan culturalmente en su existencia no es solamente plural sino que tiene también una dimensión singular, en cuanto individualmente interpretamos el campo simbólico en el que estamos inmersos. Inevitablemente todo queda inscrito en nuestra piel, el cuerpo es biográfico, (Duch y Mélich, Ob. Cit.), es material de identidad individual y colectiva que nos vincula o desvincula con el resto según los signos empleados, lo que transforma inmediatamente a la corporeidad en una fuente de sentidos (percepciones) y experiencias culturales (Le Breton, 2002b, 2011) compuesta por lo tanto por representaciones, simbolismos, identidades, creencias y valores culturales.

El cuerpo entonces produce sentido y experiencias culturales (Le Breton, 2002b), la socialización de la experiencia corporal y la experiencia singular del cuerpo nos llevan a considerarnos a nosotros mismos dentro de un “*sensorium común*” (Le Breton, 2002 a:121). Somos seres corporales, llenos de memoria corpórea, de corporeidad dotada de significaciones, fuente de sentidos y experiencias culturales capaces de existir y perpetuar nuestra existencia a través de la identificación de códigos, y llenarlos de significados para nosotras y para nuestra comunidad a través de gestos, acciones, mímicas, posturas normadas o no y movimientos comunicativos motrices. Todo esto conlleva a que finalmente la corporeidad pueda sea también un medio de comunicación, esto es lo que conocemos comúnmente como expresión corporal.

La expresión corporal entonces entendiendo el cuerpo como fuente de sentidos, es la “salida” de aquellos, dotados de significaciones y símbolos, en ausencia de la palabra. En efecto, la expresión corporal vendría siendo “*la actitud específicamente humana, que partiendo desde la vivencia del propio cuerpo, permite al individuo conectarse consigo mismo y, como consecuencia, expresarse y conectarse con los demás*” (Sierra, 2010:3). Este lenguaje propio del cuerpo es también la existencia misma, puesto que la expresión corporal necesita no solo de un cuerpo, sino que de un tiempo y espacio definidos para aparecer, de esta manera el lenguaje corporal es existencia misma, condicionada por significancias y símbolos determinados por el mismo tiempo y espacio en el que se desarrolla. Permite por lo tanto a mujeres y hombres situarse en la vivencia única (Calvo et all, 2013), en el aquí y en el

ahora (Sierra, Ob. cit), y por lo tanto la conducta motriz expresada en un lenguaje corporal es un instrumento irremplazable de expresión y comunicación, tanto con el medio, como con los demás y con una misma. Finalmente, el lenguaje corporal puede ser llevado a niveles cada vez más certeros con la finalidad de transparentar las vivencias de formas más eficientes, descubriendo mi propio desarrollo personal a través de mis expresiones corporales, y de la utilización de los símbolos correctos para hacer presente mi mundo interior en las significaciones del mundo exterior.

2.4 La corporeidad del humano moderno

“No se habla más del cuerpo, como si se redescubriese después de un largo olvido: la imagen del cuerpo, el lenguaje del cuerpo, la liberación del cuerpo ha pasado a ser expresiones claves”

Jean Starobinsky

El cuerpo al ser una estructura simbólica de representaciones traduce automáticamente un imaginario social (Le Breton, 2002b). Al ser una construcción simbólica cada sociedad le otorga sentido y valor determinado de acuerdo a su forma de ver y de existir en el mundo. Bajo un análisis socio antropológico del cuerpo occidental la Modernidad fue literalmente la valorización de la mente y del espíritu y la desvalorización del cuerpo, bajo un proceso totalmente distinto del de las sociedades tradicionales que no se vieron envueltas en lo moderno el humano comienza su proceso de individuación que perdura y afecta hasta nuestros días la representación de nuestros cuerpos.

Para comprender este proceso y, el por qué tenemos ciertas concepciones del cuerpo y cómo han llegado a instalarse en el inconsciente colectivo, que procura seguir reproduciéndose a través de la educación que se entrega de forma formal e informal, es que resulta necesario tener antecedentes de la trayectoria del imaginario de nuestra corporeidad, específicamente del cuerpo Medieval, con el cual el humano moderno rompe completamente.

Desde incluso antes de la Edad Media encontramos una dualidad existente entre cuerpo y alma, esta dualidad va trascender períodos históricos, cambiando la idea y la relación entre ellos. Por un lado, los componentes clásicos, y por otro, los judeocristianos plantearon cada uno por su lado la idea de un humano dual, existiendo una alianza, en ocasiones incómodas de mente y cuerpo o de alma y cuerpo, así, por diferentes razones ambos han realzado la mente o el alma, por sobre el cuerpo (Burke, 1996). Esta dualidad constituyó una de las principales tensiones de la sociedad medieval se encuentra la tensión cuerpo y alma (Martínez, 2006). En donde el primero encuentra una condena, y el segundo, una valoración. Existe un rechazo y la condena del cuerpo. En el período de la Edad Media impulsa una depreciación sexual que se había iniciado en el Imperio romano, en el período de la Antigüedad tardía. El cuerpo es considerado una prisión e incluso el veneno del alma. Burke (1996) señala que va existir una subordinación jerárquica del cuerpo a la mente, o en este caso alma, en donde el cuerpo es constantemente degradado. Sus apetitos y deseos se consideran salvajes, pecaminosos, la prisión del alma. Así, el cuerpo cae sistemáticamente en la culpa, cometiendo actos malvados o criminales. Burke (1996:266) enfatiza:

“La cuestión de cómo atribuir con precisión, honor y culpa, deberes y responsabilidades, a la mente y al cuerpo, respectivamente, ha sido crucial para la valoración del humano como ser racional y moral dentro de sistemas de teología, ética política y jurisprudencia, tanto teóricas como prácticas”.

Sería un error describir el cuerpo medieval desde sólo un punto, puesto que este período tiene una duración de mil años y su diversidad cultural es tal que se estaría ignorando algunos de estos grupos. La concepción corporal oficial e institucional del período es la más conocida y a menudo se generaliza como una concepción total medieval. La consideración desde los sistemas de poder no será la misma que la de la población. A continuación, se revisará cada una de estas consideraciones, para lograr concluir la esencia de la corporalidad medieval y cuál es la principal ruptura en el período moderno. La corporalidad desde la institucionalidad medieval a pesar de no ser una visión global, posee su importancia en la implicancia actual del cuerpo, cómo lo concebimos, cómo lo valoramos. La visión oficial tiene como base el cristianismo primitivo, que dentro de la sociedad occidental será triunfador y mantendrá un legado hasta hoy.

Para analizar el cuerpo en la Edad Media, desde los sistemas de poder debemos considerar que el cuerpo cristiano se sitúa desde la antigüedad tardía y los primeros cristianos, desde este momento la concepción del cuerpo cambiará y se opondrá a la idea griega, de belleza y exhibición (Sennet, 1997). La carne como un elemento pecaminoso e incorrecto debe ser apartada del cuerpo, y el cuerpo tiene una misión que cumplir a pesar de todo lo negativo que implique. El cuerpo debe ser un medio de salvación y un medio a través del cual ocurra un viaje temporal para con Dios, el origen de esto es el mismo ejemplo que entregó Cristo con su muerte y humillación, el cuerpo de Cristo entonces, es digno de imitación.

Así se plantearon dos principios sociales del cristianismo, a través del intelectual cristiano del período Orígenes, quien en una catarsis religiosa se castró demostrando cómo debemos seguir el ejemplo de Cristo. El primer planteamiento es la declaración de que todos los cuerpos son iguales ante los ojos de Dios, ninguno es más bonito que otro mejor que otro. Y segundo, a través del sufrimiento y la humillación debemos pasar a otro nivel con nuestro cuerpo, en donde se debe dejar de sentir lo carnal, se deja de sentir hambre, dolor, deseos, etc. El ejemplo a seguir, el ejemplo digno de imitación es el cuerpo de Cristo, el cual vivió como mendigo, desprendiéndose de lo material, de sus más primitivos deseos, un cuerpo asexuado, que para liberar al alma de esta prisión y veneno que significa el cuerpo, debemos reprimirlo, humillarlo y mantenerlo controlado en pos del alma.

Al contrario de esta visión, nos encontramos con el “cuerpo grotesco” este será el cuerpo que se conciba desde el imaginario colectivo, fuera de los sistemas de poder que intentarán reprimirlo. La representación del cuerpo en el “cuerpo grotesco” propio de las capas populares, nos da pistas sobre una concepción del cuerpo hasta el siglo XV. Este cuerpo era el gran “cuerpo popular”, expresado en los 25 carnavales en donde se fundía con la multitud y con el cosmos, un estado de unicidad de la existencia, de comunión con todo lo viviente (Le Breton 2002:31). La palabra grotesco tiene su origen en la palabra gruta y significa “adorno caprichoso de bichos, quimeras y follajes”, significa ridículo y extravagante, también cosificación, pero por sobre todo animalización. Se trata de acercarse a la “animalidad”, al salvajismo humano, como una *“económica, una política y una sociológica del desbordamiento del cuerpo”* (Barrios, 2008:2). El mismo autor continúa el

planteamiento sobre lo grotesco, afirmando que el sentido que tiene ésta para la cultura cristiana antigua y medieval, habla de una división de la carne y el cuerpo, donde el resultado es una inscripción simbólica, en donde el goce y el placer será marginado por las cúpulas del poder oficial. No obstante, el sentido del cuerpo grotesco medieval se relaciona de forma directa con el uso social y los imaginarios culturales de la época. Ahora bien, para comprender el cuerpo desde el pueblo, como lo es el cuerpo grotesco, se necesita entender su imaginario social, que se encuentra inscrito en las tradiciones no controladas por los sistemas de representación del poder, en cambio la carne nace como símbolo de este mismo sentido d poder. Es decir, desde la nobleza y la iglesia, “la carne” se entiende como un territorio que ha sido abandonado por el espíritu donde “se generan las relaciones entre el dolor, el castigo y lo monstruoso” (op. cit: 12).

Visto de esta forma:

“La función de lo grotesco en el carnaval habría que entenderla como un espacio irruptivo que pone en perspectiva el lugar que tienen las maquinarias de poder, en lo que se refiere a la construcción ideológica de lo grotesco como lugar simbólico de la culpa, el pecado y la caída, En éste el deseo y el goce pretender ser controlados a través de una simbólica de lo monstruoso como registro visual de un discurso moral”.

(op. Cit:15)

No obstante, esta dualidad durante este período permaneció existiendo en conjunto y es la principal ruptura con el siguiente. El discurso del cuerpo grotesco que menciona Barrios (2008) que existía en el imaginario colectivo popular medieval, y el sentido de sus representaciones hablan de una división entre la carne y el cuerpo “*donde el saldo final será una inscripción simbólica del goce donde este será marginado*” (op. cit:9) de la representación oficial. A pesar de lo permitido y expresado a través de la institucionalidad oficial, el cuerpo grotesco se desarrolla y expresa más allá de ella. Este realismo grotesco se contextualiza en las relaciones entre los espacios públicos, la vida cotidiana, la risa, el lenguaje vulgar y el cuerpo colectivo. El cuerpo grotesco es la vida, el cuerpo grotesco es la sociedad, la cotidianeidad.

El cuerpo y la vida, el cuerpo y el cosmos funcionan en conjunto, es uno solo, la razón está después, la experiencia corporal es lo primero, ya que el cuerpo es el primer medio de conocimiento, de saber. Este medio a través del cual se conoce, se aprende, se adquiere experiencia construirá una forma de pensar, de imaginar, de ser, una cosmogonía medieval dentro de la cual la corporalidad humana, será uno de los fundamentos principales de esta forma de ser y hacer. Dentro de esta forma “de ver el mundo” el cuerpo como medio de percepción y como nuestra expresión proveniente de la naturaleza mantendrá una estrecha relación con esta misma y con el cosmos, existiendo una visión teológica de la naturaleza, esta relación se mantiene luego de la expansión del cristianismo.

Esta concepción teológica de la naturaleza, del cuerpo, se representa en las explicaciones del mundo para quienes las vivían (Le Breton 2002a,b). Al no existir la tecnología que habrá en la época moderna, no se podía explicar científicamente o con teorías racionales los procesos naturales. ¿Cómo se explica entonces fenómenos como lluvias, sequías, inundaciones, buenas cosechas? Estas explicaciones se darán a partir de la naturaleza como un ser divino, como un Dios. Si tenemos inundaciones, no será por un proceso natural y racional, si no que será un proceso cosmológico y corporal ligado directamente al accionar humano. Eventualmente no se fue recíproco al recibir las buenas cosechas que entrega la naturaleza, y esta misma nos está castigando por esto, y así se explicaría la inundación.

El cuerpo es un agente activo de la naturaleza, que se encuentra dentro de ciclos, dentro de eventos. No existe, no se concibe como aparte, sino que está unido y dentro de la naturaleza, esta visión será reemplazada por otra que logrará trascender al tiempo y quedarse como base de la sociedad occidental.

La representación del cuerpo occidental en la Modernidad significó una ruptura con la concepción anterior, la que veía al cuerpo unido al mundo y al cosmos, y su comprensión es requisito fundamental para reconstrucción del mismo. Esta construcción social y cultural es resultado del abandono de la visión teológica de la naturaleza y la consecuente desacralización del cuerpo como medio de salvación, y del proceso de individuación del ser humano que comienza hacia fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII en los círculos intelectuales. Este proceso que determina en su mayoría nuestro emerger del cuerpo, tiene

sus inicios en el desarrollo de la anatomización del cuerpo (Le Breton, 2002a:46) que tempranamente produce un quiebre estructural, una mutación ontológica entre el cuerpo y la persona humana representado por el imaginario de la “humani fabrica” de Vesalio (Le Breton, 2002 a: 50). Desde ahora el cuerpo funciona como una máquina en donde todos sus órganos son mecanizados y en donde a pesar de estar siendo comandados por el cerebro actúan de manera automática, es decir que no piensan ni razonan, son una realidad aparte de la conciencia, de la mente, del espíritu de hombres mujeres, esta máquina no es perfecta como la mente y merece por lo tanto un status inferior. Consecuentemente el cuerpo ya no es confiable como fuente de sentido, a los filósofos mecanicistas y al ser racional les comienza a molestar el cuerpo, pero de una manera distinta a la molestia medieval, esta vez se trata de la mente versus el cuerpo, y le restan valor porque al no ser racional sus percepciones sensoriales no son confiables ni rigurosas para procesar racionalmente los datos del entorno en el que existe, éstas pasan entonces a formar parte de lo místico, ilusorio, falso, (Le Breton, 2002 a:69), el cuerpo entonces pasa a ser relegado a la simple condición de contenedor, de envase de la mente, del espíritu.

Este proceso del cuerpo como factor de individuación a través del Renacimiento se dio parsimoniosamente durante el desarrollo de la mentalidad burguesa, pero fue el golpe certero para terminar de desvalorizar al cuerpo y la corporeidad. En efecto, el comerciante, prototipo clave del humano moderno, fuertemente cosmopolita y migrador, tenía por tanto un fuerte sentido de libertad individual y de responsabilidad individual, fue convirtiéndose en un humano gravemente individualista toda vez que su cuerpo comenzó a aparecer como el límite de su individualidad y frontera con el resto de los seres, de manera que él, que ya tiene plena conciencia de sus acciones personales termina por sostener la convicción de que construye “su” propio destino con “su” propio cuerpo. El cuerpo entonces se le aparece finalmente como una forma de llegar no solamente a lugares geográficos, sino que, a sus más profundos anhelos. El cuerpo en este sentido entonces es un medio, no un fin (Le Breton, 2002 a), el cuerpo es nuevamente envase, contenedor, mediador, para alcanzar sueños de la mente y del espíritu.

Hombres y mujeres renacentistas entonces rompen con toda representación del cuerpo que sus antecesores medievales pudieron haber tenido alguna vez, y estas rupturas no menores le dieron forma casi terminal a la configuración de la representación cuerpo y corporeidad como la conocemos hoy en día. Entre éstas encontramos que el sujeto rompe con los otros, con su sentido de comunidad porque la estructura social se torna extremadamente individualista, rompe también su vínculo sagrado con el Cosmos porque el pensamiento racional positivo y laico acaba con la concepción de que su cuerpo está hecho de la misma materia prima que éste y finalmente rompen consigo mismos al tener conciencia de poseer un cuerpo más que ser un cuerpo, desconociéndose a sí mismos (Le Breton, 2002 a). Estos procesos que desvalorizan el cuerpo y que lo reducen al estatus de contenedor, que en la actualidad reconocemos bajo el dualismo cartesiano, terminan dando por finalizado el proceso de individuación del ser humano a través del cuerpo en donde el cuerpo se constituye como el límite de su individualidad, frontera entre los otros y yo, y entre el mundo y yo, concepción totalmente distinta a la de las sociedades tradicionales en donde existe una suerte de “indiferenciación” y en donde mujeres y hombres poseen un sentimiento de parentesco con toda la existencia, el humano moderno en cambio al percibir su cuerpo como el límite vivo, soberanía personal, de su persona y de su ego (Ob, cit:8), este cuerpo límite termina siendo nada más que eso, el límite contenedor de la vida, pero de ninguna manera la vida misma, la existencia misma (Le Breton, 2002 a, b).

2.5 ¿Y el cuerpo hoy? La corporeidad del humano posmoderno

“En la sociedad de consumo actual el cuerpo se transforma en mercancía y pasa a ser el medio principal de producción y distribución”

Aída Sotelo.

La representación moderna del cuerpo y su forma de vivir la corporeidad caló de manera tan profunda en las sociedades humanas occidentales que hablar y hacer emerger hoy

al cuerpo y la corporeidad es tomar muchos de sus elementos constitutivos. Pues dentro de todo lo nuevo lo que perdura es una división, pero no únicamente de la mente con su cuerpo, sino “del hombre y su cuerpo” (2002 a:125), el cuerpo de hoy continúa, más que nunca, siendo el factor de individuación de los sujetos, continúa siendo el límite entre yo y yo, entre otros y yo, y entre el Cosmos y yo, pero esta vez no es la mente la que se enfrenta con el cuerpo sino que es el mismo humano contra su cuerpo. Para Sotelo (2016) continúa no obstante la superposición de la mente por sobre el cuerpo, y para ella esto es el oscurantismo, algo así como la maldición del ser contemporáneo, ya que la excepcionalidad del humano (recordemos a Villamil y la posibilidad de experiencias humanas) por la vía internalista, que lo separa de facto del resto de las especies, se ha constituido en el bloqueo permanente de la emancipación total del sujeto, el humano contemporáneo tropieza permanentemente con el cuerpo. Esta sensación trasciende al “descubrimiento” del cuerpo y la reconquista del mismo ocurrida en la década de los 60’ y 70’ en Occidente (Le Breton, 2002a), la cual fundó los cimientos del cuerpo posmoderno, porque esencialmente esta nueva representación no tiene nada nuevo más que hecho profundo de que no solo separa al cuerpo y a la mente espíritu, sino que opone al humano y al cuerpo. Oposición fundamentada bajo la creencia de una “liberación del cuerpo” (Ob, cit:139) que se preocupa excesivamente del cuerpo, pero no de la corporeidad, del ser-en-el-mundo a través de un cuerpo, sino del cuerpo proyectado fuera de sí, definiendo que en la posmodernidad el cuerpo emerja personificado en un alter ego.

Esta liberación se ha ido conformando a través de nuevos códigos éticos y estéticos como el feminismo, la cultura consumista, el envejecimiento y la secularización del cuerpo (Martínez, 2004) y terminó por redefinir los usos sociales del cuerpo, de los cuales el retorno al mito de la eterna juventud (Martínez, 2004), constituida como la salvación a través de un cuerpo perfectamente saludable y cuidado (sustituyendo la salvación a través del alma, espíritu o mente) ha sido exitosamente manipulada por el capitalismo posmoderno. Es en estos sentidos entonces que el cuerpo posmoderno se identifica casi en su totalidad, en donde esa salvación es manipulada a través del culto al cuerpo y el ejercicio físico, para ser sana me cuido mi cuerpo, para mantenerme en forma ejercito mi cuerpo. Así al cuerpo se le adjudican signos de valor dictados por el mercado, se proyectan en él esfuerzos, anhelos, sueños que, a diferencia del humanomoderno, solo son cumplidos si son visibles en mi imagen corporal, en mi alter ego (Le Breton, 2002 a).

Ahora bien, estos anhelos y sueños están determinados por el mercado y promovidos por el control social de la imagen, la liberación está pauteada, el cuerpo es visto como mercancía y objeto de consumo (Martínez, 2004) no solamente por el mercado de la belleza, sino que de la medicina también a través de la “socialización de la naturaleza” (Giddens 1995,1998, citado por Martínez 2004:144) que ha entrado fuertemente en competencia a través del mercado de la reproducción y la genética. Esta liberación entonces está sustentada por el control social de la imagen y de la eterna juventud, mi alter ego es mi salvación, salvación de la vejez a través del cuerpo, salvación de un cuerpo que a fin de cuentas es despreciado porque es marchito inminente e irreversiblemente por el paso del tiempo, pero mimado por las ofertas salvadoras de la sociedad de consumo que intentan invisibilizar el paso del tiempo para que nuestro cuerpo no nos cause molestias (Le Breton 2002 a:217) y podamos seguir añadiéndole valor y status social a nuestro alter ego de manera casi infinita.

Si bien proyectamos en nuestro alter ego cuidados y mimos y nuestros cuerpos aparecen muy bien cuidados y “vivos” es cuestionable no obstante el cómo estamos viviendo nuestra corporeidad, en qué grado por ejemplo estamos conscientemente existiendo corporalmente, y es que irremediamente “lo vivo” en nuestro cuerpo está dado por sistemas, símbolos y significaciones abstractas comandadas por el mercado, nuestro cuerpo pasa a ser “un lugar de interacción, apropiación y reapropiación” (Martínez, 2004:142) permanente, entonces ¿cuál es el grado de autonomía en nuestro cuerpo vivido?.

Le Breton afirma que el cuerpo como fuente de sentido en el humano contemporáneo es casi inexistente, y esto claramente es debido al entorno social y cultural en el que vivimos, a cómo están organizadas, controladas nuestras vidas, nuestros escenarios de corporeidad (Duch y Mélich, 2012). Por ejemplo, la seguridad de los procedimientos cotidianos que conforman la vida de hombres y mujeres contemporáneos es tan exacta que el cuerpo y su uso ordenado tienen un papel fundamental, nuestro cuerpo funciona programado, conoce exactamente cuáles son las acciones motoras y simbólicas que debe ejecutar desde que se despierta hasta que se duerme nuevamente. El escenario de corporeidad se presenta archiconocido para nuestra existencia, “no hay nada nuevo bajo el sol”. Acostumbrado a esto el cuerpo como fuente de sentido tiende a no reaccionar, sus acciones y movimientos son automáticos, al ser tan reducida la variedad de estímulos, el ser humano se desliza en una

“presencia sin sensaciones” (Le Breton, 2002a:95). Nuestro cuerpo entonces, requisito esencial de nuestra existencia, se invisibiliza en lo cotidiano, se desvanece, la socialización que existe gracias al cuerpo borra y reprime al mismo, no podemos tocar al otro sino es siguiendo al pié de la letra las normas de contacto físico, debemos mantener distancia, hay que mantener en la medida de lo posible, el cuerpo cubierto, etc.

Nuestra corporeidad entonces se nos aparece como precaria, incompleta, inconsciente; porque paralelamente es grandiosamente compleja, pero olvidada, ¿Cómo podríamos vivirla en plena conciencia y libremente si no reconocemos a nuestro cuerpo como fuente de sentido, de experimentación de la existencia, y lo que vivimos a través de él realmente no lo anhelo yo, sino que mi alter ego inspirado por normas establecidas previamente?, ¿es esto natural? Lógicamente no, desgraciadamente este imaginario que aqueja primeramente al humano moderno occidental, fue exportado globalmente a través de la conquista de lugares geográficos y de la imposición de sistemas económicos y culturales, de símbolos y representaciones sobre lo que debe ser el cuerpo y sobre cómo debemos experimentar nuestra corporeidad. Y este imaginario actualizado tampoco es azar, es un control social del cuerpo y tiene un carácter intencional. Y si bien existen autores que sostienen que el sujeto contemporáneo debería escapar de este dualismo (Sotelo, 2016), es sumamente difícil hacerlo porque la sociedad de mercado siendo consumismo tras consumismo ha terminado también por consumir al humano y sus cuerpos, y claramente un cuerpo a medias no es libre, porque continuamente se están generando necesidades las cuales solamente se satisfacen a través del mercado, y como Le Breton explicita, la verdadera liberación del cuerpo “ sólo será efectiva cuando haya desaparecido la preocupación por el cuerpo” (2002a:139).

Con lo que pareciera ser con justa razón un cuerpo dictado por un ente superior, entramos a la recta final de nuestra construcción teórica para hacer emerger el cuerpo y, ahora sabemos, a su corporeidad, y específicamente de la composición de nuestra corporeidad en la actualidad, un cuerpo impuesto y conquistado, ya sea por representaciones simbólicas, o por represiones directamente físicas. Aquel cuerpo en un principio fundado en la excepcionalidad humana y en su potencial, es hoy en día utilizado en su potencial

productivo para fines específicos, y en donde la ciencia, el derecho, la ética (Sotelo, 2016) y las instituciones fundamentales (Moreno, 2009), que rigen la existencia del humano imponen sobre el cuerpo a diestra y siniestra sus necesidades.

Este cuerpo, que termina por dar forma al emerger del cuerpo y corporeidad propios de esta investigación, es el cuerpo político.

2.5.1 El cuerpo político de hoy. El control de la Corporeidad a favor del mercado en las instituciones educativas.

“Nosotros no existimos simplemente como cuerpos; tenemos cuerpos –no solamente porque hayamos nacido dentro de ellos, sino porque aprendemos nuestros cuerpos, es decir, porque somos enseñados a pensar sobre ellos y a experimentarlos”.

Peter McLaren.

El cuerpo es productivo, y sometido bajo diversas directrices sirve a diversas necesidades, así de un cuerpo sometido bajo una “economía del cuerpo” se puede obtener su máxima productividad, es esta la cualidad que conforma al *cuerpo político* (Foucault 1998:35). Esta cualidad política viene a explicarnos que el cuerpo está inmerso en el campo político y cercado por éste, algunas veces de manera violenta, otras de maneras sutiles, casi imperceptibles. El cuerpo político, está rodeado de mecanismos técnicos de control, ínfimos, planeados y cuidadosamente programados constituidos en la “microfísica del poder” (Foucault, 1998: 143), presente en diversas instituciones como las cárceles, fábricas hospitales, conventos, monasterios y escuelas. La tecnología política del cuerpo es una estrategia de dominación sobre el cuerpo y consecuentemente sobre la corporeidad.

Esta concepción y este hacer sobre el cuerpo está fundado sobre la idea de que el cuerpo es un cuerpo dócil, manejable, educable y es justamente la tecnología del cuerpo, a

través de la microfísica del poder (Foucault, 1998), la que se preocupa de descomponer el cuerpo para componerlo de acuerdo a determinados mandatos y a través de diversas instituciones, como lo es la escuela, el cuerpo en este caso sería uno disciplinado, obediente y finalmente dominado, resultado de una serie de obligaciones, movimientos, rapidez, etc., en donde su capacidad física productiva aumenta, en detrimento de su propia capacidad política. Así el cuerpo termina siendo más maleable, más dócil y fácil de dominar y de disciplinar, termina siendo completamente obediente.

Una de expresiones más evidentes del cuerpo político la encontramos en la institución educativa, la escuela. Moreno (2009) y Cardinale (2009) indican que la escuela conviene a alguien, a la lógica de la ideología dominante y que por lo tanto es necesario interrogar la labor pedagógica de ésta, en cuanto a su intención para con el ámbito físico de los seres humanos es labrar cuerpos, o cuerpos sujetos (McLaren, 1994), moldeados con la estampa de la racionalidad mecánica instrumental, se prolonga la mecánica a través del cuerpo en la obediencia motriz y se nacionaliza el cuerpo como elemento de producción (Cardinale, 2010:3). Con esta intención la escuela, a través de operaciones pedagógicas, se ha preocupado desde sus inicios en crear experiencias corporales determinadas a través de prácticas específicas tales como “*físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias y deportivas*” (Moreno 2009:160) con la finalidad de prefigurar competencias corporales (con referentes transnacionales) dictaminadas por segmentos políticos, económicos y sociales que financian la educación, este “debe” es lo que el autor denomina “compromiso público” de la educación. Sin embargo para el mismo autor, estas competencias “*no son siempre leales para el cuerpo; (son) competencias que prevalecientemente están articuladas tradicionalmente al paradigma bio-fisiológico y técnico y utilitario*” (Moreno, 2009:166), por lo tanto es una práctica que se encuentra positivizada, se ha ignorado al cuerpo como construcción histórica, social y cultural, el compromiso en estos ámbitos es nulo, no existe, el orden regulativo orienta la formación corporal en la escuela, en una dimensión y no en otra, de allí que la energía o actitud corporal de los estudiantes esté sujeta a la intervención escolarizada no sea natural, sino que ejerza dominación; que el conocimiento entregado en la educación corporal se restrinja únicamente a la higienización y a un intento de desarrollo de un estilo de vida saludable, en la alimentación, belleza y movimiento (Moreno, 2009; Pedraza, 2010).

Este conocimiento formativo está vacío en profundidad porque desconsidera las infinitas capacidades de la corporeidad, conocimiento formativo superficial, mediante el cual, a nuestro juicio, se esconden las directrices profundas que tienen que ver con negar la capacidad de existencia corpórea de mujeres y hombres, y con la permanencia de dicha existencia con otros, de ser-corporal-en-el-mundo-con-otros, de desarrollar por lo tanto un sentido de comunidad, del cuerpo como ejecutor principal de acciones transformadoras y de posibles desobediencias, de ser fuente de sentido de nuevas formas de ver el mundo, es decir negar a la existencia corpórea como cuerpo vivido posibilitado para la creación de nuevas realidades, cuerpo simbólico genuino y no comandado por el mercado, cuerpo expresivo y comunicador del alma, de emociones, sensaciones, del alma profunda y no solamente de la realidad lógico racional a través de técnicas lógico racionales.

Varios autores (Foucault, 1998; Moreno, 2009; Pedraza, 2010; Scharagrodsky, 2013) convienen en que la intervención política corporal escolarizada se presenta bajo numerosas situaciones, algunas sutiles como cantar el himno nacional (patriotización), y otras más evidentes, llamados *rituales corporales* por Scharagrodsky (pp:2), como la definición de ritmos corporales antinaturales como lo son la obligación del horario, la distribución de los individuos en el espacio, el control de las actividades a través del tiempo para, permiso para pararse, mantener silencio, cuidado de presentación, rapidez para desarrollar los distintos trabajos solicitados, y para obedecer las órdenes, etc. Todas estas expresiones del poder van moldeando al estudiante en cuanto a gestos, actitudes, rapidez, capacidad de respuesta, etc. Este cuerpo sumergido en una economía del mismo genera que mujeres y hombres se vean obligados a adaptar su cuerpo no al tiempo evolutivo natural sino al tiempo lineal (Foucault 1998:155), al tiempo de la producción, perdiendo su capacidad corporal de ser estar en el presente natural, de existir corpóreamente, de experimentar la existencia inmediata trascendental en unión conmigo misma, con otros y con el universo a través del cuerpo, el cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales y como fuente de expresión y comunicación va perdiendo su sensibilidad y autonomía, viviendo su cuerpo escolar permanente y automáticamente en el “continuum sensorium” de Le Breton.

De esta manera esta intervención pedagógica va pauteando al cuerpo a través de significaciones y símbolos específicos, los dispositivos corporales (Moreno, 2009:172), co-crean la realidad corporal de los estudiantes, su forma de existir en el mundo corporalmente, es imposible que un cuerpo recibiendo órdenes y ejecutando dichos mandatos y aprendiendo un contenido limitado sobre el cuerpo, supere y se emancipe de la dualidad cuerpo y mente. Triste realidad, indica Scharagrodsky (pp:4), porque del infinito universo de formas vivir la corporeidad en la escuela solo son utilizadas aquellas expresiones culturales y aquellos contenidos cognitivos que apuntan a la disciplina y a la moderación y recato, a la obediencia, porque el conocimiento cognitivo abstracto solo se adquiere en la quietud, en la sedentarización y en la higiene de los sentidos (Pedraza, 2010) ésta última como la anulación del cuerpo como fuente de sentido. Estas son las significancias y símbolos que las prácticas sociales corpóreas en la escuela están reproduciendo, cuerpos obedientes, dependientes, presas fáciles para convertirse en objeto y no en sujetos, cuerpos consumidos por directrices ajenas a sus propias naturalezas, en fin, cuerpos sometidos a favor del progreso cuyas subjetividades no están siendo autoconstituidas sino que producidas por el mismo (Cardinale, 2010).

Por otra parte y bajo un enfoque crítico y esperanzador, la Pedagogía Crítica nos lleva a ampliar nuestra mirada sobre el cuerpo en la escuela, ya que éste es una forma de resistencia cultural (Álvarez, 2003). Para McLaren (1994), puesto que el aprendizaje no es solamente cognitivo sino que es también somático el cuerpo sujeto se presenta como la carne en donde permanentemente se inscriben, se graban, se construyen y se reconstruyen los significados aportados por la escuela. Esta concepción por lo tanto posibilita la toma de posición del cuerpo sujeto frente a las presiones capitalistas que desterritorializan el cuerpo. Este por mismo, sería el cuerpo natural que los diversos dispositivos corporales adormecen.

Dentro de este contexto la pedagogía crítica debe posibilitar la reconstrucción histórica del sujeto, problematizar al cuerpo como ente cultural, como carne de significaciones que es posible moldear (McLaren, 1994). Pero que para esto ocurra es menester, requisito primordial que se tenga plena certeza de que el cuerpo es y será por sus cualidades intrínsecas lugar de lucha (Álvarez, 2003), de conflicto y de contradicciones. Personalmente creemos que requisito fundamental para que sea adquirida esta consciencia

del cuerpo, es justamente la toma de consciencia de la corporeidad en toda su amplitud e infinitud, es decir de todas las variantes corporales que con las que hemos clarificado, hecho emerger y dado forma al cuerpo en esta investigación.

2.6 El Currículum Educativo

El cuerpo en la escuela entonces es direccionado hacia rutas específicas, rutas premeditadas, organizadas con anticipación, estudiadas y perfectamente pauteadas. Estas ordenanzas vienen plasmadas, evidente o no, en el currículum educativo, pues es este el que determina lo que se hace, pero también lo que se deja de hacer en la enseñanza, es decir que el currículum a través de su complejo funcionamiento también hace emerger a un determinado tipo de cuerpo y corporeidad.

2.6.1 El currículum como herramienta de creación educativa.

La educación, formal o informal, es el gran proceso mediante el cual se transmite el conocimiento de generación en generación. Cabe decir que este conocimiento no se refiere solo a un conocimiento racional, sino que al existir en sí, el existir cultural y biológico se perpetúa a través de todos los canales que constituyen la educación y el proceso específico de enseñanza aprendizaje. De esta manera y considerando las múltiples dimensiones del ser humano la educación perpetúa o cambia usos, costumbres, conocimiento científico, sentimientos, emociones, etc.

El currículum educativo es el medio a través del cual se establecen todos los conocimientos y los fines del educar, teniendo la capacidad de crear educación, de crear los lineamientos de una determinada educación, que como consecuencia termina perpetuando el ser-estar.

El currículum es un concepto del cual se está haciendo uso hace relativamente poco tiempo, no es utilizado en nuestro lenguaje común, y ni siquiera es cubierto totalmente en los diccionarios, la teorización sobre éste existe. No obstante, continúa careciendo de una sistematización efectiva (Sacristán, 1991). Esta razón hace totalmente imprescindible entender el concepto, conocer su historia, la que se encuentra estrechamente ligada a su

significado, el paso de la existencia del currículum a la teoría curricular. Puesto que resulta ser un concepto esencial para lograr comprender la práctica institucional educativa y las funciones sociales en las instituciones, esto debido a que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales (op. cit). En otras palabras se hace necesario para poder comprender el funcionamiento del currículum a nivel social, y las implicancias de éste en la configuración del humano común en la sociedad chilena.

Primero que todo, se debe enfatizar en el carácter polisémico que tiene el concepto currículum, es decir, “cada autor, escuela o simplemente paradigma, tiene su forma de entender el currículum y, sobre todo, los fundamentos teóricos que lo soportan, los cuales conllevan una dirección ideológica” (Martínez, 1998:47). La conceptualización del currículum se encuentra inmersa en un contexto histórico que es dinámico, la historia avanza y así crecen cualitativa y cuantitativamente las teorías curriculares. Existe un movimiento curricular, lo cual ha tenido como consecuencia el cambio de significado de este concepto (Stenhouse, 1998). Es así como se puede encontrar una infinidad de significados del concepto currículum, que se diferenciarán entre ellas según su procedencia.

No obstante, las diferentes definiciones que se pueden encontrar, Gimeno Sacristán (1992) citado en Martínez (1998) afirma que la mayoría encuentran su convergencia en planteamientos comprensivos que consideran lo que pretende la educación, es decir la existencia de un proyecto detrás, cómo puede organizarse dentro de una institución determinada y que también intentan reflejar de mejor manera los fenómenos curriculares que ocurren en la práctica de la enseñanza.

A continuación, se presenta una selección de algunas definiciones de lo qué es el currículum; Tanner y Tanner (1980:38) citado en Martínez (1998) se refiere al currículum como “la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia, sistemáticamente desarrollada bajo los auspicios de la escuela (o universidad), para capacitar al estudiante a incrementar su control del conocimiento y de la experiencia”.

Stenhouse (1984:38) citado en Martínez (1998) entiende el currículum como la “tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a

la práctica”.

Gervilla (1988:10) citado en Martínez (1998) propone una definición en la cual aparecen los personajes principales del proceso enseñanza-aprendizaje que tiene por detrás suyo un currículum, es decir, un “plan general o estructura organizada de conocimiento, vivencias y experiencias del alumno durante la escolaridad...”. Siguiendo la misma línea, se encuentre Kemmis (1988:11) citado en Martínez (1998) quien lo entiende como la “realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto”.

Canedo por su parte presenta una definición más actual del currículum, probablemente más completa que las enunciadas anteriormente, planteando que este es:

El marco que fundamenta científicamente la acción en el aula. Las actividades educativas escolares se han de caracterizar por su intencionalidad explícita y su planificación sistemática, por esta razón, la función primera del diseño curricular debe ser explicitar el proyecto educativo concretando las intenciones que persigue y el plan previsto para alcanzarlas. (2009:17)

Esta función mencionada es fundamental ya que, el currículum “es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente (Young, 1980, 25 citado en Sacristán, 1991).

Cabe mencionar la propuesta de Coll y Martín (1994) citado en Martínez (1998), quienes colocan atención a un aspecto clave que debe estar presente al momento de plantear un currículum: La diversidad. Ésta, puede ser de intereses, capacidades, necesidades educativas especiales, multiculturalidad, entre otras. Proponen entonces, que detrás del currículum debe existir una capacidad de planificar, aplicar y evaluar un currículum en torno a la diversidad de intereses, capacidad, motivaciones, identidades de todos los alumnos y alumnas, como un camino fundamental para mejorar la calidad de la educación. Es decir, el currículum, debe estar contextualizado, y según el contexto en el que se encuentre debe encontrar su adecuación y pertinencia (Morín, 2001).

Finalmente, el Ministerio de Educación de Colombia (Extraído de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>, 2016) propone una definición de currículum bastante completa:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Al observar esta lista de definiciones que intentan explicar un mismo concepto, es posible percatarse que el currículum como concepto ha evolucionado de tal forma que ya no sólo se queda en el programa cerrado de contenidos, sino que se expande a todo un propósito que se lleva a la práctica en un contexto determinado (Martínez, 1998)

¿Qué se entiende, entonces en esta investigación por Currículum?

El currículum se entiende desde esta investigación, como la definición expuesta por Martínez (1998) la que lo plantea como una construcción social, que se encuentra estrechamente relacionada con la cultura, donde la sociedad selecciona una parte de esa cultura y la legitima. Los contenidos serán reproducidos o adquiridos según sean considerados valiosos o útiles, y que se articula, justifica y realiza a través de un proyecto educativo. El currículum sería entonces, el contenido de este proyecto educativo y cultural, encontrándose determinado por la cultura, el contexto, las ideologías, teorías, concepciones sociales, políticas, educativas; que a la vez determina la práctica, pues la orienta, y le sirve de referente al momento de seleccionar contenidos, medios; siendo, al mismo tiempo todos estos elementos los que componen el currículum en su desarrollo concreto. Encontrándose en él la responsabilidad de contener todos los valores, formas y elementos necesarios para generar una educación íntegra, el currículum se transforma en el soporte de los objetivos e ideales imprescindibles para la formación humana.

2.6.2 Teorías del currículum

El carácter polisémico del concepto Currículum, no es sólo una característica que se evidencia a través de las múltiples definiciones que le pueden ser asignadas, sino que es la representación de un proceso en el que diferentes ideologías se han apoderado del concepto para utilizarlo como medio de cumplimiento de sus fines.

Así, el “currículum” ha sido diferente, ha significado diferente y se ha empleado de forma diferente desde principios del siglo XX, generando a lo largo del tiempo teorías y movimientos curriculares.

Para lograr comprender este proceso, y llegar a lo más profundo de qué significa en realidad el carácter polisémico del concepto, es necesario realizar una pasada histórica por las diferentes etapas del “currículum”; comenzando como un objeto de estudio, pasando por ser parte de discursos, hasta llegar a los movimientos y teorías curriculares.

Da Silva (1999) afirma que probablemente el currículum aparece por primera vez como objeto de estudio estadounidense durante los años veinte, encargado posiblemente a personas ligadas a la administración de la educación. Esto, debido a la masificación de la escolarización, como consecuencia de los procesos de industrialización y los procesos inmigratorios.

John Franklin Bobbit, es quien representará estas ideas en *The curriculum* (1918), en este libro el currículum será concebido como un proceso de racionalización de los resultados educacionales cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. El modelo institucional de esa concepción de currículum es la fábrica. Su inspiración teórica es la “administración científica” de Taylor. En el modelo de currículum de Bobbit, los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril.

(Da Silva, 1999:4)

Bobbit propone que la escuela debe funcionar de la misma forma que una empresa comercial o industrial. Así, el sistema educativo es capaz de dilucidar qué resultados

pretende obtener, estableciendo métodos para obtenerlo de manera precisa y formas de evaluación que logren saber con precisión si los resultados fueron alcanzados. Este modelo está totalmente volcado hacia la economía. De hecho, la palabra clave era la “eficiencia”. El sistema educacional debe ser tan eficiente como una empresa (op cit.).

El modelo que proponía Bobbit se convertiría en la base de una de las vertientes dominantes de la educación estadounidense en el siglo XX. De igual forma tuvo que competir con corrientes más progresistas como la de Dewey, quien propugnaba que las experiencias de niños y jóvenes debían ser consideradas para crear el planteamiento curricular. *The child an the curriculum* escrito en 1902 por Dewey manifiesta este planteamiento, en donde además se muestra bastante preocupado por la construcción democrática, y a diferencia de Bobbit, esto pesaba más que la economía. No obstante, su influencia no se reflejó en la formación de currículum como lo hizo la propuesta de Bobbit, esto debido principalmente a que su propuesta parecía “volver científica la educación” (op. Cit.:10).

En 1949 a través de un libro de Ralph Tyler, el modelo curricular se consolidaría de forma definitiva. El paradigma que se establecería mantendría su influencia en el campo educativo en Estados Unidos y algunos otros países como Brasil por las siguientes cuatro décadas. Con este libro, los estudios curriculares se establecen definitivamente en torno a la idea de organización y desarrollo, tal como es el currículum de Bobbit, el currículum de Tyler es una cuestión esencialmente técnica (op. Cit.)

Estos modelos tradicionales, sólo serían refutados definitivamente en Estados Unidos a partir de la década del 70, con un movimiento llamado “reconceptualización del currículum” (op. Cit).

2.6.2.1 Las teorías críticas y pos-críticas

La teoría crítica aparece a partir del cuestionamiento e incompreensión de las atrocidades sucedidas en la Segunda Guerra Mundial (Aranda y Parra, 2014), estas nuevas teorías son desconfiadas, desconfían del status quo, siendo éste el responsable por las desigualdades e injusticias sociales. Por el contrario, las teorías tradicionales tenían como base la aceptación, el ajuste y la adaptación. Las teorías críticas son de desconfianza, de cuestionamiento continuo, con el objetivo de la transformación radical (Tadeu da silva, 1999).

Las teorías críticas emergieron y posteriormente se desarrollaron pasando por diferentes etapas y escuelas, lo que, a su vez, derivó en distintas líneas que conforman el pensamiento crítico de la Educación. La teoría crítica aparece desde la Escuela de Frankfurt, la cual se conforma de dos etapas, las que poseen también diferentes líneas. Un ejemplo de estas líneas derivadas, es la línea allthuseriana, la cual da origen a las teorías educativas sociológicas. Éstas últimas son aquellas que plantean a la educación existente como modelos reproductores: reproductores de la hegemonía estatal, del modelo económico y de la cultura dominante. Así, en forma de respuesta a estas teorías de la reproducción del modelo que se realiza dentro de las mismas instituciones educativas, aparecen las teorías de resistencia (Aranda, 2014).

No obstante, la existencia de estas teorías, que incluso buscan la emancipación del ser humano, no serán suficientes para contrarrestar los defectos y falencias de la educación. No se puede negar que la educación se encuentra en crisis, desde por lo menos finales del Siglo XX, siendo incluso, afirmado por algunos que se ha llegado al fracaso de la Educación moderna. Dentro de la cual incluimos: la Educación técnica, bajo el paradigma positivista; la teoría socio-cognitiva, bajo el paradigma interpretativo; y la teoría crítica, bajo el paradigma crítico (González, 2014).

A causa de este fracaso, aparecerán entonces teorías educativas posmodernas. Dentro de las características del posmodernismo es necesario mencionar que; sus teorías y planteamientos tienen sobre sí, diferentes percepciones. Algunas que lo consideran parte de

la lógica cultural del capitalismo tardío (Jameson, 1991, citado por González, 2014) y por lo tanto funcional a éste (Guadarrama, 2005, citado en González, 2014). Paralelamente para otros es la consecuencia de la crisis del pensamiento moderno, especialmente debido a las catástrofes ocurridas durante el siglo XX (Lyotard, 2003, citado en González, 2014). Sobre el posmodernismo se afirma también que es la consecuencia teórica del cuestionamiento al pensamiento moderno, surgido también a causa de la crisis de los metarrelatos y la crítica al “totalitarismo eurocéntrico (González, 2014).

Ahora, ¿Cómo influyen las teorías posmodernas en las teorías educativas y curriculares?

Las teorías educativas posmodernas se sitúan primeramente desde el discurso, las experiencias individuales y la diversidad como fuente de conocimiento, planteándose entonces la creación de un currículum desde las subjetividades humanas.

Aterrizando los planteamientos posmodernos al plano educativo, serían los múltiples discursos que provienen de las experiencias individuales, los que pasarían a constituir el currículum y, por lo tanto, el conocimiento que contiene. El conocimiento sería fruto de los múltiples discursos personales, ninguno es más privilegiado que otro, pues lo que se privilegia es la pluralidad por sobre la totalidad. El currículum, por lo tanto, debería ser un espacio democrático, nunca al servicio de los grupos hegemónicos, y nunca estático, siempre en constante movimiento.

(González, 2014:143)

2.7 El currículum como herramienta de perpetuación del Ser – Estar

La educación chilena está permanentemente cuestionada, cuestionamientos que van desde los hogares, las instituciones educativas, las universidades, hasta la prensa. Las falencias son mayores que los resultados cuantitativamente altos que entregan algunas instituciones, se encuentra llena de vacíos y de impertinencias que obstaculizan los objetivos de integralidad e igualdad que se plantean para la educación impartida. La inadecuación de

contenidos, la homogenización de los estudiantes, la no consideración del contexto al momento de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la falta de recursos son algunas de las causas que ha mantenido a la educación nacional en una constante crisis que hoy en día se ve acentuada, expresándose en las consecuencias de ésta. El desinterés de los estudiantes, la atadura de manos con la que se encuentran los docentes al intentar cumplir los objetivos educativos para con la población que reciben, el cansancio, frustración y deterioro de los mismos por no poder lograrlos; han terminado en convertir la Escuela en una institución del absurdo, en donde algo tan básico como asistir es una obligación no deseada para quienes construyen la comunidad que da vida a una institución Escolar, en donde los estudiantes no quieren asistir, y el cuerpo docente tampoco. Un currículum educativo que ha seleccionado sus contenidos para reproducir las condiciones de desigualdad ya existentes, en donde hay una nula intención real y concreta de formar humanos integrales y preparados para enfrentar el mundo de manera independiente, con la posibilidad de decisión es la expresión tangible de una forma de educar que está presentando problemas y se encuentra en estado crítico.

Para lograr comprender la complejidad propia de lo educativo en nuestra sociedad, es necesario conocer las diferentes posturas sobre el rol que cumple la educación en todos los ámbitos sociales. Así, resulta más fácil dilucidar algunos focos del conflicto (Ortega, 2007).

En primera línea es posible comprender este conflicto desde el orden vigente en la sociedad, o por el interés de cambiar aquel orden. En la teoría social, el rol de la educación ha sido analizado tradicionalmente desde dos corrientes opuestas:

La primera, que podríamos llamar “optimista”, propia del funcionalismo y del utilitarismo económico, ve a la educación como un motor impulsor del cambio social, entendiéndolo como movilidad en la estructura social, cambio tecnológico o la modernización de la sociedad en términos amplios.

(op. Cit.:2)

Y por otro lado las teorías llamadas críticas, que mantienen una base durkheimiana, anarquista o marxista, las cuales perciben a la educación en completa dependencia de la estructura social, concibiéndolas como una “institución adaptativa, de control social,

destinada a la mantención, reproducción y legitimización del orden social vigente” (op. cit)

En la primera tendencia, el sistema educativo es fundamental para el desarrollo de una sociedad, puesto que brinda las enseñanzas morales y valóricas a las nuevas generaciones, así también, aprendizajes cognitivos y de destrezas esenciales para el óptimo funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, esta no es la única función que tiene la educación en esta forma de sistema, puesto que también debe ordenar y disponer a los y las estudiantes egresadas en los diferentes roles y posiciones dentro del sistema que impera, según su eficacia. Así, todos y todas que reciban esta educación podrán acceder a los mejores puestos y sitios laborales a cambio de buenas calificaciones y entendimiento al ser egresados y egresadas, convirtiéndose esto en un premio por su esfuerzo individual. (Parsons, citado en Ortega, 2007) Lamentablemente este esquema sólo funciona cuando los estudiantes se encuentran en igualdad de condiciones, al contrario, si esto no existe sólo se termina reproduciendo y aumentando la segregación y marginación de los sectores más desprotegidos (Ortega, 2007)

Así, desde este planteamiento, la educación se entiende prácticamente como un insumo del aparato productivo, capacitando y habilitando a las personas para lograr su ingreso al mercado laboral en las mejores condiciones posibles.

Por otra parte, en las vertientes teóricas críticas se realiza un énfasis en el rol adaptativo y de control social que la educación desarrolla en cada sociedad. Aquí se considera a la educación como la *“transmisión por parte de una generación adulta a una joven, la cultura imperante en una sociedad (esto es, sus valores, normas, conocimientos y patrones de conducta), a fin de asegurar e incrementar la cohesión social en dicha sociedad”* (Vasconi, 1977, citado en Ortega, 2007:6). El objetivo de la educación radicaría entonces en construir (incorporar) *“el sistema de ideas, sentimientos y hábitos de los grupos de los cuales forma parte”* (Durkheim, 1990, citado en Ortega, 2007:6).

Según la teoría marxista, la educación en el sistema capitalista libra dos funciones, las que son fundamentales para reproducir el modo de producción y la acumulación del capital, una de carácter estructural económico, y la segunda, de carácter ideológico. A través de la educación, entonces se logra reproducir la estructura de clases sociales, produciendo

trabajadores, ejecutivos y propietarios que deben asumir su rol en la sociedad (Ortega, 2007).

Siguiendo esta línea, la segunda función de la educación es la de actuar como instrumento de dominación ideológico de la clase imperante, ya que la sociedad burguesa hegemónica no se mantiene y continúa existiendo sólo por la fuerza, sino que detrás existe el “consenso de clase” que propone Gramsci, es decir, la supremacía de un grupo social depende de un dominio político y una dirección intelectual y moral. En otras palabras no sólo basta la dominación a través del poder de los medios de producción, sino que también por medio de una dominación ideológica (Vasconi, 1990 citado en Ortega, 2007).

Los contenidos y las metodologías que se plantean en el currículum educativo de una institución, están pensados entonces para la mantención y el mejor funcionamiento del modelo de sociedad hegemónico. Ocultándose este objetivo detrás de una educación neutra, íntegra y libre. Muestra de esto es la negación de lo político dentro del rol educativo, sin reconocer que lo político no puede ser reducido a un ámbito partidista, en vez de entender este ámbito político como los “*principios o valores de mundo, cargadas valóricamente que orientan opiniones y acciones en el campo social*” (Ortega, 2007:8).

Charlot, (1981) citado en Ortega (2007) describe la estructura y función social que tiene la educación, provistas de un importante carácter político, que ha destinado la educación a mantener y reproducir el orden social; planteando cuatro elementos que evidencian la naturaleza política de la educación:

Primero, la educación es política debido a que transmite modelos de comportamiento, es decir, establece cómo deben ser las relaciones entre distintos grupos, lo que está permitido y lo que no, las relaciones de poder y de dominio, las diferencias de clase, etc. Segundo, la educación es política, puesto que forma la personalidad de los sujetos; construyendo un tipo de personalidad acorde a la sociedad, así se forma un sujeto que:

No sólo está preparado para la vida en sociedad en el sentido de desenvolvimiento, sino también en sentido de ser un sujeto funcional, predispuesto a asumir y respetar las normas sociales, las vías institucionales y los valores imperantes, en definitiva se conforma un individuo de carácter pasivo y acrítico frente a su sociedad.

(Charlot, citado en Ortega, 2007: 9)

Tercero, la educación es política, ya que difunde ideas políticas específicas. A pesar de que esto se oculta a través de la difusión de ideas que supuestamente son neutras o apolíticas, que son conceptos o valores autónomos, incuestionables para un sujeto “bien educado”. Podemos recordar conceptos como “democracia”, “ciudadanía”, “libre mercado”, entre otros; los cuales son difundidos a través de la educación y estos se internalizan en los sujetos en construcción. O sea, en la educación de los niños y niñas y jóvenes se presentan ideas que tienen una formación histórica, teórica y política, como parte inherente a lo natural. Finalmente, la educación es política, porque está a cargo de la escuela; de una institución social enmarcada y dirigida por la institucionalidad vigente, de la cual depende en su orientación, gestión, control, financiamiento, etc.

El carácter político de la educación permite comprender por qué a pesar de que han pasado los años, ésta continúa siendo la misma y manteniendo prácticamente los mismos errores que se han criticado desde hace un tiempo, que han desencadenado incluso movimientos políticos estudiantiles. El currículum planifica y organiza qué es lo que debemos enseñar, cómo debemos formar a los jóvenes, que tipo de humanos deben ser construidos, estos objetivos, estas formas no son considerados ideales por el currículum por una razón al azar. La educación es parte de la reproducción del sistema, está contextualizada en una realidad que va determinando quiénes tienen el poder, los que al mismo tiempo van tener la injerencia suficiente para organizar el complejo educativo a su favor. Es así como el ser-estar, la formación humana, sus valores, sus prejuicios, sus normas tienen un antecedente de construcción directo en el currículum educativo. Perpetuándose una forma de ser, un hombre y una mujer ideal que a través de su inserción en la sociedad, continuarán bajo el mismo molde formativo imperante.

El carácter político de la educación no puede y no debe ser negado, menos por quienes ejercen la docencia o se encuentran dentro de algún cuerpo educativo, es deber de quienes se encuentran es esta labor fomentar y crear una verdadera educación integral, primero que todo efectuando cambios en el currículum, para que la selección de contenidos y valores que este contiene estén dirigidos y enfocados en la integralidad de la educación, y en los seres humanos completos que toda educación justa e igualitaria se propone construir para

formar parte de la sociedad.

2.8 El currículum formal chileno

Ya ha sido mencionado y descrito el significado del concepto Currículum, destacando su carácter polisémico, y su variación de utilización y definición según la teoría que lo aborde y contenga. No obstante, este carácter polisémico para el concepto, no lo es dentro la historia educativa chilena, ya que el alcance y el uso histórico del término no varió desde el siglo XIX hasta 1990, donde un régimen militar y autoritario establece marcos dentro del currículum al entregar el mando a una autoridad elegida democráticamente (Cox, 2011). Luego, de esto, la estructura del currículo recibirá un ajuste en el año 2009, siendo esta la reforma curricular que se mantendrá vigente hasta hoy.

2.8.1 Su uso histórico y configuración actual.

Cox (2011) afirma que el término currículum en Chile ha sido de uso común en el sistema educativo desde el último tercio del siglo XIX, cuando las autoridades nacionales, imitando modelos de Alemania implantaron un plan de estudios. El currículum entonces, desde ese momento en adelante fue

La prescripción, obligatoria para todo el sistema escolar, de un plan de estudios, o definición de áreas de conocimiento, tiempos de trabajo asociados y su secuencia en el total de la experiencia de la escolaridad, y un programa de estudios, o los o objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar.

(op. Cit.: 2)

El establecimiento de esta forma educativa, el significado, la implementación y el uso del currículo se mantendrá hasta 1990, el cual fue profundamente reformado, al término de la dictadura militar de 1973 hasta 1990. Cox (2011) relata que el día antes de la entrega de

mando al primer gobierno democrático tras el régimen militar (10 de marzo de 1990), el gobierno militar promulgó una ley de Educación, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, mejor conocida como la LOCE.

Cox (2011) plantea que esta ley establecía cambios en materias curriculares, realiza una distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, además de a descentralización del control de estos últimos mencionados, en donde cada institución educativa tendría la libertad de elegir si utilizar los planes propuestos por el Ministerio de Educación, o tener y utilizar unos propios. Asimismo, la nueva normativa creó un organismo público independiente del Ministerio, el Consejo Superior de Educación, en este se depositó la responsabilidad total del currículum del sistema escolar, desde entonces, cualquier propuesta de modificación de este, debe ser elaborada por el Ministerio de Educación y presentada al Consejo para que pueda ser aprobada. Es importante destacar que a dos décadas de implementadas estas definiciones menos de un 20% de los establecimientos del país tienen planes y programas de estudios propios.

Las bases curriculares para enseñanza básica entregan los antecedentes de la conformación del currículum actual, en un principio enfatiza en que la Construcción de un currículum nacional debe enfrentarse como un proceso continuo y acumulativo, el cual debe recoger de forma sistemática las experiencias anteriores y que a la vez se mantenga incorporando las actualizaciones permanentes de los conocimientos disciplinares y las innovaciones pedagógicas y de comunicación curricular (Decreto 439/2012, 2011). Así la formación actual educativa tiene establecidos sus fundamentos curriculares creados entre 1990 y 1998, y en el posterior reajuste del 2009, que se encuentra dentro de una nueva Ley General de Educación, con la cual se creó un nuevo sistema de de Aseguramiento de calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales: Agencia de Calidad y Superintendencia de educación. A partir de estas modificaciones surgen nuevas necesidades a las cuales el currículum debe adaptarse y resolver.

La Ley General de Educación o LGE idea un sistema como un todo, pensando en su lógica interna y en este sentido previa la necesidad de que el instrumento principal del currículum, este se denomina bases curriculares, las cuales debería lograr un mayor grado de definición de lo que se espera como aprendizaje de los estudiantes (Decreto 439, 2011).

2.8.2 Importancia y funcionamiento de las Bases Curriculares.

En el decreto 439 (2011) se describe y explica cuál es la importancia de las bases curriculares dentro del currículum nacional. Anteriormente ya se ha explicado la importancia del currículum en la educación formal e informal, y en la perpetuación del ser-estar de una sociedad. Así, siendo estas bases una parte fundamental de la organización y estructura curricular, su importancia es trascendental y está más allá aún de lo formal de la planificación de objetivos y contenidos.

Primero que todo, se debe conocer y explicar qué son estas bases, para proceder a su importancia dentro del currículum y la educación, el decreto 439 (2011) define las Bases curriculares como las bases que:

Constituyen de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa.

(Decreto 439, 2011:7)

Estas Bases son un instrumento central del currículum escolar, que han sido elaboradas a partir de una adaptación de instrumentos anteriores, conservando algunos elementos estructurales e incorporando otros nuevos, todos en concordancia con las nuevas necesidades que surgen a partir de la nueva institucionalidad educacional creada. Las Bases curriculares obedecen a la necesidad del tránsito paulatino a la nueva estructura, entregando un producto curricular que responda a la nueva conformación del ciclo (op. Cit).

Este instrumento curricular se crea en base a las tendencias más recientes en materia curricular, buscando entregar a los y las docentes una guía para focalizar y organizar su quehacer, ayudando también a crear procedimientos de evaluación y monitoreo de

aprendizajes.

En definitiva, las bases curriculares son el medio a través del cual el Currículum educacional chileno se expresa, a partir de la vigencia de la LGE (2009), este en conjunto con otros instrumentos curriculares que también se contemplan en la ley, facilitan su implementación. Estos instrumentos tienen diferentes funciones, las que se encuentran orientadas a lograr los aprendizajes designados en las Bases. Éstas indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los estudiantes del país. Éstas tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos nacionales.

Ya se ha explicado anteriormente cómo es que el currículum nacional que se tenga en un país, va ser determinante para el desarrollo y perpetuación del ser-estar de una sociedad. Cabe preguntarse entonces, ¿De qué forma las bases curriculares diseñados en la última Ley General de Educación chilena, perpetúan el ser-y estar de nuestros niños, niñas y jóvenes que son formados en nuestras instituciones?

2.8.3 Perpetuación del Ser-Estar en el currículum formal chileno.

Las Bases curriculares planteadas desde el decreto 439 van a seguir lógicamente sin críticas el proyecto de educación chilena que se propone desde la alta institucionalidad. No obstante detrás de ellas, hay más que el planteamiento de una educación integral, igualitaria y justa como se muestra en éste, ya que dentro de las bases curriculares no se encuentran solamente los objetivos de contenidos que se verán el aula, sino que también están las habilidades a desarrollar y los valores a perpetuar. Estos últimos se plantean de manera explícita, sin embargo, no son los únicos valores a trascender que se encuentran en la propuesta. Si se ahonda un poco más podemos percibir valores como el nacionalismo o intenciones como la homogeneización de los y las estudiantes y la híper- especificación de las materias.

El sentido de nacionalidad se evidencia explícitamente en los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) de las Bases curriculares, los cuales *“establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro*

depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar.” (op. Cit.:17) Ellos históricamente han formado parte del currículum nacional y han respondido a la necesidad de favorecer a una identidad formativa que “promueve valores e ideales nacionalmente compartidos” (op. Cit.:17).

Los OAT se separan en dimensiones y esta expresión nacionalista se evidencia en la dimensión socio-cultural. Uno de los objetivos de aprendizaje de esta dimensión es “conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e independiente” (op. Cit.:19).

Por otro lado, las intenciones como la homogeneización de los y las estudiantes, la vemos argumentada como una igualdad de educación para ellos, no obstante es un propuesta que no considera la diversidad existente en cualquier país, sobre todo en uno como Chile en donde la diversidad cultural es mayor debido al largo del territorio.

Dentro de los argumentos de la creación de las Bases Curriculares encontramos que el origen de estas se encuentran en “*una visión de la educación que posibilita una experiencia educativa similar para la totalidad de los alumnos, y asegura, al mismo tiempo, el reconocimiento y la valoración de la libertad de educación*” (op. Cit.:3). Como este ejemplo, en otras ocasiones se reitera el Derecho de los estudiantes a una educación igualitaria, en donde todos puedan ver los mismos contenidos y por esta misma razón las bases curriculares son obligatorias para todos los establecimientos nacionales.

Por último, la intención mencionada de la hiper-especificación de las materias, éstas se encuentran dentro de las innovaciones que contiene este instrumento existiendo ahí una mayor especificación por asignatura.

Frente a esta realidad del base del currículum chileno, que finalmente es la base de la formación de las personas de nuestra sociedad ¿Será que a los niños, niñas y jóvenes se les está enseñando y se los está formando para ser personas nacionalistas, iguales como nación obviando la diversidad cultural, y parcelada al momento de llevar a cabo su proceso educativo?

2.9 Cuadro explicativo del Marco Teórico

A continuación, presentamos un cuadro explicativo del marco teórico para un mejor acercamiento, entendiendo que está constituido por dos los focos temáticos u universos, y que cada uno contiene categorías constitutivas específicas:

FOCOS TEMÁTICOS/UNIVERSOS	CATEGORÍAS CONSTITUTIVAS
Cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser humano integral y una educación integral. • Corporeidad: <ul style="list-style-type: none"> -Constitutiva del Ser Humano. -El cuerpo antropológico y sociológico. -La corporeidad del humano moderno. -La corporeidad del humano posmoderno. -El cuerpo político y su control en las Escuelas a favor del mercado.
Currículum.	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum como herramienta de creación educacional. • Currículum como medio de perpetuación del Ser-Estar. • Currículum en la educación formal chilena: <ul style="list-style-type: none"> -Su uso histórico y configuración actual. -Importancia y funcionamiento de las Bases Curriculares. -Perpetuación del ser-estar en el currículum formal chileno.

Capítulo III. Metodología

3.1 Fundamentación del paradigma metodológico

Entendiendo la *metodología* como la “lógica interna de la investigación” (Boniolo, 2005:38), tenemos que ésta contiene tanto elementos altamente abstractos como los paradigmas y enfoques de los cuales se sirve, y también elementos más concretos como los particulares a investigar.

De acuerdo a nuestro marco teórico, nuestra investigación en su sentido más abstracto se desarrollará dentro de los ámbitos académicos de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, y específicamente bajo el *enfoque* de investigación cualitativa. Esto porque las ciencias duras, racionales y concretas no se adaptan al cuerpo subjetivado que hemos venido construyendo ni tampoco a la corporeidad, y menos al proceso de enseñanza aprendizaje como fenómeno subjetivo e intersubjetivo. La adopción del enfoque cualitativo por lo tanto nos permite utilizar un método y técnicas un poco más distendidas, pero no por eso menos rigurosas, que nos permiten una real emergencia de los diálogos entre la corporeidad y la educación formal chilena.

El enfoque cualitativo se sustenta en base a dos *paradigmas*, el primero constructivista, o llamado también naturalista o interpretativo (Boniolo, 2005; Valles, 1999; Abreu, 2001), y el crítico. Respecto al primero la elección recae principalmente porque concibe la realidad como subjetiva y múltiple (Boniolo, Ob, cit.), la cual tiene un fuerte componente cultural y simbólico, y por otro lado porque permite que el diseño de la investigación esté abierto a la invención, la obtención de datos al descubrimiento, y el análisis a la interpretación (Valles, Ob, cit.). En cuanto al paradigma crítico fue escogido principalmente porque apunta al influjo del sistema en una realidad, en nuestro caso el influjo del sistema en la educación, por lo tanto desenmascara la ideología del presente, ideología que determina finalmente el hecho de que existan o no relaciones entre la corporeidad y la educación formal chilena.

3.2 Diseño de la investigación

El *diseño* de nuestra investigación “como plan que organiza sistemáticamente un conjunto de decisiones que orientan la productividad de la investigación social” (Canales, 2006:193), ha sido establecido a través de ciertos pasos que nos permiten dar sentido y funcionalidad a nuestro marco teórico a través de un método y técnicas específicas. Para el diseño nos inspiramos y servimos de varias sugerencias de distintos autores (Abreu, 2001; Cáceres, 2003; Fernández, 2002; Piñuel, 2002; Valles, 1999), que tienen en común los pasos que hemos rescatado acomodado, como ya dijimos, a

las necesidades de nuestra investigación y al resultado de nuestro marco teórico. El diseño por lo tanto es de carácter mixto.

3.2.1 El método

Nuestro *método* cualitativo que como ya indicamos se complementa en base a dos paradigmas, el constructivista y el crítico se divide en cinco pasos esenciales. El primero de revisión bibliográfica, el segundo de construcción de una unidad de análisis titulada “La Corporeidad”. La tercera es el establecimiento de las unidades de muestreo. Luego se llevará a cabo el análisis e interpretación del contenido de las unidades de muestreo a través de la unidad de análisis “La Corporeidad”. El último paso es realizar las conclusiones del trabajo de análisis e interpretación, a través de las cuales llegaremos a los resultados finales y la constatación nuestra pregunta de investigación.

3.2.2 La técnica

La construcción de nuestra unidad de análisis está basada en la *técnica* de estudio de bibliografía académica la cual está fundamentada en la necesidad de identificar los constructos teóricos sobre el cuerpo y corporeidad ligados al ser integral y al cuerpo fenomenológico, antropológico, sociológico, político y escolar, cuyos resultados ya están expuestos en nuestro marco teórico, y los cuales ya han arrojado las luces de un constructo heterogéneo de lo que el cuerpo y corporeidad significan dentro de una realidad subjetiva y múltiple. Ahora bien, para llevarlo a un nivel de certeza más concreto trabajaremos los fundamentos teóricos de cada categoría del marco, desglosándolas para el rescate de sus ideas principales y de sus autores más ilustrativos. Acto seguido, una nueva narración definirá las sub categorías específicas de la Unidad.

Luego del establecimiento de las unidades de muestreo, Ley General de Educación y Bases Curriculares del MINEDUC, el cuarto paso del método que corresponde como ya indicamos al análisis e interpretación de las unidades de muestreo. En este paso la *técnica* a utilizar es la de *análisis de contenido* de documentos institucionales. La elección de esta técnica se fundamenta en que consiste en analizar e interpretar un documento y comprender el significado de la comunicación y de los elementos comunicacionales (Scribano, 2000), sin embargo en nuestro caso, la elección de acuerdo a nuestros objetivos no pasa por hacernos cargo de su aspecto exclusivamente

comunicacional considerando emisor, mensaje y receptor, sino que en su sentido de técnica “develadora”, entendiendo que todo texto, en este caso los documentos institucionales Ley General de Educación y Bases Curriculares del MINEDUC, poseen un contenido que está guardado dentro de cuerpo de texto y que a través del análisis de su contenido tanto manifiesto como latente es posible develar (Valles, 2002). Este sentido nuestra técnica de análisis de documentos propone que también podemos llegar a una nueva interpretación de los mismos y por lo tanto a un nuevo conocimiento, es decir a una nueva forma de percibir la propuesta formal de la educación chilena en enseñanza básica y media. Para nuestra realidad investigativa entonces “*el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o re-velación*” (Piñuel, 2002:3), porque en nuestro caso específico llegaremos a una nueva interpretación de estos documentos que nos permitirá dilucidar los diálogos entre la corporeidad y la propuesta formal de la educación chilena. La tarea final de la investigación entonces será concluir a partir del resultado de los análisis e interpretaciones. Finalmente estas conclusiones nos llevarán a responder nuestra pregunta de investigación.

3.3 Elaboración de la Unidad de Análisis

La construcción de la Unidad de Análisis tiene sus bases fundamentales, como ya indicamos, en el marco teórico. Es por esto, que los criterios para seleccionar sus categorías y subcategorías son aquellas en las que está dividido el marco teórico en el universo referente al Cuerpo, ya que a través emergió nuestro constructo sobre el cuerpo y corporeidad certero y heterogéneo. En el mismo sentido, las sub categorías son aquellas ideas principales o conceptos principales de cada categoría que seleccionamos, agrupamos, sintetizamos y sistematizamos. De acuerdo a esto el desglose de los fundamentos del marco teórico del universo “cuerpo” es el paso inicial.

3.3.1 Desglose de los fundamentos teóricos del universo “cuerpo” del Marco Teórico:

3.3.1.1 Ser humano integral:

-Somos seres holísticos y no la suma de nuestras partes, y estas se retroalimentan e interactúan constantemente por lo tanto tenemos una multidimensionalidad humana. Una de estas dimensiones es la física.

-Dimensiones del ser según la educación holística: Intelectual, emocional, social, físico, creativo o intuitivo, estético y espiritual (Miller 1991). Físico, emocional, cognitivo, ecológico, estético-creador, intuitivo, espiritual, social, multicultural y ético solidario (Hare 2010).

-Las dimensiones están sustentadas a su vez en las triadas que sustentan nuestra existencia: Madre-emocional, padre-racional, hijo-instintivo (Naranjo 2007) y, afecto, razón e impulso (Morín 2001).

-Para que una educación sea holística “la vida en todas sus manifestaciones debe ser su currículum” (Gallegos, 2001).

3.3.1.2 La Corporeidad. El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo:

-La existencia el primer término es corporal (Le Breton 2002 a,b, 2011; Merleau-Ponty, 1993; Gallo, 2006), y a través del cuerpo vivimos tanto la inmediatez como la trascendencia de nuestra existencia. La corporeidad es esto, es la totalidad vivida a través del cuerpo la existencia biológica, psicológica y espiritual (Riobó, 2001; Caballero, 2006; Gallo, 2006), conmigo y con otros en el mundo, siendo mundo (Gallo, 2006). Es la “unidad psicofísica natural del hombre” (Husserl citado por Riobó, 2001), la conciencia hecha cuerpo (Gallo, 2006; Carillo, 2009).

-La corporeidad entonces es el *Lieb*, el cuerpo vivido, el cuerpo sujeto y subjetivado con la conciencia enraizada al mundo real, al contrario del *Körper* que es el cuerpo objeto, el cuerpo no vivido (Husserl citado por Riobó, 2001). Superar al *Körper* nos permite pasar desde el ser-en-el-mundo al ser-corporal-en-el-mundo. Teniendo conciencia corporal de nosotras mismas, de los otros y de la exterioridad.

-El cuerpo como la apertura del sujeto al mundo a través de su corporeidad, el cuerpo en este sentido se torna un cuerpo intersubjetivo, en donde a través de la intercorporalidad mi unicidad interactúa con la de otros y así reafirmamos nuestra condición de ser a través del cuerpo del otro. El cuerpo nos permite ser-en-el-mundo-con-otros (Gallo, 2006).

-La corporeidad permite la existencia y permanencia de nuestro existir a través de nuestras acciones motrices o motoras. Corporeidad y motricidad son lo mismo (Grasso, 2008). Así la integridad corporal está compuesta también de gestos, posturas, movimiento, acción y percepción sensorial y es justamente a través de estas que interactuamos y damos significado y sentidos tanto al mundo interior como exterior (Le Breton, 2011; Paredes 2003; Rugio, 2011; Grasso, 2008).

3.3.1.3 La Corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

-La corporeidad es la base de la cultura humana porque posibilita las acciones humanas que crean experiencias humanas, creaciones, inventos, construcciones de sistemas de representación y simbolismos, etc.

-Gracias a la corporeidad el hábitat natural del hombre y la mujer es “el mundo cultural sin fronteras” (Villamil, 2010; Le Breton, 2011), en donde ha podido perpetuar su existencia.

-La corporeidad se produce socialmente (Le Breton 2002 a,b;) y por lo tanto está moldeada irrestrictamente por el contexto socio-cultural que comparte en sociedad, o sea patrones comunes, necesidades y metas sociales políticas o religiosas afines, y configura simbólicamente los anhelos del corazón.

-La relación cuerpo-cultura entonces es intrínseca, es una unicidad representada por cada acción humana motriz, a través de símbolos, creencias y sistemas de valores. Así el cuerpo vivido es resignificado a través de la cultura para ser un cuerpo simbólico (Le Breton 2002 a,b; Duch y Mélich, 2012).

-La corporeidad entonces es biográfica, material de identidad individual y colectiva, con la cual nos vinculamos o desvinculamos según signos empleados, apareciendo el cuerpo entonces como fuente de sentidos y experiencias culturales (Le Breton, 2002ab, 2011; Duch y Mélich, 2012).

-Esta mezcla de sentidos y cultura denominada “sensorium común” (Le Breton, 2002 a,b) es la memoria corpórea dotada de significaciones, códigos y símbolos representados en acciones motoras como gestos, posturas, mímicas y movimientos comunicativos.

-El cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales entonces se transforma también en un medio de comunicación (Le Breton, 2011; Calvo et all, 2013; Sierra, 2010). La salida de aquellos sentidos a través del cuerpo en omisión de otros lenguajes hablados o escritos es la expresión corporal.

-La expresión corporal permite al individuo conectarse consigo mismo y como consecuencia, expresarse y conectarse con los demás (Sierra, 2010). Es el instrumento irrenunciable para comunicar el aquí y el ahora, la vivencia única individual o colectiva; a través de los sentidos expresados se hace presente mi mundo en las significaciones del mundo exterior (Calvo et all, 2013, Sierra, 2010).

3.3.1.4 La Corporeidad moderna:

-Al ser una estructura simbólica el cuerpo representa imaginarios y construcciones sociales, estas le otorgan sentidos y valores determinados.

-La corporeidad moderna tiene su base en la individuación del ser humano (Le Breton, 2002 a,b); concibe al cuerpo sujeto separado del Cosmos porque abandona la visión teológica de la naturaleza y desacraliza al cuerpo.

-La desacralización del cuerpo y la anatomización del cuerpo llevan a concebir al cuerpo moderno como la “humani fábrica” (Le Breton, 2002 a:50), máquina con órganos mecanizados que funcionan comandados por la mente pero de manera automática, de manera que el cuerpo no razona por sí mismo y por lo tanto se encuentra en un nivel inferior a la mente.

-Con la humani fábrica el cuerpo se vuelve desconfiable porque no está regido por la mente, el cuerpo no es certero, falla. Todas sus percepciones sensoriales se omiten porque no son codificadas racionalmente, ya no es confiable como fuente de sentido y de expresión, porque pasa a ser parte de lo místico, ilusorio, mágico al no ser racional. Así el cuerpo se reduce a la categoría de cuerpo objeto, contenedor, envase de la mente.

3.3.1.5 La Corporeidad posmoderna occidental:

-La corporeidad posmoderna también sitúa al cuerpo como límite de la individualidad y frontera con el otro y con el mundo. El cuerpo es el medio para cumplir anhelos de la mente. Me individualizo a través de mi cuerpo, es mi soberanía personal, el límite de mi persona. Mi corporeidad la vivo a través de mi individualización.

-En la corporeidad posmoderna la división mente cuerpo es una oposición hombre cuerpo (Le Breton, 2002 a,b).

-Los usos sociales de este cuerpo son manipulados por códigos éticos y estéticos fundados en el mito de la salvación que se logra a través de un cuerpo saludable e higiénico en términos de salud y estética. El mito de la salvación tiene su fundamento en el desprecio del cuerpo que se marchita irreversiblemente con el paso del tiempo, con el temor a envejecer.

-Es el cuerpo en tanto envase de la mente el que recibe los cuidados. El cuerpo se transforma en el alter ego, oposición, del hombre posmoderno. No me cuido yo realmente, me cuido el cuerpo, mimo

mi cuerpo, no mi corporeidad. A este alter ego encarnado en el cuerpo se le asignan signos de valor determinados por el mercado.

-La salvación a través del cuerpo es controlada por el mercado. El cuerpo se transforma en mercancía y objeto de consumo (Martínez, 2004), permanentemente porque las necesidades nunca se acaban, llegando incluso hasta una “socialización de la naturaleza” que controla la genética y la natalidad.

-Por otro lado el cuerpo posmoderno vive en una “presencia sin sensaciones” debido a la automatización de la rutina en nuestra vida diaria en todos los aspectos de nuestras vidas desde que nos levantamos hasta que nos acostamos.

-El cuerpo tiene por lo tanto un funcionamiento programado tanto por la automatización como por lo que determina el mercado, que inhibe la experimentación de la existencia presente, por lo tanto, como fuente de sentido y significación.

3.3.1.6 El cuerpo político en la Escuela:

-El cuerpo reprimido, programado para obtener su máxima productividad, eso es la economía del cuerpo.

-La Corporeidad está sujeta a la “microfísica del poder” en las escuelas (Foucault, 1997). A través de mecanismos programados sobre el cuerpo, específicamente obligaciones motrices que aumentan la capacidad física en detrimento de la capacidad política, autonomía, por ejemplo. Que descomponen la corporeidad natural para recomponerla en una de tipo dócil, manejable, que pueda atender correctamente a los mandatos.

-De acuerdo a esto los cuerpos dóciles son moldeados, a través de determinados mandatos pedagógicos, o según Scharagrodsky (2013) rituales corporales que crean determinadas experiencias corporales (Moreno, 2009; Pedraza, 2009), con la estampa de la racionalidad instrumental, la mecánica llega hasta el cuerpo, se automatizan, se disciplinan para desarrollar en el cuerpo competencias corporales demandadas por las transnacionales y por los financiadores de la educación, ese es el “compromiso público” de las escuelas para con éstos últimos.

-El cuerpo solo es desarrollado a través de conocimientos corporales cognitivos que tienen que ver con higiene, disciplina, deportes y estilo de vida saludable (Martínez, 2004; Moreno, 2009), a pesar de que el cuerpo sea un sujeto consciente (McLaren, 1994) se direcciona y se reprime. Se ignora como cuerpo vivido, simbólico, en su acepción de *Leib*, desde una perspectiva autónoma. Su desarrollo es por lo tanto parcial.

-Actitud corporal sometida, se le niega el ser-corporal-en-el-mundo-y-con-otros, de ser fuente de sentido, de medio de expresión y comunicación. Porque se le somete a ritmos corporales antinaturales, como estar sentados todo el tiempo, mantener silencio, obligación de un horario extremadamente puntual para cualquier acción, rapidez para ejecutar los mandatos dictados por la docente y mantener una postura determinada.

-Lo anterior genera que el tiempo de la escuela sea totalmente lineal, no natural, y por lo tanto toda acción motora se encuentre automatizada, la escuela somete al cuerpo a un “continuum sensorum” permanente. La corporeidad no fluye, no se ancla al presente naturalmente. No hay conciencia corporal (Martínez, 2004).

-Por otra parte, la pedagogía crítica indica que a través del cuerpo es posible posibilitar la histórica del sujeto, problematizar al cuerpo como ente cultural, como carne de significaciones que es posible moldear (McLaren, 1994) para los intereses comunitarios y no políticos.

3.3.2 Establecimiento de las categorías y sub categorías de la Unidad de Análisis: “La Corporeidad”.

A. Ser humano integral.

El ser humano es mucho más que información, el ser humano es un ser integral, holístico, somos seres totales compuestos de distintas dimensiones, las que se retroalimentan e interactúan, somos entonces no la suma de estas, sino que el resultado final del trabajo en conjunto que estas hacen (Gallegos, 2001). El ser humano es multidimensional y cada una de estas áreas deben desarrollarse en conjunto para que esta integralidad esté equilibrada y se pueda hablar realmente de mujeres y hombres integrales, holísticos.

Una educación integral propone emancipar al ser humano a través de la unidades, para que efectivamente cumpla su rol holista, holístico, integrador o integral, debe considerar todos los ámbitos humanos en una totalidad: intelectual, emocional, social, físico, creativo, intuitivo, estético y espiritual (Miller, 1991 en Hare J., 2010). O los similares propuestos Paymal en Pedagogía 3000 (2012), físico, emocional, cognitivo, ecológico, estético-creador, intuitivo, espiritual, social, multicultural y ético solidario. El ideal es que estos ámbitos sean educados estrictamente en una interrelación. Lograr este propósito no es simple, pues se debe considerar toda la complejidad

humana. Sobre todo cuando no acaba aquí, Morín (2001) por ejemplo, propone al ser humano compuesto de la “unidad originaria” la cual es también una forma de abordar esta multidimensionalidad, en donde éste es plenamente biológico y cultural a la vez. También destaca que el hombre está conformado por la triada como razón-afecto-impulso. Lo mismo que Naranjo (2007) quien establece que bajo parámetros patriarcales y económicos, del hombre racional y la misma mentalidad industrial, no existe una relación armónica de los tres cerebros humanos, el padre racional, la madre emocional y el hijo instintivo, son lógicamente prima la razón.

De esta forma considerando al ser humano como uno integral, holístico, Gallegos (2001) señala que la vida en sus diferentes ámbitos y manifestaciones deben ser el currículo de esta educación.

Consecuentemente hemos definido la siguiente sub categoría:

A.1. Dimensión Física Existente.

B. La corporeidad. El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

Los seres humanos, somos seres complejos conformados por una gran red de dimensiones, áreas, ámbitos, etc., la existencia de nosotros es a través de un complejo entramado. Pero por sobre estas categorías humanas, la existencia es en primera instancia física, corporal (Le Breton, 2002 ab; Merleau-Ponty, 1993; Gallo, 2006). A través de este ámbito la existencia humana se vive en la inmediatez y en la trascendencia; así la existencia física, corpórea nos invita a comprender al humano integral, aquella totalidad vivida por medio del cuerpo, anclándonos en el mundo, al presente a la trascendencia a través del cuerpo en una unidad biológica, psicológica y espiritual (Riobó, 2001; Caballero, 2006; Gallo, 2006).

Gallo (2006) indica que el cuerpo en su acepción como *Leib*, es decir el cuerpo vivido, encarna al sujeto y a su subjetividad. Husserl en Riobó (2001) señala esta realidad como la unidad psicofísica de los humanos, en donde esta unión es considerada intrínseca al ser humano, una unidad primigenia (Gallo, 2006). El cuerpo integral basado en esta unidad primigenia se contrapone a la dualidad básica propuesta por Descartes y por la filosofía mecanicista del cuerpo como objeto, puesto que según Merleau-Ponty (1993) el acto de “encarnación” establece la humanización del cuerpo, lo que deriva en el abandono automático del cuerpo concebido como *Körper* (Gallo, 2006). Esta

encarnación es el traspaso desde un cuerpo-objeto (*Körper*), en donde el cuerpo no es más que una masa que ocupa un lugar en el espacio, considerándose una “mera cosa” hacia el cuerpo-sujeto (Husserl en Riobó, 2001).

Superar el *Körper* permite el traspaso del cuerpo-objeto hacia el cuerpo-sujeto, el ser-en-el-mundo hacia un ser-corporal-en-el-mundo (Gallo, 2006), en donde la relación del cuerpo con el mundo real no representa sólo la unión del sujeto con su cuerpo, sino que también con los otros. De esta forma, Caballero (2006) afirma que la corporeidad establece al cuerpo en concordancia con la consciencia de sí mismo, de los otros y lo exterior en genera.

A través de la corporeidad, entonces, el ser humano logra abrirse al mundo y a quienes lo componen, el sujeto viviente de su subjetividad corporal se torna capaz de percibir el mundo en y con los demás, volviéndose un ser intersubjetivo en donde yo existiendo corporalmente soy capaz de ver al otro existir corpóreamente, y ese mismo reconocimiento me reafirma mi propia existencia corporal (Gallo, 2006). Esta capacidad es la *intercorporalidad*, en la que no sólo somos a través de nuestro cuerpo, sino que a la vez somos a través del cuerpo del otro, puesto que él, al hacerse corporalmente presente en mi mundo, me da la posibilidad de encontrarlo en mi mundo, percatándome que efectivamente existe, dando cabida así a mi existencia (Gallo, 2006), el cuerpo nos permite, por lo tanto, ser-en-el-mundo-con-otros.

Le Breton (2011) indica que la corporeidad no sólo depende del acto de existir, sino que encuentra su mayor significancia a través de acciones realizadas por medio y con el cuerpo, es decir, a través de la motricidad, de acciones sensoriales, gestuales, posturales, etc. El cuerpo, además por medio de la percepción sensorial, el movimiento y la acción es que puede dotarse y participar efectivamente de la existencia, logrando una corporeidad integrada (Paredes, 2003).

Grasso (2008) recalca la importancia de la motricidad, comparándola con la corporeidad y afirmando que no existe diferencia entre éstas, ya que ambas son parte de la complejidad biológica corporal humana. Así con estas características logramos interactuar, percibir, recibir información, sentir, dar significado al mundo exterior en relación con nuestros pares, dándole sentido a la existencia humana (Ruggio, 2011).

Consecuentemente hemos definido las siguientes sub categorías:

B.1. La corporeidad es la unidad primigenia sicofísica entre cuerpo y mente que permite la inmediatez y trascendencia de nuestra existencia.

B.2. La corporeidad es la existencia biológica, psicológica y espiritual experimentada a través del cuerpo, conmigo y con otros en el mundo, siendo mundo.

B.3. La corporeidad y motricidad son intrínsecas, sin la percepción, movimiento y acción no es posible la existencia.

C. La corporeidad como cuerpo simbólico. Productor y producto de representaciones e identidades sociales.

A través de las acciones motrices que permiten la existencia, se crean experiencias humanas las cuales son la apertura de los seres humanos al mundo, en este sentido entonces, la corporeidad condiciona y posibilita las experiencias humanas (Villamil, 2010) y la capacidad de concebir su relacionalidad (Duch y Mélich, 2012). Estas posibilidades existentes gracias la corporeidad las que constituyen la cultura, sus creaciones, inventos, sistemas de representaciones, identidad y simbolismos, etc. Gracias a la corporeidad el hábitat natural del humano, según lo indicado por Villamil (2010), es “el mundo cultural sin fronteras”, a través del cual ha logrado crear y perpetuar su existencia.

Le Breton (2002ab) afirma que la corporeidad se produce socialmente, así toda acción humana realizada con el cuerpo se ve irrestrictamente por el contexto social-cultural en el que ocurre, existiendo una relación intrínseca entre cuerpo y cultura, una unicidad representada por cada acción humana motriz, a través de símbolos, creencias y sistemas de valores.

Los patrones comunes, necesidades y metas sociales políticas o religiosas afines, configuran entonces simbólicamente los anhelos de la unidad psicofísica, así el cuerpo vivido de Gallo (2006) es resignificando a través de la cultura para ser un cuerpo simbólico. Este cuerpo simbólico es el que a través de él, los humanos se anclan culturalmente a su existencia, no sólo de forma colectiva, sino también de forma individual. Inevitablemente según Duch y Mélich (2012) todo queda inscrito en nuestro cuerpo, la corporeidad es biográfica, material de identidad individual y colectiva, con la que nos vinculamos o desvinculamos con el resto según los signos empleados, siendo el cuerpo una fuente de sentidos y experiencias culturales.

Esta mezcla de sentidos y experiencias culturales se denomina “sensorium común” y es la memoria corpórea dotada de significaciones, identidades, códigos y símbolos representados en acciones motoras como gestos, posturas, mímicas y cualquier movimiento motriz. El cuerpo según afirma Le Breton (2002b) produce sentido cultural, así la socialización de la experiencia corporal y singular del cuerpo lleva a que nos consideremos dentro de este “sensorium común”. Así, el cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales se transforma a su vez en un medio de expresión y comunicación (Le Breton, 2011; Calvo et al, 2013; Sierra, 2010), en una expresión corporal para la salida de aquellos sentidos y experiencias culturales a través del cuerpo en omisión de otros lenguajes hablados o escritos. Esta última permite al sujeto conectarse consigo mismo (Sierra, 2010) y como consecuencia, expresarse y conectarse con los demás. Es el instrumento irrenunciable para comunicar el aquí y el ahora, la vivencia única individual o colectiva, y a través de esa expresión corporal hacer presente mi mundo en las significaciones del mundo exterior (Calvo et al, 2013; Sierra, 2010).

Consecuentemente hemos definido las siguientes sub categorías:

C.1. La corporeidad como generadora de cultura a través de acciones motoras y experiencias humanas.

C.2. La corporeidad como fuente de sentidos y de experiencias culturales, el “sensorium común”.

C.3. La corporeidad como fuente de comunicación y expresión.

D. La corporeidad moderna occidental.

Al ser la corporeidad una estructura simbólica, representa imaginarios y construcciones sociales que le otorgan identidades, sentidos y valores determinados. La corporeidad moderna tiene su base en la desvalorización del cuerpo, y finalmente en su conversión en factor de individualización del ser humano (Le Breton, 2002a), proceso que comienza hacia fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. En este proceso el cuerpo se desacraliza y anatomiza, lo que conlleva a la concepción del cuerpo moderno como la “humani fabrica” (Ob, cit. 50), o sea, una máquina con órganos mecanizados que si bien funciona mediante el cerebro lo hace automáticamente, no piensa, no razona, y por lo tanto es imperfecta, está en un nivel menor que la mente y deben, por lo mismo, separarse.

En consecuencia, el cuerpo moderno es desconfiable como fuente de sentido porque no razona

como sí lo hace la mente, por lo tanto no es certero, ni riguroso, falla. Las percepciones sensoriales corporales se omiten porque no son codificadas racionalmente, y al no ser una fuente confiable, pasa a ser parte de lo místico, ilusorio, falso en tanto que no racional (op. Cit). Así el cuerpo desvalorizado respecto de la mente es simplemente su contenedor, su envase.

A esta desvalorización del cuerpo se le suma su rol como factor de individualización nacido desde la mentalidad burguesa, la cual considerara al cuerpo como el límite de la individualidad y frontera con el otro y con el mundo, todo esto bajo el sentimiento de que éste es el medio para cumplir anhelos de la mente; como consecuencia el cuerpo además de ser contenedor de la mente, es también un medio, no un fin (op. Cit). Finalmente el sujeto se individualiza a través de su cuerpo, éste es su soberanía personal, el límite de la persona. La corporeidad moderna se vive a través de la propia individualización.

Consecuentemente definimos las siguientes sub categorías:

D.1. Humani fábrica, cuerpo automático pero irracional, contenedor de la mente.

D.2. La Corporeidad basada en la división mente/cuerpo.

D.3. La Corporeidad como factor de individuación (Cuerpo como límite y frontera; Cuerpo como simple medio para cumplir los anhelos de la mente/alma).

E. La corporeidad posmoderna occidental.

La representación posmoderna del cuerpo y su corporeidad presentan varios elementos constitutivos modernos, siendo el más preponderante, la diferenciación entre el humano y su cuerpo (op. Cit), sin embargo en el cuerpo posmoderno más dividir mente y cuerpo, opone al hombre y al hombre, oposición fundada bajo la creencia de “liberación del cuerpo” pero no del ser corporal, sino de la liberación de un cuerpo proyectado fuera de sí, de un alter ego. Esta liberación se conforma a través de nuevos códigos éticos y estéticos como el feminismo, la cultura consumista, el envejecimiento y la secularización del cuerpo (Martínez, 2004), los cuales redefinen los usos sociales del cuerpo, de los cuales predomina el mito de la salvación que propone un cuerpo saludable e higiénico en términos de salud y estética.

Los anhelos y sueños de la liberación del cuerpo posmoderno están determinados por el mercado y el control social de la imagen, la liberación realmente no existe, hay una pauta, el cuerpo es

visto como mercancía y objeto de consumo (Martínez, 2004), llegando incluso hasta una “socialización de la naturaleza” que controla la genética y la natalidad. En esta liberación no es realmente el sujeto corporal el que se cuida, no es la unidad sicofísica o Leib quien que se cuida, sino que el cuerpo, se mimica al cuerpo en relación al valor de status social que se adquiere a través de ese cuidado (Le Breton, 2002 a).

La corporeidad posmoderna, el cuerpo es profundamente rutinario, tiene una rutina la cual conoce perfectamente, sabe de memoria qué es lo que tiene que hacer desde que se levanta hasta que se va a descansar, el escenario se presenta archiconocido para la existencia corporal; acostumbrado a esto el cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales y como medio de expresión y comunicación tiende a no reaccionar, sus movimientos y acciones son automáticos, porque la variedad de estímulos es mínima, la corporeidad posmoderna vive en una “presencia sin sensaciones” (Le Breton, 2002a). La corporeidad finalmente tiene un funcionamiento programado tanto por la automatización como por lo que determina el mercado, que inhibe la experimentación de la existencia presente, por lo tanto como fuente de sentido y experiencias culturales, y como fuente de expresión y comunicación genuinas.

Consecuentemente definimos las siguientes sub categorías:

E.1. La corporeidad basada en la oposición hombre/cuerpo, mujer/cuerpo. El cuerpo como alter ego.

E.2. La liberación de la corporeidad y el mito del cuerpo como salvación del envejecimiento. El cuerpo bien cuidado, ejercitado, higiénico, saludable en aspectos de enfermedad y estéticos.

E.3. El cuerpo como mercancía y objeto de consumo.

E.4. La Corporeidad con funcionamiento programado: Inhibición del cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales y como fuente de expresión y comunicación.

F. El cuerpo político en la Escuela.

El cuerpo occidental es concebido como un cuerpo productivo, es un cuerpo reprimido, programado para obtener su máxima productividad, un cuerpo sometido bajo una “economía del cuerpo”, la cualidad que conforma al *cuerpo político* (Foucault, 1998). Este se encuentra rodeado de mecanismos de control planeados y cuidadosamente sujetos a la “microfísica del poder” (op. Cit) en

las escuelas. A través de mecanismos programados sobre el cuerpo, específicamente obligaciones motrices que aumentan la capacidad física en detrimento de la capacidad política y autonomía, la corporeidad natural se va descomponiendo para recomponerla en una de tipo dócil, manejable, que pueda atender correctamente a los mandatos.

En la escuela, en la producción de cuerpos dóciles, éstos son moldeados a través de determinados mandatos pedagógicos y rituales corporales (Scharagrodsky, 2013) que van creando experiencias corporales específicas (Moreno, 2009), ya sean físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias y/o deportivas (Martínez, 2004; Moreno, 2009; Pedraza, 2010); esto con el objetivo de prefigurar competencias corporales dictadas por los segmentos económicos, políticos y sociales que financian la educación (Moreno, 2009) y que están consecuentemente estampadas por la racionalidad instrumental. Esta producción de cuerpos dóciles ignora al cuerpo vivido, al Leib, y también al cuerpo simbólico, principalmente porque esta corporeidad queda omitida en sus aspectos autónomos y genuinos, porque se direcciona hacia un sentido en donde las capacidades corporales a desarrollar son estrechas y someras, su desarrollo por lo tanto es parcial, deficiente. Esto finalmente es un aprovechamiento del cuerpo sujeto (McLaren, 1994) consciente, para direccionarlo, reprimirlo y volverlo inconsciente.

Consecuentemente nos encontramos en la escuela con una corporeidad sometida, a la cual se le limitan sus componentes intrínsecos, su condición de ser-corporal-en-el-mundo-y-con-otros, su capacidad de construir cultura, como fuente de sentido y experiencias culturales, fuente de expresión y comunicación, entre otros, ya que se le somete, a ritmos corporales anti-naturales, como estar sentados por tiempos prolongados, mantener silencio, obligación de obedecer y actuar bajo un horario extremadamente puntual, ser lo suficientemente rápido para ejecutar los mandatos dictados por el o la docente y mantener una postura determinada todo el tiempo que se asiste a la institución, sumado esto a los conocimientos cognitivos deficientes en cuanto a la corporeidad, limitados a la actividad física e higiene. Todo lo anterior dicho sobre el cuerpo político confluye para que para que tiempo de la escuela sea totalmente lineal y no natural, pues tiene metas de producción que cumplir al igual que una fábrica, por lo tanto toda acción motora que se realice en ella se encuentra automatizada, la escuela somete al cuerpo a un “continuum sensorum” (Le Breton, 2002a) permanente en donde corporeidad no fluye, no se ancla al presente naturalmente. No hay pues en definitiva un desarrollo de una genuina conciencia corporal (Martínez, 2004). Finalmente, bajo una visión crítica pero esperanzadora la pedagogía crítica indica que a través del cuerpo es posible posibilitar la histórica del sujeto, problematizar al cuerpo como ente cultural, como carne de significaciones que es posible moldear (McLaren, 1994) para los intereses comunitarios y no políticos.

Consecuentemente hemos definido las siguientes sub categorías:

F.1. La economía del cuerpo.

F.2. La corporeidad bajo el desarrollo del cuerpo dócil desarrollado para competencias corporales específicas.

F.3. La corporeidad sometida a través de ritos corporales a ritmos corporales determinados. El “continuum sensorium” escolar.

F.4. La corporeidad como problematización del cuerpo como ente cultural que sirva a intereses comunitarios y no políticos.

3.3.3 Cuadro de la Unidad de Análisis:

Finalmente llegamos al resultado de la Unidad de Análisis con sus categorías y sub categorías:

UNIDAD DE ANÁLISIS: LA CORPOREIDAD
A. Ser humano integral: A.1. Dimensión física existente.
B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo. B.1. La corporeidad es la unidad primigenia sicofísica entre cuerpo y mente que permite la inmediatez y trascendencia de nuestra existencia. B.2. La corporeidad es la existencia biológica, psicológica y espiritual experimentada a través del cuerpo, conmigo y con otros en el mundo, siendo mundo. B.3. La corporeidad y la motricidad son intrínsecas, sin la percepción, movimiento y acción no es posible la existencia.
C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

C.1.La corporeidad como generadora de cultura a través de acciones motoras y experiencias humanas.

C.2.La corporeidad como fuente de sentidos y de expresiones culturales.

C.3.La corporeidad como fuente de comunicación y expresión.

D. La Corporeidad moderna occidental.

D.1.La “humani fábrica”, cuerpo automático pero irracional, contenedor de la mente.

D.2.La Corporeidad basada en la división mente/cuerpo.

D.3.La Corporeidad como factor de individuación (Cuerpo como límite y frontera; Cuerpo como simple medio para cumplir los anhelos de la mente/alma).

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

E.1.La corporeidad basada en la oposición hombre/cuerpo, mujer/cuerpo. El cuerpo como alter ego.

E.2.La liberación de la corporeidad y el mito del cuerpo como salvación. El cuerpo bien cuidado, ejercitado, higiénico, saludable en aspectos de enfermedad y estéticos.

E.3.El cuerpo como mercancía y objeto de consumo.

E.4.La Corporeidad con funcionamiento programado: Inhibición del cuerpo como fuente de sentido y experiencias culturales y como fuente de expresión y comunicación.

F. El cuerpo político en la escuela.

F.1.La economía del cuerpo.

F.2.La corporeidad bajo el desarrollo del cuerpo dócil para competencias corporales específicas.

F.3.La corporeidad sometida a través de ritos corporales a determinados ritmos corporales. El “continuum sensorium” escolar.

F.4.La corporeidad como problematización del cuerpo como ente cultural que sirva a intereses comunitarios.

3.4 Definición de las Unidades de Muestreo

3.4.1 Fundamentación de las Unidades de Muestreo:

3.4.1.1 Ley General de Educación (L.G.E):

La elección de la Ley General de Educación, conocida también como Ley 20.370, se realizó porque ésta constituye el elemento fundacional de la legalidad de la educación formal chilena. Por lo que *“regula los derechos y deberes de los integrantes de una comunidad educativa, fija los requisitos mínimos de los niveles, regula el deber de Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de instituciones educativas para que en el sistema educativo se cumpla la equidad y la calidad”* (Párrafo n°1, Artículo n°1). De esta manera el estudio de contenido de la Ley nos otorga una visión concreta sobre el discurso oficial de la Educación impartida por el Estado, de sus principios y fines; y de los conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales a desarrollar en los y las estudiantes, expresados en los Objetivos Generales para enseñanza Básica y Media.

3.4.1.2. Bases Curriculares:

Las Bases Curriculares nacionales de formación general de enseñanza básica y media han sido elegidas debido a su importancia como plataforma básica de la organización de la práctica educacional. Han sido restados de nuestro estudio las Bases de educación parvularia porque el trabajo con la corporeidad, específicamente en cuanto a motricidad tiene un sentido distinto pues debe ser trabajado desde otra perspectiva más especializada.

Estas son un instrumento central del currículum escolar, y constituyen de acuerdo a la Ley General de Educación, el documento principal del currículum nacional. Dentro de ellas se definen, eligen y se proponen las formas ideales para desarrollar las habilidades necesarias según asignatura, ciclo y edades, así también el desarrollo los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para cada ciclo y los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura.

Este documento es utilizado como guía para los y las docentes para focalizar y organizar el quehacer diario, ayudando asimismo a crear procedimientos de evaluación y monitoreo de aprendizajes. En definitiva las Bases curriculares son un medio utilizado por el Currículum

nacional para expresarse, desde la vigencia de la LGE (2009). Dentro de ellas se definen, eligen y se proponen las formas ideales para desarrollar las habilidades necesarias según asignatura, ciclo y edades, así como también el desarrollo los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para cada ciclo, los cuales establecen una categoría amplia y general para el desarrollo personal y la conducta moral y social de los y las estudiantes; éstos no están asociados a una asignatura en particular, ya que conforman la experiencia escolar completa, tanto en el aula como fuera de ella (Decreto 439/2012, 2011). Finalmente, las Bases establecen los Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, los cuales definen los aprendizajes esperados para las asignaturas de cada año escolar, enfocándose en el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Por todo lo anterior, este documento es utilizado como guía para los y las docentes para focalizar y organizar el quehacer diario, ayudando asimismo a crear procedimientos de evaluación y monitoreo de aprendizajes. En definitiva las Bases curriculares son un medio utilizado por el Currículum nacional para expresarse, desde la vigencia de la LGE (2009).

3.4.2 Cuadro de las Unidades de Muestreo:

Discurso oficial de la Propuesta de la Educación Chilena	<ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación (L.G.E)
Propuesta oficial de Educación a nivel Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Bases Curriculares vigentes de todas las asignaturas desde 1° Básico a 4° Medio.

Capítulo IV. Análisis e Interpretación de datos

En este paso se procede a la realización del trabajo de análisis e interpretación del contenido. A través de este trabajo entonces se identificará la presencia o ausencia de las categorías en cada una de las unidades de muestreo. En este proceso las unidades de muestreo se organizarán de acuerdo a grupos de asignaturas afines.

El trabajo de análisis e interpretación de contenido de las unidades de muestreo representa el fuerte de nuestra investigación ya que es en este momento en donde se comenzarán a dilucidar los posibles diálogos entre la corporeidad y la educación formal chilena. Nos permitimos entonces en este apartado analizar, interpretar, establecer relaciones entre las unidades de muestreo y también entre las mismas Bases Curriculares de las diferentes asignaturas y grupos de asignaturas establecidos para el análisis.

Hemos dispuesto estéticamente los análisis e interpretaciones de una manera didáctica y de fácil lectura, dentro de recuadros que nos permiten tener una visión panorámica de la Unidad de Análisis, de manera que podamos identificar tanto las sub categorías presentes como las ausentes.

4.1 Ley General de Educación

4.1.1 Identificación de la Unidad de Muestreo analizada:

- Ley General de Educación n° 20.370. Fecha de publicación: 12-09-2009.

4.1.2 Análisis e interpretación de la L.G.E:

UNIDAD DE ANÁLISIS: LA CORPOREIDAD
<p>A.Ser humano integral:</p> <p>En al análisis de la Ley General de Educación, esta categoría fue observada tanto en la definición de educación del artículo n°2, en donde además de enunciar que es un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de la vida, establece que tiene “como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; como en el artículo n°10 en donde establece que el objetivo de la Educación chilena de contribuir a la formación y logro de aprendizajes de todos los estudiantes, se realiza “propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, afectivo, intelectual, artístico y físico”. Esto se complementa con el derecho “A)” que indica que los estudiantes tienen derecho a una educación que favorezca su desarrollo integral, que se respete su integridad física y moral y participar en actividad física del establecimiento.</p> <p>De acuerdo a esto pudimos evidenciar la presencia de esta categoría en cuanto se considera al ámbito físico dentro de la integralidad del ser humano (Miller en Hare, 2010; Paymal, 2012) y su consecuente desarrollo a través de la educación a través del derecho. Con esto pareciera que al ámbito físico se le da la misma importancia que al resto de los ámbitos, a pesar de que se encuentre al último de ellos, pues se habla de alcanzar el desarrollo de todos éstos.</p>
<p>B.La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.</p>

Elementos constitutivos de la L.G.E nos permiten evidenciar esta categoría, pero no su presencia definitiva; por ejemplo la referencia al derecho de una mujer embarazada a su educación, es decir se está respetando el cuerpo y su condición corpórea de estar generando vida. Sin embargo, en ambos casos no se observa explícitamente el *Leib*, cuerpo vivido (Riobó, 2001), el ser-corporal-en-el-mundo de términos de Gallo (2006). No obstante este es el único elemento que identificamos y es insuficiente para establecer una presencia completa. Sumado a esto identificamos elementos que se le otorgaron a otros ámbitos, como por ejemplo en los Objetivos Generales (desde ahora O.G) en Conocimiento y Cultura, el objetivo letra F) referido a las matemáticas indica que deben desarrollarse “por su gran aporte para entender y actuar en el mundo”, y esto no se indica en el ámbito físico, el cuerpo entonces... ¿no es un gran aporte para entender y actuar en el mundo?, siendo el cuerpo vivido la base no solo para la existencia, el entendimiento y el actuar en el mundo sino también del pensamiento matemático que tiene un sustento físico y ocurre efectivamente en el cuerpo, con esto vemos que no existe el concepto de *Leib* en esta Ley.

Finalmente, un posible acercamiento hacia la presencia de esta categoría se podría haber dado en el objetivo letra A) del ámbito del conocimiento y la cultura, el cual dice relación el desarrollo de la capacidad para responder preguntas sobre el sentido de la existencia, de la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano, sin embargo y a pesar de que nuestra existencia es en primer término corporal (Le Breton, 2002 ab, 2011; Merleau-Ponty, 1993; Gallo, 2006), no se hace referencia al mismo. Con esto llegamos a la misma conclusión anterior, no existe el concepto de corporeidad como cuerpo vivido.

C.La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

Tanto en los Principios de la Educación como en los Derechos y Deberes, y en los O.G de la L.G.E no se evidenciaron elementos que hicieran referencia al cuerpo simbólico de nuestra categoría de análisis; pues las referencias hacia la cultura son en el estricto sentido de diversidad cultural de la nación y su patrimonio cultural, más no del cuerpo como productor

y producto cultural tanto de representaciones o como de identidades sociales. Por ejemplo, en el ámbito Personal y Social, en donde se hace referencia a desarrollar la habilidad de trabajar en equipo y personalmente, y de desarrollar proyectos de vida, se obvia que es la corporeidad quien desarrolla las acciones motrices y hábitos que conllevan al éxito de estas actividades. Y lo mismo ocurre en objetivo letra H) en donde se hace referencia al entorno natural, es decir al hábitat en donde existimos, sin embargo, el “*conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como el contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente*” obvia cualquier explicación de la efectiva relación entre ser humano-desarrollo-entorno natural y al cuerpo como intermediario para este proceso (Villamil, 2010; Le Breton, 2011).

En cuanto a la corporeidad como fuente de sentidos y de expresión y comunicación no identificamos elementos que dieran cuenta de ésta. Los O.G de Enseñanza Básica en el ámbito del Conocimiento y la Cultura, letras C y D, se refieren únicamente a la comunicación oral y escrita y a las TIC'S, y más aun solamente se refiere (letra I) a la investigación científica como el método para obtener conocimiento, es decir omitiendo cualquier procedimiento o elemento que pueda dar cuenta de la realidad, como la corporeidad. Lo mismo sucede en los mismos O.G pero de Enseñanza Media, pues el objetivo D que considera tomar conciencia del poder del lenguaje oral y escrito para construir significados e interactuar con otros. Estos elementos entonces nos evidencian que no se está considerando a la corporeidad como fuente tanto de sentido de símbolos y experiencias culturales (Le Breton, 2002ab, 2011; Duch y Mélich, 2012), en el caso de obtención de conocimiento, ni como de fuente expresiva y comunicativa (Calvo et all, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011), aun cuando el lenguaje primordial y esencial de los seres humanos es la expresión corporal.

Más preocupante se torna esta situación cuando llegamos a las expresiones artísticas, pues en la Enseñanza Básica el objetivo J, sólo contempla desarrollar la música y a las artes visuales y se omitiendo la capacidad artística expresiva y cultural de la corporeidad. Y en la Enseñanza Media, el objetivo L, solo se limita a que el estudiante pueda “*expresar el sentido estético utilizando recursos artísticos*”, pero no especifica cuáles, y el cuerpo tampoco es nombrado. En este sentido el cuerpo no se asoma, siendo que artísticamente es campo

infinito de posibilidades, puede obviar a la palabra, puede expresar en ausencia de la palabra, y es el canal de comunicación y expresión primigenio primordial; y es el elemento a través del cual existimos en el otro y nos conectamos con el otro, (Sierra, 2013) interactuamos a través de posturas, miradas, acciones motrices.

E. La Corporeidad moderna occidental.

Esta categoría se evidenció a través de la apreciación de la división mente/cuerpo en el momento en que la L.G.E establece el método científico como única forma válida de obtener conocimiento, descartando automáticamente al cuerpo como unicidad sicofísica y alejarlo de la obtención del conocimiento. Se replica con esto la división mente/cuerpo cartesiana que descarta al cuerpo como elemento racional para obtener resultados y explicaciones concretas sobre la realidad, pues recordemos que éste carece de racionalidad, es solo el envase de la mente (Le Breton, 2002 a).

F. La Corporeidad posmoderna occidental.

La Ley General de Educación es explícita en asegurar que al Estado le corresponde el desarrollo de la práctica del deporte, incluso en el artículo n°10 uno de los derechos es participar en la vida deportiva de los establecimientos. Igualmente, en los Objetivos Generales en el ámbito Personal y Social, tanto de Básica (F) como de Media (G) se procura la práctica de la actividad física y hábitos de vida activa y saludable.

Considerando esto, efectivamente pudimos evidenciar esta categoría en el sentido de la liberación del cuerpo a través de la actividad física y hábitos higiénicos y saludables, es decir el mito de la salvación a través del cuerpo saludable (Martínez, 2004; Le Breton, 2002a).

G. El cuerpo político en la escuela.

En esta categoría no evidenciamos elementos explícitos que dieran cuenta del cuerpo político, sin embargo son tan mínimos los elementos en que se aborda a la corporeidad en

relación a otros ámbitos, como el del conocimiento y la cultura, por ejemplo, que sí pudimos evidenciar que esta limitación es adrede, pues está siendo el cuerpo omitido pero no otros ámbitos del ser humano, y claramente esta dirección que toma este desarrollo en competencias corporales específicas únicamente a través de contenidos corporales físico-deportivos, es somero, incompleto, y es además, político (Martínez, 2004; Moreno, 2009). El hecho por ejemplo de que la corporeidad no esté siendo tomada en cuenta como fuente cultural y expresiva es la enajenación del sujeto cuerpo, (McLaren, 1994) de aquel que tiene capacidad, cultural, histórica, capacidad de crear realidades.

4.2 Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

4.2.1 Identificación de la Unidad de Muestreo:

- Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) desde 1° básico a 6°básico.
- Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) desde 7° básico a 2° medio.
- Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de 3° y 4° Medio.

4.2.2 Análisis e interpretación de los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

UNIDAD DE ANÁLISIS: LA CORPOREIDAD
<p>A. Ser humano integral:</p> <p>Esta categoría si se encuentra presente en los OAT para la Enseñanza Básica y Media, ya que de las distintas dimensiones que trabajan estos objetivos, el ámbito físico (p. 26) tiene su apartado propio, la Dimensión Física. Aunque solamente tiene dos objetivos, al contrario, por ejemplo, de la dimensión cognitiva intelectual compuesta por siete. De esta manera está presente la concepción de ser humano propuesta por Hare (2010) y Paymal de Pedagoogía 3000 (2012).</p> <p>Sin embargo, a pesar de que la dimensión existe explícitamente pareciera que se encuentra estrictamente restringida a sus aspectos de higiene y salud a la vez que se omite en ocasiones vitales. Un ejemplo de esto lo encontramos en la Dimensión Afectiva (p.26) en donde el objetivo específico que se refiere al desarrollo sano de la sexualidad solo toma en consideración como ámbitos importantes involucrados en este desarrollo al afectivo, espiritual, ético y social. Para nuestra sorpresa se omite completamente la dimensión física</p>

aun cuando la sexualidad -aunque no exclusivamente- es fundamentalmente corpórea.

También, en los OFT de 3° (pp. 77-78) y 4° medio (pp.81-82) se propende a cultivar el área emocional de los y las estudiantes incentivando el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo, así también como valorar la vida en sociedad, considerándose esta última como una “dimensión esencial del ser humano” (pp. 77). Este OFT se mantiene para 4° medio.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

El cuerpo vivido se encuentra presente en los OAT de Enseñanza Básica y Media, justamente en el apartado de la Dimensión Física (p.26), específicamente en el objetivo que se refiere a “*favorecer el desarrollo físico y personal y el autocuidado en el contexto de valoración de la vida y el propio cuerpo*”, el cual entrelaza el desarrollo físico con la valoración de la vida y del propio cuerpo, el acto de dar valor en este sentido se diferencia del valor otorgado por la sociedad de consumo, sino que está a su vez relacionado con la valoración de la vida, es decir que ambos están colocados en el mismo nivel de importancia, se entiende que la existencia es corporal (Le Breton, 2002 ab, 2011; Merleau-Ponty, 1993). Sumado a esto pudimos evidenciar la misma lógica en la Dimensión Moral (p.27) específicamente en el objetivo que se refiere a no realizar distinción alguna a la hora de desarrollar en los estudiantes el respeto por los derechos entre “*condición física*”, sexo, edad, etnia y situación económica, en este sentido se le está confiriendo al cuerpo una importancia vital al relacionarlo con condiciones intrínsecas a la existencia misma como es la edad, o el sexo de cada ser humano.

Por otro lado, cuando llegamos a los OAT de Enseñanza Básica, comienzan a omitirse ciertos aspectos. Por ejemplo en la Dimensión Afectiva (pp. 27) se explicita la importancia “*social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y de toda la sociedad*”, pero no se hace alusión alguna a la intercorporalidad de Gallo (2006), ésta se encuentra también en la dimensión socio-cultural (pp.28), en uno de los objetivos se lleva a valorar el compromiso existente entre las relaciones humanas que existen dentro del mismo espacio, la amistad, el matrimonio, el trabajo en conjunto. El

desarrollo integral de un ser humano no sería posible sin realizarlo sin otras personas, esta es la intercorporalidad de Gallo (2006), en donde yo existo mediante la existencia de los otros, en el valorar las relaciones humanas está intrínseco el ideario de mantención de estas relaciones, ¿por qué? Pues gracias a estas otras personas que existen conmigo, existo yo.

No obstante estos hallazgos la presencia de la categoría comienza ya a mostrarse ambigua. En la Dimensión Espiritual la cual se refiere a la búsqueda de la existencia humana, los objetivos se refieren al reconocimiento de la finitud humana, a la religión y al sentido de la vida, pero no al ámbito físico en su sentido existencial, es decir que se omite a la corporeidad como unidad psicológica, física y espiritual (Gallo, 2006; Caballero, 2006; Riobó, 2001).

Por último, la intercorporalidad es negada en los OFT de 3° medio (pp. 77-78), en donde la idea es que los y las estudiantes logren respetar y valorar ideas diferentes a las suyas, reconociendo el diálogo como una forma permanente de humanización (pp.78). Se omite el carácter corpóreo, por lo tanto no se plantea la dependencia de la existencia y el desarrollo humano con los otros. Un ser que existe en el mundo, y lo hace gracias y con los otros (Gallo, 2006 en Riobó, 2012). Este OFT se mantiene para 4° medio (pp. 82).

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

En cuanto al cuerpo como productor y producto cultural pudimos evidenciar en los OAT para la Enseñanza Básica y Media, que se prescinde del cuerpo para el desarrollo formativo de los estudiantes respecto a la cultura. Por ejemplo, en la Dimensión Sociocultural y Ciudadana (p.26) pone especial énfasis en la importancia de la vida en sociedad, y de la valoración de la historia, tradiciones y símbolos, pero en ningún momento habla del cuerpo, aun cuando la corporeidad sea clave en ésta, pues la sociedad y la cultura está compuesta de corporeidades (Duch y Mélich, 2012; Le Breton 2002 ab).

Lo mismo sucede en la misma Dimensión cuando se hace referencia al entorno natural como contexto del desarrollo humano, pero en donde se obvia cualquier explicación de relación

ser humano-desarrollo-entorno natural y a la corporeidad como intermediaria de este proceso de desarrollo humano, a través de acciones motoras humanas (Villamil, 2010, Le Breton, 2011). Podemos evidenciar esta omisión también en la Dimensión de Proactividad y Trabajo (p.27), en donde se establece el necesario reconocimiento y valoración al trabajo, emprendimiento e iniciativa personal a través de la creatividad, perseverancia y rigor como si estos compromisos se valieran por sí solos sin considerar que son llevados a cabo por acciones motrices corporales, es decir que se está haciendo referencia a compromisos mentales para el desarrollo del trabajo y no a los corporales (Ruggio, 2011; Grasso, 2008; Paredes, 2003). Finalmente se replica el hallazgo en la Dimensión de Planes y Proyectos Personales (p.27) en donde sorpresivamente nuevamente se omite totalmente al cuerpo como ejecutor de dichos planes y proyectos personales, es decir que nuevamente expresa una existencia descorporeizada, ésta aparece como si solo ocurriera en el ámbito mental, no se considera al cuerpo como el protagonista, al igual que la mente, de dichos planes y proyectos.

Finalmente, el cuerpo simbólico como fuente de sentido y experiencias culturales está siendo excluido, se omite su capacidad dar sentido y significancia e interpretar los símbolos del entorno y la realidad, es decir el conocimiento (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010). Ejemplo de esto es lo que ocurre en la Dimensión Cognitiva Intelectual (p.27) en donde las habilidades específicas desarrollar para el conocimiento y comprensión de la realidad, tienen que ver con habilidades de investigación científica y con acciones que aparecen, además como únicamente cognitivas pues se omite que ocurren en la corporeidad, tales como analizar, interpretar, organizar el conocimiento y la realidad.

D. La Corporeidad moderna occidental.

En los OAT para la Enseñanza Básica y Media, podemos evidenciar al cuerpo como proceso de individuación a través del cuerpo propio de la corporeidad moderna, en la Dimensión Física (p.26) que en el momento en que se hace alusión a la valoración “del propio cuerpo” es decir propiedad individual. Esto se replica en la Dimensión Sociocultural y Ciudadana en donde la referencia al “entorno natural y a sus recursos como contexto de

desarrollo humano” se aprecia una desacralización del cuerpo al concebir el entorno natural únicamente como contexto de desarrollo humano, sin establecer una relación existencial con éste (Le Breton, 2002 ab).

Finalmente, en la Dimensión de Proactividad y Trabajo (p.27) encontramos otra característica de la corporeidad moderna, la distinción entre mente y cuerpo, esta se halló en el objetivo que hace alusión a “reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual”, separándolos automáticamente, y omitiendo la unicidad sicofísica primigenia entre ambos de Husserl (Husserl en Riobó, 2001).

Por otra parte, en el quinto objetivo de la dimensión Proactividad y trabajo de los OAT de Enseñanza Básica, es posible encontrar una parcelación humana (Morín E., 2001). Este objetivo busca que los y las estudiantes logren reconocer la importancia del trabajo a través de la explicitación de diferentes beneficios para sí mismo, no obstante cuando menciona la importancia del trabajo, lo clasifica en dos: Manual e intelectual, separando al ser humano.

Más adelante en los OFT de 3° (pp. 280) y 4° medio (pp. 282) se propone que los y las estudiantes sean capaces de “Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”, repitiéndose el objetivo en la áreas de física en 3° (pp. 289) y 4° medio (pp. 291), asimismo para química de 3° (pp. 299) y 4° medio (pp. 301-302).Mencionándolo como un ente aparte del humano, cayendo en la negación del cuerpo sujeto (Gallo, 2006): el ser-corporal-en-el-mundo.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

En la Dimensión Física en los OAT para Enseñanza Básica (pp. 27) y en Enseñanza Media (pp. 26) encontramos elementos que nos permiten dar cuenta de la corporeidad posmoderna. Estos tienen que ver con la valoración que la valoración de la vida a través del cuerpo se da única y exclusivamente en términos de hábitos de higiene y hábitos de vida saludable y activa, esta última a través de la actividad física, actividad física que debe desarrollarse “de acuerdo a sus intereses y aptitudes”, pero que, sin embargo ya fue insertada en un los

términos de vida activa y saludable, no por ejemplo en relación a una instancia de diversión y aprendizaje o de expresión artística, pues por ejemplo la danza es una actividad física de alto rendimiento. Restringe por lo tanto a la corporeidad al mito de la salvación a través del cuerpo higiénico y saludable (Le Breton, 2002 ab; Martínez, 2004).

Por otro lado, esta categoría se presenta también como un OFT en 3° medio (234-235) en donde los y las estudiantes deben valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento. Este OFT se mantiene para 4° medio (pp. 238-239). Presentándose aquí el cuerpo programado característico de la corporeidad posmoderna.

F. El cuerpo político en la escuela.

El cuerpo que vislumbramos dentro de los OAT de Enseñanza Básica y Media es a través de una intención de formación específicamente del cuerpo, lo somete a una que está únicamente en términos del cuerpo higiénico y saludable (Moreno, 2009; Martínez, 2004). Y extrañamente no como fuente de sentido y de canal de comunicación y expresión tanto de salida como de entrada, por lo tanto de interpretación de conocimiento y de la realidad, como un cuerpo sujeto consciente de aprendizaje (Mclaren, 1994).

4.3 Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura; Idioma extranjero Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

4.3.1 Identificación de las Unidades de Muestreo: Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación; Idioma extranjero Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Del documento institucional Bases Curriculares desde 1° Básico a 4° Medio se analizaron las siguientes partes del texto:

- Bases curriculares de Lenguaje y comunicación. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2012.

- Bases curriculares de Lengua y Literatura. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.

- Bases curriculares de Lenguaje y comunicación. Considerando: Introducción, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, 3° y 4° medio, 2009.

- Bases curriculares de Idioma Extranjero: Inglés. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2012.

- Bases curriculares de Idioma Extranjero: Inglés. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015

- Bases curriculares de Idioma Extranjero: Inglés. Considerando: Introducción, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, 3° y 4° medio, 2009.

- Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2012.

- Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.

- Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Considerando: Introducción, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, 3° y 4° medio, 2009.

4.3.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación; Idioma extranjero Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

UNIDAD DE ANÁLISIS:
LA CORPOREIDAD

A. Ser humano integral:

Las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Lengua Extranjera Inglés y las Ciencias Sociales en básica están enfocadas principalmente a desarrollar e impulsar la dimensión intelectual de los y las estudiantes, principalmente la comunicación a través del lenguaje verbal y escrito, desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, omitiendo al ser humano integral con todas sus dimensiones, es decir la intelectual, social, física, espiritual, emocional, multicultural entre otras (Miller, 1991 en Hare J., 2010; Pedagogooogía 3000 (2012). ¿Será posible encontrar en las Bases curriculares de estas asignaturas algún indicio de que el humano es algo más que razón?

Dentro de la asignatura de Lenguaje y comunicación es más bien poco lo que se puede encontrar sobre la formación de un ser humano integral, dentro de la Introducción de la organización curricular (pp.36) estas presentan su división en ejes como una división artificial y que responde a la necesidad de presentar una realidad compleja de manera organizada, destacando “*los aspectos principales que debe desarrollar el alumno en los primeros seis años de la enseñanza básica*”, estos ejes comprenden: Lectura, escritura y comunicación oral, no encontrándose presente la corporalidad dentro de los aspectos

principales que debe desarrollar un niño o niña en esta etapa escolar.

Sin embargo, en dos ocasiones puede encontrarse un atisbo de consideración del ser humano como un ser integral. Dentro del eje de la escritura se describen varios procesos, situaciones y conocimientos, en ellos está el apartado de “*la escritura como proceso*” (pp. 40), en donde uno de los objetivos existentes es que el alumno logre convertirse en un escritor independiente, “*capaz de usar la escritura de manera eficaz para lograr diversos propósitos y expresar su creatividad, su mundo interior, sus ideas y conocimientos*”. Este objetivo no está solamente a la dimensión intelectual del estudiante, sino que pretende que se desarrolle el ámbito creativo (Miller, 1991 en Hare, 2010) y la exteriorización del mundo interior, es decir también se relaciona al ámbito afectivo y emocional (Pedagoogía 3000, 2012). Considerando estos ámbitos dentro de la formación fundamental, está considerando al ser humano como algo más que racionalidad y cognición.

En esta misma área es que dentro de objetivos específicos de los OA de 1° a 6° básico (pp.50-83) se encuentra en el eje de la escritura, que se logre “*experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros*”. Brindándole importancia a las dimensiones mencionadas anteriormente.

Por el contrario, en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura, es decir las Bases de la asignatura desde 7° básico hasta 2° medio no hallamos elementos que nos permitan evidenciar una concepción de estudiante dotado del ámbito físico, sumado a los otros ámbitos que hemos identificado.

En las Bases de la asignatura de Lenguaje y comunicación para los últimos cursos de la Enseñanza Media, 3° y 4°, se menciona desde la Introducción (pp. 31-35) que la propuesta formativa del sector de aprendizaje apunta al desarrollo integral de los y las estudiantes.

En los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura se plantea desarrollar a través del aprendizaje y dominio del lenguaje diversas áreas, tales como el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad, el ámbito social, la expresión y recreación, la exteriorización de

sentimientos, entre otros. Estimulando continuamente a los y las estudiantes para que utilicen el lenguaje para “*pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad*” (op. Cit), etc.

Dentro de la descripción de los ejes temáticos de la asignatura se menciona que como modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje se utiliza un modelo holístico (pp.32), el cual deja mucho que desear ya que se consideran menos de la mitad de las dimensiones humanas de Pedagogía 3000 (2012) o de Miller (1991) en Hare (2010).

El lenguaje se plantea como una herramienta de expresión e interacción (pp. 34), infiriéndose, que la dimensión emocional y social es concebida como un área importante a desarrollar.

En los OF de 3° (pp. 77-78) y 4° medio (pp. 81-82) se espera que los y las estudiantes logren valorar la escritura como “*una actividad creativa y reflexiva de expresión personal, que permite organizar ideas, presentar información, interactuar con la sociedad*” (pp. 78), proponiéndose entonces, que estas áreas mencionadas deben ser desarrolladas por los y las estudiantes, siendo la escritura un medio para conseguirlo. Este objetivo se mantiene en 4° medio.

Finalmente, en los OFT de 3° (pp. 77-78) y 4° medio (pp.81-82) se propende a cultivar el área emocional de los y las estudiantes incentivando el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo, así también como valorar la vida en sociedad, considerándose esta última como una “*dimensión esencial del ser humano*” (pp. 77). Este OFT se mantiene para 4° medio.

Se consideran entonces, áreas que conforman a un ser humano integral y que son importante a desarrollar: el área intelectual, social, creativo, emocional y cognitivo (Miller, 1991 e Hare, 2010; Pedagogía 3000, 2012). Una vez más la dimensión física no es considerada como un ámbito esencial e inherente del ser humano.

En la asignatura del Idioma Extranjero: Inglés, para los cursos desde 1° a 6° básico ésta categoría prácticamente no se evidencia en este nivel con la excepción de un apartado dentro de las actitudes que se pretende impulsar dentro de la organización curricular. La actitud es “*Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades para aprender un nuevo idioma*”, aquí se plantea que esta asignatura favorece la confianza en sí mismo a través del reconocimiento y la comunicación de ideas propias. Por lo tanto está considerando otras áreas que no es sólo la cognitiva, en esta caso específico está considerando la dimensión emocional para el ser integral que propone Pedagoología 3000 (2012).

En las Bases Curriculares desde 7° básico hasta 2° medio, por el contrario, no hay elementos que permitan la presencia de esta categoría física específicamente, es más se repite la misma lógica de las Bases para 1° y 6° básico. Por otra parte, en las Bases de esta asignatura para los cursos de 3° y 4° medio, la integralidad no es considerada en su totalidad con la excepción de la mención sobre los propósitos del orden instrumental de la asignatura, en donde el aprendizaje de una lengua extranjera perseguiría fines de formación y crecimiento personal (pp. 87), estando esto relacionado con la dimensión emocional del ser humano (Pedagoología 3000, 2012). En los OF de 3° (pp. 112) y 4° medio (pp. 116) se realiza una pequeña mención a las otras áreas a desarrollar además de la intelectual y la cognitiva (Miller, 1991 en Hare, 2010; Pedagoología 3000, 2012). Aquí existe como propósito que los y las estudiantes sean capaces de valorar “*la contribución del idioma extranjero a su formación integral, la confianza en sí mismo, el respeto a los demás, el sentido positivo frente a la vida*”, dirigiéndose al desarrollo del área emocional de los y las jóvenes. Por último, en los OFT de 3° (pp. 112) y 4° medio (pp. 116) ésta misma área es considerada y se propone lograr que los y las estudiantes mantengan una autoestima y desarrollen confianza en sí mismos.

Las bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 1° a 6° básico, dentro de la introducción (pp. 178-181) explica los énfasis en torno a los cuales se construyen las Bases, en el apartado de Valoración y Aplicación de los Métodos de las Ciencias Sociales (pp. 179-180) se menciona el desarrollo integral como el objetivo a

conseguir, ahí describe que es lo que debe estar dentro para que sea una educación íntegra y menciona: desarrollar el pensamiento crítico, el rigor intelectual, la capacidad de relacionar múltiples variables y de fundamentar los juicios, incentivar la creatividad, la imaginación y la perseverancia. Así el desarrollo de estas habilidades permite que los y las estudiantes logren comprender mejor la realidad, adquirir y relacionar conocimientos, actuar de manera efectiva y consciente. Según el apartado, estas serían las herramientas fundamentales para el logro de un desarrollo integral. ¿Dónde queda, entonces el humano integral de Miller (1991 en Hare, 2010), y de Paymal (Pedagoogía 3000, 2012)?

En las Bases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 7° básico hasta 2° medio no pudimos evidenciar la existencia de la dimensión física como parte de la integralidad del Ser Humano (Miller en Hare, 2001; Paymal, 2012) no obstante sí se hace referencia a otros ámbitos en términos de variables. Por ejemplo, en la Perspectiva de la Propuesta, específicamente en el ámbito del Pensamiento Geográfico (pp.177), que hace referencia a la dinámica espacial en donde las variables que establece para su comprensión son únicamente las naturales, sociales, económicas y políticas, obviando la variable física o corporal, base para la dinámica espacial. Sumado a esto, en el ámbito del pensamiento histórico (pp.177), cuando se hace referencia a las dimensiones y escalas de la sociedad, ejemplifica con la humanidad, la nación, la comunidad, la familia, pero no nombra al cuerpo como una de estas dimensiones cuando es el elemento base del devenir de la sociedad en el tiempo.

Por último, en las Bases de la asignatura para 3° y 4° medio, no se evidencian elementos que afirmen que el ser humano es compuesto por diversas áreas y que estas deben ser desarrolladas para una formación óptima e integral.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

La existencia corpórea o corporeidad es más compleja de lo que aparenta ser, primero que todo es inherente al ser humano, nuestra existencia en primera instancia es corporal (Le Breton, 2002^{a,b}) y dentro de nuestras relaciones a través de la corporeidad existen diferentes

conceptos del cuerpo. Esta acepción puede observarse en los OA (pp. 50-83) de la asignatura de Lenguaje y comunicación, entre 1° y 6° básico en el eje de lectura, aquí propone que los estudiantes sean capaces de demostrar comprensión de las narraciones leídas, “*identificando y describiendo las características físicas y los sentimientos de los distintos personajes*” (pp. 53). Es posible observar que al mencionar como importante las características físicas de los personajes, está considerando la existencia a través de la corporeidad, no obstante, se queda dentro del Körper (Gallo, 2006) al presentar al cuerpo como un envase, como una masa dentro del espacio, haciendo la diferencia entre las características físicas y los sentimientos, omitiendo el *Leib* (op. Cit), la unidad primigenia humana, la unidad concreta entre el cuerpo y la mente o alma.

En la Introducción de las Bases (pp. 34-35) se plantea que el marco curricular se enfoca en el desarrollo de las Habilidades Comunicativas, esto basado en la aproximación universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna, “*que resulta de la interacción con otros en una diversidad de situaciones comunicativas durante todo el proceso de crecimiento de la persona*” (pp. 35). Desde aquí se puede desprender el cuerpo inter-subjetivo de Gallo (2006) y Riobó (2001), la intercorporalidad (Gallo, 2006), en donde yo soy a medida que soy con otros, pues la lengua materna es imposible aprenderla sin la unión de los cuerpos con los otros (Caballero, 2005), no obstante, esto podría estar implícito, pues no se hace alusión directa a la corporeidad. Bajo estos mismos preceptos encontramos dentro del apartado “*La escritura como proceso*” (pp. 40) de la organización curricular (pp. 36-43), cómo la perspectiva de la escritura como proceso permite a los y las estudiantes establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, y así compartir sus creaciones en diferentes tareas necesarias para la producción. En otras palabras, está afirmando como el trabajo con otros, como el cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006) le permitirá al estudiante generar una mejor producción al momento de escribir. Y lo mismo sucede dentro de la misma organización curricular (pp. 36-43), en el apartado de Comunicación Oral (pp. 41) se encuentra también la importancia del cuerpo intersubjetivo, de la intercorporalidad, del ser-en-el-mundo-con-otros (Gallo, 2006; Riobó, 2001), al plantear que, mediante la exposición oral y la discusión en clases, los y las estudiantes se expresan y toman consciencia de que el conocimiento “se construye también en la interacción” (op. Cit).

No obstante, lo observado anteriormente dentro de este mismo apartado se realiza un menosprecio a la corporeidad, en donde se indica que los OA apuntan a que los y las estudiantes sean capaces de comunicar ideas sin depender únicamente de elementos como gestos, miradas o deícticos. Cuando la comunicación no pasa sólo por la comunicación oral, y dentro de esto la gestualidad pasa a ser tan o más importante que ésta.

El hecho de que en las Bases anteriores no se presentara al cuerpo intersubjetivo, se nos aclara en las Bases de Lengua y Literatura desde 7° básico a 2° medio, no evidenciamos el uso del cuerpo como cuerpo vivido. Por ejemplo, en el apartado de los Ejes que constituyen las Bases, específicamente en el Eje de Lectura, en el momento en que se hace relación a la vinculación del ser humano con otros se omite al cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006), para dotarle esa capacidad a la lectura, en este sentido solo la lectura tiene esa capacidad de intersubjetividad, no así la corporeidad. Y terminamos por verificarlo con las referencias hacia esta categoría en las Bases de Lenguaje y comunicación de 3° y 4° medio, son la negación del cuerpo vivido y del cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006) como objetivo de desarrollo. En la introducción (pp. 31-35), dentro de la descripción del “Progreso en la lectura” (pp. 33) se menciona el entorno como un elemento que puede ser utilizado al momento de la identificación de elementos complejos en la lectura, un elemento que al comprender la lectura puede ser caracterizado y descrito. Negándose la relación del humano con el entorno, del cual es una pieza que se relaciona con otras de manera interdependiente, es decir, no existiendo la concepción del ser-corporal-en-el-mundo (Gallo, 2006).

La intercorporalidad pareciera ser abordada implícitamente en los OFT de 3° medio (pp. 77-78), en donde la idea es que “*los y las estudiantes logren respetar y valorar ideas diferentes a las suyas, reconociendo el diálogo como una forma permanente de humanización*” (pp.78). Se está reconociendo, la dependencia de la existencia y el desarrollo humano con los otros, de un ser que existe en el mundo, y lo hace gracias y con los otros. Sin embargo, en estas afirmaciones se omite la corporeidad intersubjetiva de los autores ya mencionados. Este OFT se mantiene para 4° medio (pp. 82).

En las bases de la asignatura Idioma Extranjero: Inglés, sólo se evidencia la inetercorporalidad de Gallo (2006) en la introducción (pp. 222-228) de acuerdo al Enfoque Comunicativo (pp. 222), el idioma deja de presentarse como un listado de contenidos, sino que se convierte en un medio para comunicar eso significados y en una herramienta de interacción. Esta herramienta de interacción y que potencia el ámbito social de los estudiantes no sería posible si no existiera un ser-en-el-mundo-con-otros.

En las desde 7° básico a 4° medio no encontramos elementos determinantes que fueran decisivos para introducir nuevas interpretaciones sobre el *Leib*, ya que por ejemplo no se presencia la corporeidad como ni como base para las propuestas, ni como habilidades y menos dentro de los Objetivos de cada nivel.

Las bases de la asignatura de Historia, geografía y Ciencias Sociales, a diferencia de las del Idioma Extranjero: Inglés y Lengua y Literatura, sí incluyen esta categoría de una forma más completa. Primero que todo se hace presente la inherencia de la corporeidad a la existencia humana de Le Breton (2002), en las Actitudes a impulsar dentro la organización curricular (pp. 182-188), la que plantea: “*Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica*” (pp. 188), se enfatiza en la no discriminación, y es importante recalcar que aquí la condición física está al mismo nivel del sexo, la edad y la etnia, características que son intrínsecas a la existencia humana, por ende se establece que la condición física también lo es. Este mismo objetivo se repite en los OA en el apartado de Formación ciudadana de 4° (pp. 206) y 5° (pp. 212) básico.

Por otra parte, dentro de los apartados los cuales tienen el énfasis que tendrán las bases de la asignatura, en la Introducción (pp. 178-181), es posible encontrar varios elementos en el que se observa una negación del cuerpo sujeto de Gallo (2006). Primero se encuentra la Consciencia del Entorno (pp. 178), este parte con un enunciado que dice “*El alumno comienza a entender la realidad cuando descubre su entorno natural y social*” (op. Cit), entendiéndose el entorno como totalmente apartado del ser humano y omitiendo al cuerpo, posteriormente se complementa dentro del mismo apartado que el respeto y la valoración de

sí mismos, de la diversidad humana y de los elementos que cohesionan a un sujeto con la sociedad, se desarrollan primeramente con la interacción con el propio entorno, es decir se concibe un entorno sin una relación directa con el ser humano corpóreo.

Más adelante en otro apartado enfático: la Formación del Pensamiento Geográfico (pp. 180), se plantea que los y las estudiantes para pensar geográficamente deben reconocer el territorio como contexto de distintas actividades humanas, ejemplifica con el trabajo, la vivienda, la alimentación, etc., luego menciona que desde ahí se debe observar e identificar las distintas relaciones que se establecen entre el ser humano y el ambiente, y el impacto que este produce en la identidad y la cultura. Posteriormente en el énfasis de *“Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país”* (pp. 187), el entorno es sólo mencionado como un mero paisaje el cual hay que reconocer desde cualquier perspectiva menos desde la corporeidad y desde ahí valorarlo. Finalmente, en los OA (192-219), se menciona en 4° básico en el área de geografía (pp. 205) en donde se pretende que los y las estudiantes reconozcan los recursos naturales renovables y no renovables, su carácter limitado y la necesidad de cuidarlos. Complementándose con otro objetivo de la misma área (pp. 206) en donde se espera el reconocimiento de éstos según sectores geográficos y la necesidad de cuidarlos para un desarrollo sostenible. En ninguna de estas partes citadas, se reconoce la unión de la corporeidad con el mundo (Caballero, 2006), el entorno se reconoce sólo como el contexto del quehacer humano en el tiempo, el que hay que cuidar para que pueda seguir utilizándose como tal por más tiempo. No existe una relación íntegra y recíproca entre ambos, una unicidad. No existe entonces, en estas bases el ser-corporal-en-el-mundo (Gallo, 2006).

Respecto de la motricidad, que no se había encontrado aún en las Bases de Lengua y Literatura e Inglés, podemos observarla implícitamente mencionada en los OA (192-219), en estos se propone de forma creciente en complejidad acorde al curso, el poder identificar trabajos y productos de la familia y la localidad, y cómo estos aportan en su vida diaria, reconociendo así la importancia de todos los trabajos ya sean remunerados o no. Sin embargo, el trabajo y las actividades económicas son en primera instancia motrices y no se

están reconociendo explícitamente como tal, es decir que se está obviando la acción motriz como parte fundamental de la existencia (Paredes, 2003; Ruggio, 2011; Graso, 2008; Le Breton, 2011). En las Bases de los cursos 7° básico a 2° medio, nuevamente evidenciamos a las acciones motrices sacadas de su contexto corpóreo en la Perspectiva Multidisciplinar, el ámbito del Pensamiento Geográfico (p.177) “*supone comprender el espacio como una relación dinámica entre sociedad y medio natural, y no como una realidad inmutable y ajena a acciones humanas*”. Y sucede exactamente lo mismo en el ámbito del desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los DD.HH (p.178) se desconoce que las acciones humanas motrices estén presentes en la construcción diaria de la democracia.

Lamentable es, que estas afirmaciones se traspasan inclusive a los contenidos específicos expresados en los Organizadores Temáticos del mismo curso, por ejemplo en “La organización de las primeras sociedades: desde la hominización al surgimiento de las civilizaciones” (p.191) en donde estos procesos (hominización, sedentarización, creación de los primeros estados, surgimiento de la agricultura) se dieron fundamentalmente a través de las acciones humanas en el tiempo, igualmente que las que modifican el espacio.

Finalmente, en las Bases de la asignatura de 3° y 4° medio (pp. 199) se encuentra la mención del cuerpo sujeto (Gallo, 2006). Aquí sucede algo interesante ya que se relaciona la habilidad geográfica de espacialidad con la asignatura de Educación Física, indicando que ésta es primera instancia una habilidad corporal que se produce en el entorno, en la existencia corpórea (Le Breton 2002ab, 2011; Merleau-Ponty, 1993; Gallo, 2006). Existiendo entonces el *Leib*, ser-corporal-en-el-mundo (Gallo, 2006).

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

El lenguaje es una de las representaciones más básicas de la cultura, en la cual el sujeto está inserto, el lenguaje entonces es un producto cultural y éste es irrestrictamente un producto de la corporeidad (Villamil, 2010). Sin embargo, ya tempranamente pudimos observar la

primera negación de la corporeidad, en la Introducción a las Bases e 1° hasta 6° básico, (pp. 34-35) se propone que el desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos principales de la educación escolar, puesto que la concibe como la principal herramienta a través del cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea, así mismo y a los otros (pp. 34). El lenguaje, plantea, es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. Es posible afirmar que se está frente a una negación del cuerpo simbólico, puesto que la forma primordial de comunicarnos es a través del cuerpo y el lenguaje es un producto de la cultura, no al revés, y la cultura es inherente a la corporeidad. Se desestima por lo tanto la importancia del cuerpo en el proceso comunicacional intrínseco que posee.

No obstante, más adelante dentro de los OA (pp. 50-83) es posible encontrar la corporeidad como fuente de expresión y comunicación toda vez que en el apartado de Comunicación Oral (pp. 63) se pretende que los y las estudiante logren comprender una narración relacionando lo oído con sus propias experiencias. Las experiencias que los y las estudiantes puedan tener y logren relacionar con lo oyen pasan por ser experiencias primero que todo corporales y desde ahí logran generar significaciones, códigos, símbolos, representaciones que pueden relacionar con lo que leen o lo que escuchan. De acuerdo a esto no solamente estaría el cuerpo como fuente de sentido y comunicación bajo las ideas de Calvo (2013), Sierra (2010) y Le Breton (2011), que permitirían situar al estudiante desde el aquí y el ahora, sino que también aparece el cuerpo como fuente de sentido de símbolos y experiencias culturales (Le Breton, 2002 ab, 2011; Duch y Mélich, 2012).

Por otra parte, es distinto lo que ocurre con las Bases desde 7° básico a 2° medio, ya que varios de los elementos encontrados no nos permiten establecer que haya una apreciación del cuerpo simbólico, de la corporeidad productora y producto de representaciones y experiencia sociales a través de acciones motrices (Villamil, 2010; Le Breton, 2011); ni tampoco de la corporeidad como fuente de sentidos, expresión y comunicación (Calvo et all, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011), ni como fuente de sentidos de sentidos y experiencias culturales (Le Breton, 2002ab, 2011; Duch y Mélich, 2012). Por ejemplo, en la Introducción

a las Bases (p.31) se afirma que *“la construcción y transmisión de las culturas, establecimiento y mantención de las relaciones sociales e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posible sin la comunicación”*, para afirmar luego que *“lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida fundados en el lenguaje”*, estas afirmaciones están dando una importancia primordial a lo verbal y escrito antes de que a la corporeidad. Esta idea viene a verificarse en el momento en que se explicita que el Enfoque Comunicativo (p.33 y 34) de las Bases establece que las adquisiciones de competencias comunicativas se logran a través de la lectura y la escritura, *“escuchar y hablar, leer y escribir”*, es decir que se omite el lenguaje corporal incluso, como competencia comunicativa. Repetimos que se le está dando importancia a lo verbal antes que al cuerpo, aunque antes del verbo esté el cuerpo, aunque antes de que el lenguaje hablado emita el cuerpo ya expresó, y a pesar de que este sea una herramienta fundamental para la comunicación e incluso más evidente que la verbal (Sierra, 2010; Calvo et all, 2013), y aun cuando la escritura y la lectura y la comunicación oral sean acciones motrices por excelencia.

En cuanto a la corporeidad exclusivamente como fuente de comunicación no fue evidenciado, por ejemplo, en las Habilidades referentes a la Comunicación (p.183) se busca *“reforzar la capacidad de transmitir a otros los resultados (...), por medio de distintas formas de expresión oral y escrita”*. Con esto nos topamos nuevamente con el problema que aqueja a todas las asignaturas que ya hemos analizado e interpretado, y que consiste en obviar, en excluir al cuerpo como fuente de expresión y comunicación (Calvo et all, 2013; Sierra, 2013; Le Breton, 2011). Y se hace frecuente en estas Bases cuando encontramos lo mismo en las Habilidades específicas de los OA de cada curso (7°, p.190; 8°, p.196; 1°, p.202 y 2°, p.208).

En las Bases de 3° y 4° medio, esta categoría fue encontrada en dos de sus acepciones, la corporeidad como base de la cultura humana a través de sus acciones motrices (Villamiil, 2010) y la corporeidad como fuente de sentido y de experiencias culturales (Le Breton, 2002).Siendo mencionada por primera vez en la Introducción (pp.31-35), dentro del eje estructurante de la asignatura La Comunicación Oral (pp. 32), en donde se considera la audición como un proceso complementario inseparable en la práctica comunicacional.

Dentro de los OF de 3° (pp. 77-78) y 4° medio (pp. 81-82) se evidencia el cuerpo como fuente de sentidos, el objetivo propone que los y las estudiantes logren “*valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal al sustentar una posición e influir en la formación de ideas y actitudes*”. Una frase sin entonación o sin gestualidad, no tiene el mismo significado que con aquellos elementos, incluso a veces la entonación o la gestualidad dicen más que el contenido de palabras en concreto (Calvo et all, 2013). Finalmente este elemento se reitera en los CMO de 3° (pp. 79-80) y en los CMO de 4° medio (pp. 83-84), en donde se promueve la valoración de todos los tipos de lenguaje al momento de la comunicación (Lenguaje verbal, no verbal y paraverbal) (pp. 79). Sin embargo, nos parece que es tan mínima la alusión a la comunicación no verbal y paraverbal, en donde si además, consideramos el contexto que excluye reiteradamente la corporeidad, no tienen estas referencias peso alguno en el sentido amplio de los contenidos, habilidades y actitudes que pretenden desarrollar estas Bases.

Partiendo con las Bases del Idioma Extranjero: Inglés, de enseñanza básica, sólo pudimos evidenciar únicamente la misma referencia a la corporeidad que en Lengua y Literatura, específicamente en los OA (pp. 236-245), en donde las experiencias personales toman importancia para lograr una eficaz comprensión auditiva, experiencias que en primera instancia son corporales, bajo esta perspectiva aparece la corporeidad tanto como fuente de experiencias culturales (Le Breton, 2002ab, 2011; Duch y Mélich, 2012) y como fuente de expresión y comunicación específicamente bajo la idea de Calvo (2013) que propone a la corporeidad además de fuente de sentido, como elemento para la comunicación de la vivencia única.

En las Bases correspondientes a 7° básico hasta 2° medio, el cuerpo simbólico de Le Breton (2002 ab) y Duch y Mélich (2012) es decir como fuente de sentido y experiencias corporales y productor y producto de la cultura, no está presente en estas Bases Curriculares, por ejemplo en el apartado de Conexiones (pp. 220), específicamente en lo que se refiere a Cultura y Competencia Cultural, no está explicitado el cuerpo como constitutivo de éste, empero sí las formas de pensar, valores, prácticas (así, simplemente “prácticas”, las cuales

quizás hagan referencia a acciones motrices, pero aún así caen en el mismo error de considerarse como puramente mentales) y productos.

Por otro lado, Enfoque de la Asignatura es Comunicativa (pp.219), al igual que en de Lengua y Literatura. En este caso se presentan las mismas deficiencias que nos limitan para establecer la presencia de esta categoría en el sentido de la corporeidad como productor y producto de habilidades motrices que crean cultura y la realidad; ya en las habilidades a desarrollar, es decir comprensión auditiva y de la lectura y expresión oral y escrita, no se consideran como habilidades motrices que construyan aprendizaje, sino que como si fueran netamente mentales. Y sucede exactamente igual en el apartado de la Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje (pp. 219) en donde se condensan éstas en “*acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas que involucran procesos cognitivos, sociales y/o afectivos*”, omitiendo el proceso motriz, como si, nuevamente, las acciones se realizaran solo mentalmente.

Sin embargo, en el ámbito de la corporeidad como fuente de sentido de comunicación y expresión sucede algo curioso que no está presente en Lengua y Literatura. En el apartado de Conexiones, específicamente en aquella que se refiere al Proceso de Escritura (p.222), se explicita que existen prácticas de comunicación multifocal, en donde se combina lo lingüístico con lo visual, auditivo, gestual y/o espacial. Si bien no se presenta el cuerpo como fuente de expresión y comunicación (Calvo et al, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011), sí vemos un cuerpo distinto, un cuerpo integrado. Finalmente, en todos los OA tanto de 7° básico (p.228), 8° Básico (p.234), 1° Medio (p.240) y 2° Medio (p.246), en el ámbito de la Comunicación Oral, pudimos evidenciar el cuerpo como fuente de sentido y comunicación (Calvo et al, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011) pues dentro de las estrategias que propician la comprensión de los textos escuchados o visuales se establece como apoyo los gestos del hablante.

Por otro lado, el cuerpo como fuente de sentidos es la sub categoría mayormente encontrada en las Bases de 3° y 4° medio. Primero que todo, porque para poder cumplir los objetivos es primordial la audición, para llegar a comprender de manera óptima la lengua. Existe, una

negación a la corporeidad biográfica, y la identidad que se obtiene a través de la corporeidad como fuente de sentidos y experiencias culturales (Duch y Mélich, 2012; Le Breton, 2002ab). Se propone que, a través del aprendizaje de otra lengua, se genere un conocimiento sobre otras culturas y se valore la diversidad, asimismo valorando su propia cultura, reconociendo las bases de la identidad nacional (pp. 87). Omitiendo que, para la generación de esta identidad, ya sea individual o colectiva, es necesario tener experiencias corpóreas que se inscriban en el cuerpo (Duch y Mélich, 2012), creándose el sentido de identidad a través de la corporeidad biográfica.

Sobre el cuerpo simbólico en las Bases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es nuevamente precario, por ejemplo, en el primer nivel de Educación Básica sobre la Cultura y la Identidad, no menciona la corporeidad, pero que se puede desprender implícitamente de ello. Se menciona que, uno de los objetivos centrales de la educación básica es que los y las estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad, desde ahí se pretende que los y las estudiantes logren comprender su cultura, apropiarse de ella y participen en su construcción (pp. 178); en uno de los enfoques que tiene esta asignatura, comprendido dentro de la introducción (pp.178-181): “Visión panorámica de la Historia de Chile” (pp. 180) se plantea que existe una intención de que los y las estudiantes se familiaricen con su herencia cultural y desarrollen un sentido de pertenencia a la sociedad chilena, a través de la Historia entonces, ellos/as podrían relacionar algunos sucesos pasados con su vida diaria, su identidad y su entorno. En el eje de Historia (pp. 184) dentro de la organización curricular (pp. 182-188) se explicita cómo se intenta hacer valorar la cultura nacional y la diversidad de ella que se ha forjado a través de distintos procesos y culturas que han habitado el territorio. Se enfatiza el aporte y el legado de todos, indígenas, españoles, y el mestizaje es la principal característica de nuestra formación cultural y finalmente se destacan los aportes de los inmigrantes realizado a lo largo del tiempo. Hasta aquí se busca promover la identidad de cada uno a través del reconocimiento de sus orígenes y su cultura, sin embargo, se omite la experiencia corporal que debe haber detrás de este proceso. Las experiencias que quedan inscritas en el cuerpo, es decir la corporalidad biográfica, es la que más adelante forjará una identidad, ya sea individual o colectiva (Duch y Mélich, 2012), lo que no se realiza acá, sino más bien se hace una imposición de los que

ellos/as deben sentir como propio, como identitario.

Ya en los OA de 5° básico (pp. 205) se encuentra mayormente, aunque aún de manera implícita, la relación entre el cuerpo y la cultura, y del *Leib* resignificado a través de la cultura, es decir el cuerpo simbólico. Aquí se enseñan las materias sobre las grandes civilizaciones americanas: Mayas, Aztecas e Incas, y se pretende que sean comprendidos y relacionados a partir de sus características propias culturales. Sus roles, los oficios de hombres y mujeres, religión, ritos, sistemas de escrituras, entre otros. Se encuentra también en los OA de 1° básico en el área de Historia (pp. 193) el conocer expresiones locales y nacionales, describir fiestas y tradiciones importantes, reconociéndolas como elementos de unidad e identidad local y/o nacional, las cuales serían imposible si no fuera por la experiencia corporal, como son la Fiesta de la Tirana, la Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo entre otros. Sin embargo, esto no está expresamente ligado con la corporeidad de manera explícita, son elementos que eventualmente los docentes pudieran ahondar en la sala de clases, más la corporeidad como base sustancial de estas expresiones culturales no está siendo valorada.

Por otra parte, en las Bases de 7° básico a 2° medio, esta categoría no fue evidenciada. Dentro de las Bases correspondientes a 3° y 4° medio, esta categoría se encuentra omitida. La omisión del cuerpo como productor de la cultura a través de acciones motrices (Villamil, 2010), proponiendo que los estudiantes generen una actitud de respeto a otras culturas y a la diversidad, valorando además su identidad social y pertenencia a la comunidad nacional (pp. 195), sin mencionar ninguna actividad o experiencia corpórea para conseguir este proceso de identidad.

D. La Corporeidad moderna occidental.

En las Bases de 1° a 6° básico no evidenciamos elementos pertenecientes a esta categoría.

En las Bases de Lengua y Literatura para los cursos desde 7° básico a 2° medio, esta categoría se evidenció particularmente en los OA en cuanto a las habilidades y actitudes, ya expuestas en la categoría anterior, las cuales aparecen como si únicamente fueran mentales y

no corpórea dentro de la unicidad de la corporeidad, incluso ni siquiera observamos el cuerpo como “medio” (Le Breton, 2002ab) para cumplir estas acciones a primera vista puramente mentales, sino que simplemente se omite, y a pesar de esta omisión es clara la división mente/cuerpo.

En las Bases para 3° y 4° medio sólo se evidencia un elemento de la corporeidad moderna, dentro de los OF de 3° (pp. 77-78) y 4° medio (pp. 81-82) existe un objetivo que plantea que los y las estudiantes sean capaces de “*valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándolas con otras manifestaciones artísticas, para desarrollar el pensamiento analítico, potenciando el conocimiento y la reflexión sobre sí mismo y el mundo*” (pp. 77). Se encuentra aquí, la supremacía de la racionalidad por sobre otras dimensiones, específicamente sobre la corpórea. El arte en este caso es valorado porque a través de su apreciación pueden incentivarse y desarrollarse habilidades netamente racionales, cognitivas e intelectuales. Nos encontramos entonces, con el cuerpo en un nivel inferior al de la mente (Le Breton, 2002ab).

En el resto de las asignaturas no evidenciamos elementos que nos pudieran dar luces de nuevos elementos, más que la clara señalización ya realizada en Idioma Extranjero: Inglés, en donde las acciones comunicativas aparecen como netamente mentales, sin su contexto corpóreo.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

De la corporeidad posmoderna dentro de las Bases curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación lo que es mayormente observable es la automatización a la que las corporeidades de la actualidad están sometidas. Esta se evidencia desde la Organización Curricular (pp. 36-43) hasta los OA (pp. 50-83). Primero en la Introducción de la Organización Curricular se expone que es importante desarrollar el habla, la lectura y la escritura porque son las competencias comunicativas de las personas que ponen en práctica permanentemente en su vida cotidiana. Y sí, debido al ritmo de vida estandarizado que se lleva, estas competencias son utilizadas en un diario vivir, y no necesariamente por elección,

sino porque son parte del único estilo de vida que conocemos y que por obligación se debe llevar. En este mismo sentido dentro del apartado de Comprensión (pp. 41) que está dentro de la comunicación oral de la organización curricular (pp. 36-43) también se evidencia, cuando se expone que en la vida cotidiana los estudiantes están expuestos a discursos orales provenientes de su ámbito privado, de los medios de comunicación y de la escuela, debido a esto y para que se inserten adecuadamente en la sociedad está la necesidad de que se manejen dentro de estos discursos, prácticamente una adaptación a la sociedad y no estar siendo parte activa de esta, en otras palabras, automatización, cuerpo programado (Le Breton, 2002a). Sin embargo, en las Bases correspondientes a los cursos de 7° básico a 4° medio, no se evidencian elementos que puedan afirmar la presencia de la corporeidad posmoderna.

Dentro de las bases curriculares del Idioma Extranjero: Inglés, para los cursos de 1° a 6° básico podemos encontrar sólo una acepción de esta categoría, dentro de los OA (pp.236-245) y del apartado de comprensión auditiva (pp. 242) se plantea enseñar temas de otras asignaturas, como por ejemplo Ciencias Naturales, temas de “*hábitos de limpieza e higiene, beneficios de la actividad física, alimentación saludable*”, los cuales entran bajo la lógica posmoderna de la vida activa y saludable (Martínez, 2004; Le Breton, 2011), lograda a través del cuerpo, bajo la creencia del mito la salvación a través del cuerpo. Y exactamente lo mismo sucede en las Bases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los cursos de 1° a 6° básico en los OA (pp. 192-219) donde se promueve la instauración sistemática y constante de normas para promover los deberes que cada uno debe cumplir, ya sean de buena convivencia, seguridad y autocuidado (pp. 194), y aquellos que responden nuevamente al mito de salvación a través del cuerpo, como la preocupación por la salud y la higiene (pp. 202).

No obstante en el análisis e interpretación para 7° básico a 4° medio no fue posible evidenciar a presencia esta categoría.

F. El cuerpo político en la escuela.

Pudimos observar en las Actitudes que pretenden fomentar y desarrollar en las Bases de Lenguaje y comunicación para 1° a 6° básico, específicamente en la Organización Curricular en las Actitudes a desarrollar (pp. 43) y en las Bases correspondientes a 7° básico a 2° medio (pp.44), en lo referente a realizar tareas y trabajos de una forma perseverante y rigurosa, que nuevamente no se hace referencia al contexto de corporeidad en el que estos se desarrollan, de manera que el cuerpo sujeto capaz de ser consciente (McLaren, 1994) estaría expuesto a un proceso de enseñanza aprendizaje en donde estas acciones se estarían desarrollando sin una consciencia corporal, es decir sin autonomía en la corporeidad, siendo así, esta actitud a desarrollar no vendría siendo más que una competencia corporal específica en su sentido político (Martínez, 2004; Moreno 2009), es decir servicial y dentro de la concepción de una economía del cuerpo (Foucault, 1999), en donde se está sometiendo a este al desarrollo de su máxima productividad para cumplir metas. Y esto se replica en los cursos 3° y 4° medio, específicamente en los OFT en 3° medio (234-235), y 4° medio (pp. 238-239), en donde los y las estudiantes deben valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento del trabajo, nuevamente descorporeizado.

Por otra parte, en las Bases del Idioma Extranjero: Inglés, no se encontraron elementos, es decir objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que nos permitieran encontrar elementos formativos respecto del cuerpo político. A excepción del tema de hábitos de limpieza que se enuncia dentro de los OA (pp.236.245), pero que está en segundo plano, puesto que lo importante ahí es la comprensión auditiva del idioma.

Asimismo, en el análisis e interpretación de las Bases correspondientes a cursos desde 7° básico a 2° medio pudimos nuevamente evidenciar Actitudes (pp.224) que pretenden fomentar y desarrollar el trabajo “responsablemente de forma activa y colaborativa”, sin embargo, nuevamente se omite al cuerpo y a la corporeidad, como base de las acciones y tareas que constituyen dicho trabajo. Esto nos lleva a sostener que este trabajo se estaría por tanto realizando sin una consciencia corporal, es decir sin autonomía para su corporeización, siendo así, esta actitud a desarrollar no vendría siendo más que una competencia corporal

específica inconsciente (Martínez, 2004; Moreno 2009). Finalmente en las bases para 3° y 4° medio no se evidencian elementos que afirmen la presencia del cuerpo político en la escuela.

En las Bases de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en los cursos desde 1° a 6° básico sólo encontramos características de automatización que responden a la microfísica del poder de Foucault (1999). Creando valores y deberes que sólo deben ser asumidos por los receptores, sin necesidad de sentirlo o creerlo, siempre bajo una actitud automatizada, una actitud corporal sometida, y ausentándose esta postura en los cursos desde 7° básico a 2° medio, reaparece finalmente las Bases para 3° y 4° medio, se evidencia la actitud corporal sometida, la negación del ser-corporal-en-el-mundo-y-con-otros, manteniéndose una actitud automatizada al momento de presentar el rigor y el cumplimiento como un deber, una actitud, un OFT, sin la presencia de una corporeidad que otorgue sentido y experiencia.

4.4 Bases Curriculares de Matemática y Ciencias Naturales.

4.4.1 Identificación de las Unidades de Muestreo: Bases Curriculares de Matemática y Ciencias Naturales.

Del documento institucional Bases Curriculares desde 1° Básico a 4° Medio se analizaron las siguientes partes del texto:

- Bases curriculares Matemática. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2012.
- Bases curriculares de Matemática. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° Medio, 2015
- Bases curriculares de Matemática. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 3° y 4° Medio, 2009.
- Bases curriculares de Ciencias Naturales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2012.
- Bases curriculares de Ciencias Naturales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, Enseñanza Media, 2015
- Bases curriculares de Ciencias Naturales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 3° y 4° Medio, 2009

4.4.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Matemática y Ciencias Naturales.

UNIDAD DE ANÁLISIS:
LA CORPOREIDAD

A. Ser humano integral:

En las Bases curriculares de la asignatura de matemáticas para los cursos desde 1° a 6° básico encontramos algunas nociones que indican que el ser humano está compuesto de más de una dimensión. En la introducción (pp. 86-88) de éstas se plantea que el trabajo con las matemáticas ayuda a ampliar el pensamiento intuitivo y deductivo lógico. El pensamiento intuitivo se encuentra dentro de las dimensiones que propone Miller (1991) en Hare (2010) para lo que significa un ser integral. Así mismo esta disciplina ayudaría al desarrollo de la dimensión creativa (op. Cit), afectiva (Pedagogooogía 3000, 2012) y social (Miller, 1991 en Hare, 2010; Pedagoooogía 3000, 2012).

Más adelante dentro de las actitudes a potenciar en la organización curricular (pp-89-92) en la actitud: “Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y a sus capacidades” (pp.92), las matemáticas ayudarían en el desarrollo de la confianza en sí mismo, que se da a través de la búsqueda de soluciones, la comunicación de los razonamientos y la formulación de dudas y observaciones, logrando así también aumentar la seguridad para participar en clases, se estaría contribuyendo entonces a desarrollar la dimensión emocional (Pedagogooogía 3000, 2012) en los niños y niñas en formación.

No obstante, en ninguna ocasión señala la dimensión física y corporal como parte estructurante de la enseñanza de tales contenidos.

Por otra parte, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio no encontramos

ningún elemento en cuanto a objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que pudiera dar cuenta de la existencia de una concepción de los y las estudiantes como seres integrales dotado de varios ámbitos.

Finamente en las Bases para 3° y 4° medio, sí se evidencia la concepción de más de una dimensión del ser humano a desarrollar. En la introducción (pp.145-148) se plantea que el aprendizaje de las matemáticas proporciona un desarrollo a otras áreas, tales como el desarrollo de las capacidades de comunicación, razonamiento y pensamiento intuitivo (pp. 145). Aludiendo a las dimensiones Intelectual, social e intuitiva de Miller (1991) en Hare (2010); y las dimensiones cognitiva, intuitiva y social de Pedagoología 3000 (2012).

Dentro de las actitudes a propender descritas en la Introducción (pp. 145-148) se plantea el desarrollo de la confianza en sí mismo, favoreciendo la autoestima y la disposición hacia el aprendizaje de matemáticas, impulsándose el desarrollo de la dimensión emocional (Pedagoología 3000, 2012).

Más adelante, plantea además que el aprendizaje de matemáticas debiese “enfaticar el desarrollo del pensamiento creativo y crítico” (pp. 147), sumándose entonces, la dimensión creativa (Miller, 1991 en Hare, 2010).

No obstante, la concepción del ser humano como un ser multidimensional, la dimensión física no se encuentra considerada.

Por otra parte, dentro de las Bases de la asignatura de Ciencias naturales, una vez se realiza alusión a un ser conformado de varias dimensiones. En la actitud: “Manifestar un estilo de trabajo riguroso, honesto y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura” (pp. 145) se establece que, en el caso de que lo haya se espera que los y las estudiantes reconozcan sus errores y esto se considere como parte del proceso de aprendizaje y de generación del conocimiento, ayudando así al desarrollo de la dimensión emocional, al no considerar los errores como negativos y producir una mayor tolerancia al equívoco y a la

frustración.

Sin embargo, y al igual que la disciplina de matemática, no existe algún atisbo del ser humano corpóreo.

Asimismo, la dimensión física no está considerada en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio como una dimensión del ser (Hare, 2010; Paymal (2012). En que en el apartado de habilidades y actitudes referentes a Ciencia, Tecnología y Sociedad (p.131), el segundo objetivo es que los estudiantes comprendan los impactos de la ciencia y la tecnología únicamente en los ámbitos social, económico, político y ético, sin considerar el ámbito físico, cuando el uso de la tecnología y el avance de la ciencia impacta en primera instancia al cuerpo, sólo pensemos en la biogenética y su impresionante influencia en la dimensión física del ser humano.

Por otro lado, en las Bases para 3° y 4° medio no encontramos elementos que nos pudieran dar cuenta de la presencia del ser integral.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

De esta categoría en las Bases de la asignatura de matemática para los cursos de 7° básico a 2° medio, sólo se encuentra el concepto implícito de la intercorporalidad (Gallo, 2006 en Riobó, 2012). Una de las actitudes planteadas en la organización curricular (pp. 89-92) es: “Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa” (pp. 92), se esta se espera que los y las estudiantes se expresen y escuchen de forma respetuosa y adecuada para enriquecer sus conocimientos y los de sus compañeros/as, de esta forma el estudiante al ser consciente de que es un ser en el mundo y que esta con otros, los respeta y su proceso de aprendizaje personal se hace colectivo y recíproco. El mismo sentido tiene en los OA de 3° básico, en el área de argumentar y comunicar (pp. 106), en donde el escuchar el razonamiento de los otros, les ayudará a enriquecerse y a corregir errores.

A diferencia de las Bases de 1° a 6° básico, esta categoría no está presente en las Bases de Matemática páranlos cursos de 7° básico a 4° medio, no se apreció elementos constitutivos que nos evidenciaran la unidad primigenia del humano entre mente y cuerpo y también espíritu, ni la existencia y trascendencia corpórea, es decir la corporeidad.

Por el contrario, en las Bases de la asignatura de Ciencias Naturales, encontramos la existencia humana inherente a la corporeidad (Le Breton, 2002). En el Eje “Ciencias de la Vida” (pp. 144) de la organización curricular (pp. 140-145), en este apartado se están describiendo los tres temas principales que se relacionan con el eje, uno de estos, el estudio del cuerpo humano ¿por qué? Se alude a la importancia de los distintos sistemas corporales la forma y desarrollo de algunas enfermedades, etc. Sin embargo, la razón por lo que es necesario que esto sea enseñado es debido a que la existencia humana es primeramente a través de la corporeidad. Así dentro de los OA (151-175) se desarrolla de manera más completa el conocimiento del cuerpo humano, identificando por ejemplo en segundo básico (pp. 157) los órganos vitales de los seres humanos, o identificando los modelos y estructuras del sistema esquelético, o las estructuras del sistema nervioso en 4° básico (pp. 165).

De los conceptos de cuerpo incluidos en esta categoría sólo encontramos la intercorporalidad (Gallo, 2006) al igual que en las Bases de la asignatura de matemática. Dentro de la organización curricular (pp. 140-145), en el apartado de “Habilidades y etapas de la investigación científica” (pp. 142) al desarrollarse estas últimas bajo el análisis de evidencias y la comunicación, se realiza alusión a la forma de aprendizaje personal en conjunto con los otros, se espera así, entonces que los y las estudiantes puedan comunicar y compartir sus hallazgos, para que este momento de comunicación se transforme en una etapa del aprendizaje colectivo. Asimismo, en la actitud: “Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa y flexible en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común” (pp. 145) se busca que exista un trabajo en equipo, en donde se logre trabajar de forma responsable y colaborativa, para que así resulte una experiencia provechosa para todos/as. Finalmente, manteniendo esta intención encontramos dentro de los OA (151-175) un objetivo en el apartado de “Analizar la evidencia y

comunicar” (pp. 152) que intenta que los y las estudiantes sean capaces de comunicar y comparara sus ideas con otros/as, realizar observaciones, manifestar sus experiencias (de forma oral y escrita), por medio de juegos, dibujos, etc.

Sin embargo, estas acepciones no están afirmadas de forma explícita como una experiencia corpórea.

El entorno es mencionado en reiteradas ocasiones, sin embargo, en estas ocasiones es mencionado como un elemento que se encuentra por fuera del ser humano no existiendo una relación total y recíproca, inclusive en el eje “Ciencias de la vida” (pp. 165) se describen los elementos de éste, en donde no aparece el humano, o describe los hábitats que puede compartir con los animales, separado de ellos. No existiendo, por ende, siendo omitido totalmente el cuerpo sujeto.

En las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, en ésta sub categoría pudimos identificar ciertos elementos que permiten la presencia de la corporeidad. Por ejemplo, en el Eje Temático de Biología (pp.133) se refiere al “conocimiento del su propio cuerpo, sus estructuras y los procesos relacionados con su ciclo de vida y su adecuado funcionamiento”, relacionando el cuerpo con el ciclo de vida, y por lo tanto con la existencia (Merleau Ponty, 1993; Le Breton, 2002 ab; Gallo, 2006).

Por otro lado, a través del análisis pudimos hallar una serie de elementos que dan cuenta de la existencia de los seres vivos, a través del cuerpo biológico anatómico, sin embargo, no se identificaron indicios de Corporeidad o existencia corpórea. Por ejemplo, en las Grandes Ideas n°2 (pp.129) en las cuales se sustentan estas Bases Curriculares, hay una referencia a que los seres vivos “obtienen del ambiente la energía y los materiales que consumen como alimento”, pero se omite al cuerpo elemento de la unión esencial entre ambiente y existencia. Lo mismo ocurre en la G.I n°3 (pp.129) en donde se establece que “la información genética se transmite de generación en generación” pero no se nombra al cuerpo como actor principal de dicho traspaso, se debe inferir su importancia y relevancia para la perpetuación de la existencia de los seres vivos.

Finalmente, en los OA de séptimo básico (pp.144) y de segundo medio (pp.162) pudimos

evidenciar que en lo referente a la sexualidad se vislumbra la corporeidad dentro del ámbito biológico que interactúa con los afectivos y sociales, por ejemplo, cuando se habla de intimidad y respeto mutuo, es decir que la sexualidad, por excelencia física, se está interrelacionando con lo espiritual y afectivo, apareciendo entonces la corporeidad en el sentido de Gallo (2006), Riobó (2001) y Caballero (2006).

Acerca de la existencia corpórea dentro de las Bases para 3° y 4° medio se encuentran tres sub categorías. La primera, sobre el entorno, la segunda sobre la acción motriz y la tercera sobre la existencia inherentemente corpórea.

Sobre el entorno encontramos en la Introducción (pp. 243-247) una concepción apartada del ser humano, en el apartado en que se explica la necesidad de una alfabetización científica se encuentra como objetivo el aprender de la naturaleza y los seres vivos, “que nos sirven en nuestra vida cotidiana” (pp. 243). En otro objetivo se lo menciona como “sistema de soporte de vida”, y que por ende hay que aprender a respetarlo y a contribuir por él.

En el área de biología (pp. 274-282) se encuentra como OF la comprensión del desarrollo de mecanismos de funcionamiento sistémico y de interacción integrada con “el medio exterior” (pp. 279), por parte de los organismos. Más adelante en los OFT de 3° (pp. 280) y 4° medio (pp. 282) se propone que los y las estudiantes sean capaces de “Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”, repitiéndose el objetivo en las áreas de física en 3° (pp. 289) y 4° medio (pp. 291), asimismo para química de 3° (pp. 299) y 4° medio (pp. 301-302). En todas las ocasiones el entorno se considera como algo aparte a ser humano, omitiendo al cuerpo sujeto de Gallo (2006), el cuerpo integral, el cuerpo con el cosmos, con el entorno, el ser corporal en el mundo aquí, no existe, hay una concepción de estos por separado.

Respecto de la motricidad (Paredes, 2003; Ruggio, 2011) se plantea en la introducción (pp. 243-247) que la dimensión de Ciencias Naturales pretende desarrollar las habilidades de razonamiento y el saber-hacer dentro de las ciencias (pp. 245). Es decir, se considera una acción motriz, ya sea en la disposición intelectual y corporal de aprender, o en las

habilidades motrices prácticas que se deben tener al momento de investigar y de hacer Ciencias.

Finalmente, la existencia humana como la corporalidad inherente se hace presente en el área de Biología (pp. 274-282), primero, uno de los OF (pp. 279) pretende que los y las estudiantes comprendan que la evolución “se basa en cambios genéticos” (op. Cit). La evolución entonces, que ha existido a lo largo de la Historia, sería entonces en primera instancia una experiencia corporal, sin estas evoluciones nosotros no existiríamos de la forma que lo hacemos actualmente, estos cambios genéticos, corporales, físicos, que se dan primeramente a nivel corporal, son entonces imprescindibles para la existencia humana, confirmándose entonces que la existencia es inherentemente corporal. Este OF se mantiene para 4° medio (pp. 281).

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

Dentro de las bases de la asignatura de matemática para los cursos desde 1° a 6° básico, sólo es posible relacionar la creación significaciones, códigos y símbolos (Le Breton, 2002) al momento de vivenciar el proceso de aprendizaje. Utilizando ejemplos de la vida cotidiana que ya están inscritos en el cuerpo de los y las estudiantes para enseñar operaciones básicas (vinieron amigos, se fueron, trajeron, quitaron, etc cierta cantidad de algo), resolver problemas cotidianos en contextos cotidianos que incluyan dinero, calcular un promedio e interpretarlo en algún contexto.

Pero más allá de esto, no se logra encontrar algún elemento que considere la corporeidad como elemento simbólico, tampoco fuente de sentidos (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010; Gallo, 2006; Ruggio, 2011), de expresión o comunicación (Le Breton, 2011; Sierra, 2010).

En el análisis de las Bases para los cursos desde 7° básico a 4° medio no encontramos ningún elemento que pudiera verificar la consideración de la corporeidad como elemento

simbólico, y menos como fuente de sentidos (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010), de expresión y comunicación (Le Breton, 2011; Calvo et all, 2013; Sierra, 2010). Por el contrario, al igual que en las Bases de Lengua y Literatura, tanto en la Introducción (pp.93) como en las Habilidades específicas (p.97), se hace hincapié en el razonamiento lógico y en el trabajo deductivo, y respecto a las habilidades de argumentar y comunicar presentes en los Objetivos de Aprendizaje de todos los cursos desde Séptimo Básico a Segundo Medio, se refiere únicamente a la verbalización como elemento comunicador.

Al igual que en la asignatura de matemática, en Ciencias naturales, los únicos que elementos que pueden relacionarse a la sub categoría son los de los símbolos creados a partir de experiencias corporales. Un ejemplo es encontrado en los OA (151-175) en donde se busca que los estudiantes expliquen la importancia de la energía eléctrica a partir de su experiencia en la vida cotidiana.

Por otro lado esta categoría si podemos encontrarla claramente en las Bases para los cursos desde 7° básico a 4° medio en el momento en que en Las habilidades y actitudes de investigación científica (pp.130), se le da relevancia a la manipulación física de la investigación a través de la cual se genera el conocimiento, y si bien no se aprecia al cuerpo simbólico como productor intrínseco de cultura sí se está considerando un accionar físico motor en el proceso constructor (Villamil, 2010; Le Breton, 2011). Complementando esto, en los OA de primero medio (pp.156) nos encontramos con un objetivo que tiene que ver con las habilidades de “explicar y evaluar los efectos de las acciones humanas con el equilibrio de los ecosistemas, disponibilidad de recursos renovables y no renovables, las posibles medidas para un desarrollo sustentable”, de esta manera si bien no está expresamente publicado que es a través de la corporeidad, se entienden en un contexto de acciones motrices generadoras de experiencias humanas (Villamil, 2010; Le Breton, 2011), de efectos concretos, físicos, como la disponibilidad o no de recursos, por ejemplo.

Por otro lado, el cuerpo como fuente de sentido (Le Breton, 2002ab; Duch y Mélich, 2010) está levemente presente al estudiarse fenómenos como la audición y la visión, sin embargo, es sólo a través de las leyes físicas (pp.134) sin considerarlos dentro de la condición de

corporeidad. Lo anterior pudimos encontrar en todos los OA referentes a las habilidades y etapas de la investigación científica, desde séptimo a segundo medio (pp. 144-165), el uso de los sentidos para observar y describir objetos, procesos y fenómenos.

Contrariamente a lo anterior, pero en el mismo apartado y también en todos los OA desde séptimo a segundo medio (pp. 144-165) en lo referente a las habilidades y etapas de la investigación científica nos encontramos con nuevamente con que se omite, nuevamente, el cuerpo simbólico como fuente de expresión y comunicación (Calvo et all, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011) al establecer que las habilidad de comunicación de los resultados obtenidos a través de la investigación científica es el lenguaje oral y escrito.

Finalmente, en las Bases para 3° y 4° medio también se encuentra esta categoría, evidenciándose en dos conceptos, la acción motriz con consecuencias concretas y experiencia corporal como herramienta de aprendizaje.

Primero, en la introducción (pp. 243-247) se plantea el cuidado del entorno, la protección y preservación del medio ambiente (pp. 245). Después en los OF para 3° y 4 ° medop de la asignatura de biología (pp. 279; 281) y física (pp. 289; 291) continúan la misma propuesta, teniendo como objetivos de aprendizaje, el cuidado del medioambiente y la consciencia de las consecuencias de la acción del ser humano sobre el entorno. Aunque implícito se encuentra aquí la corporeidad, representada a través de acciones motrices generadoras de experiencias humanas con efectos concretos, físicos, como la disponibilidad de recursos, el desarrollo sustentable, etc. (Villamil, 2010; Le Breton, 2011).

D. La Corporeidad moderna occidental.

Esta categoría sí se encuentra presente en las Bases de la asignatura de Matemática para los cursos de 1° a 6° básico, evidenciada en la dualidad histórica de cuerpo y mente. De esta manera, se hace una diferencia explícita entre argumentación intuitiva de la argumentación matemática, en donde el procedimiento es verbalizar la argumentación intuida (sentidos), para verificarla a través de la argumentación matemática. De esta manera la argumentación a

priori realizada por los sentidos no se vale por sí misma, sino que necesita pasar por el canal mental lógico para sea realmente válido. Esto también es propio de la corporeidad moderna, en donde los sentidos carecen de validez por ser principalmente corporales y no mentales racionales.

Esta categoría sí se encuentra presente en las Bases para los cursos de 7° básico a 2° Medio, específicamente en el aquel sentido de la división cartesiana de cuerpo y mente. De esta manera, por ejemplo, tanto en las habilidades de argumentar y comunicar (pp.98) se hace una diferencia explícita entre argumentación intuitiva de la argumentación matemática, en donde el procedimiento es verbalizar la argumentación intuitiva (sentidos) a priori, para luego verificarla a través de la argumentación matemática. De esta manera la argumentación a priori realizada por los sentidos no se vale por sí misma, sino que necesita pasar por el canal mental lógico para sea realmente válido. Esto también es propio de la corporeidad moderna, en donde los sentidos carecen de validez por no ser racionales (Le Breton, 2002ab, 2011).

En Ciencias naturales para los cursos de 1° básico a 6° básico podemos evidenciar esta categoría en la forma de referirse al entorno, apropiándose en todo momento de él como “su entorno” (del humano) y cercenándolos, no son un conjunto, sino que son aparte.

En las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio se observa que la Introducción (p.128) se refiere a “la comprensión y apropiación de la realidad natural para desenvolverse en el mundo real, y actuar responsablemente y tomar decisiones”. Digno de la representación de la corporeidad moderna y del proceso de individuación del ser humano a través del cuerpo (Le Breton, 2002 ab), el cuerpo está totalmente separado del entorno natural e incluso del resto de las personas, pero en este sentido específico se habla de apropiarse, en serio, apropiarse de la realidad natural, es decir que la naturaleza es algo tan separado del humano que para experimentarla, conocerla, comprenderla, vivirla el humano debe apropiarse de aquella.

Por otra parte, la dicotomía cartesiana mente y cuerpo igualmente está presente. Por ejemplo, en el desarrollo de habilidades y actitudes de la investigación científica (pp.130) en

donde se expresa que “se debe dar importancia a la actividad mental y a la manipulación física”, separándolas totalmente, como si ambas no constituyeran una unicidad, la unicidad sicofísica intrínseca del ser humano (Husserl en Riobó, 2001). Sumado a esto sucede algo muy parecido a lo que ocurre en las matemáticas, en donde si bien no se expresa explícitamente se deduce gracias a frases como “la ciencia es lo que mejor nos da cuenta de los hechos conocidos” (pp.131) que cualquier otra fuente de sentido no es válida en los mismos términos que la lógica científica, entendiéndose así la desvalorización de otras formas de percibir e interpretar la realidad, como por ejemplo, el cuerpo, clásico de la corporeidad moderna (Le Breton, 2002 ab).

La fisioanatomía y la “humani fabrica” también se encuentran presentes toda vez que en los OA de octavo básico (pp.150) y en los de primero medio (pp.156), se proyecta del desarrollo de las funciones de cada célula con sus partes y esas partes con la supervivencia humana, pero desde un punto estrictamente biológico, y la coordinación del sistema nervioso como coordinador de las acciones motrices del organismo, respectivamente. En este caso el körper, cuerpo, objeto sustentado en la “humani fabrica” (Le Breton, 2002, Riobó, 2001) está presente en su totalidad.

Finalmente, en las Bases de las asignaturas de Matemática y Ciencias Naturales para los cursos de 3° y 4° medio, se evidencia implícitamente la corporeidad moderna occidental, al momento en que la mayoría de las propuestas, enfoques, habilidades a desarrollar tienen relación con el desarrollo del ámbito cognitivo, sólo considerando el área racional e intelectual como importante y no así el cuerpo o la dimensión física.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

En las Bases de la asignatura de matemática para los cursos de 1° a 6° básico, encontramos presente esta categoría en la automatización sin sentido, ni como experiencia corpórea de algunos contenidos. El mantenimiento de la acepción de un “estilo de trabajo ordenado y metódico” (pp. 92) sin acercarlo a la experiencia corporal, para que el desarrollo de los objetivos de aprendizaje pueda cumplirse. Sin llevarlo a la experiencia más cercana y

concreta que es su propia experiencia corporal carece de sentido, como afirma Le Breton (2002) que es la rutina de las personas en la actualidad, una presencia sin sensaciones.

No obstante, en las Bases para los cursos desde 7° básico hasta 4° medio, no se encontraron elementos que denotaran la existencia de la corporeidad posmoderna.

Por otro lado, esta categoría se evidencia en otros ámbitos en las Bases de Ciencias Naturales para los cursos desde 1° a 6° básico, se observa en un aspecto, que es el enfoque higienista y salubrista para un cuerpo saludable. Esto parte desde los ejes de la organización curricular (pp. 140-145), en donde en el eje de “Ciencias de la vida” (pp. 144) se explica las bases del aprendizaje del cuerpo humano, en donde se incentiva la responsabilidad por la salud y el cuidado del cuerpo. Estos posteriormente en los OA de 1° a 6° Básico (pp. 151-175) se profundizan promoviendo el desarrollo de actitudes y hábitos de vida saludable, prevención y autocuidado. Dentro de las actitudes también se encuentran descritos los hábitos a promover, en donde se debe conseguir que los y las estudiantes manifiesten “compromiso con un estilo de vida saludable por medio del desarrollo físico y el autocuidado” (pp. 145). En los OA desde 1° básico se promueve: la actividad física, el aseo del cuerpo, el lavado de alimentos, la alimentación saludable (pp. 153), las consecuencias sobre el consumo excesivo de alcohol, etc. (Le Breton, 2002).

Por otro lado, en las Bases para los cursos desde 7° básico hasta 2° medio pudimos evidenciar esta categoría en los OA de octavo básico (pp.150), específicamente en el aspecto que se refiere a un enfoque higienista y salubrista para un cuerpo saludable, en el sentido de cuerpo saludable, toda vez que apuntan a analizar y evaluar factores que contribuyan a un cuerpo saludable (Martínez, 2004), es decir la salvación a través del cuerpo que se deteriora (Le Breton, 2002 a).

Finalmente, en las bases de Matemática y Ciencias Naturales para los cursos de 3° y 4° medio, no se encontraron elementos que denotaran la existencia de la corporeidad posmoderna.

F. El cuerpo político en la escuela.

En las Bases de la asignatura de matemática para los cursos desde 1° básico hasta 2° medio no se encontraron elementos, es decir objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que nos permitieran encontrar habilidades corporales específicas, o ritos corporales específicos en un sentido político.

El cuerpo que se observa en las Bases de Ciencias naturales para los cursos desde 1° a 6° básico está únicamente en términos del cuerpo higiénico y saludable (Moreno, 2009), pues los contenidos corporales, y las competencias corporales solo dicen relación con aquel ámbito.

Los mandatos pedagógicos (Moreno, 2009) los que ya son tan comunes en las escuelas, se encuentran en ambas bases buscando una actitud corporal sometida con una actitud automatizada, que no cuestione y sólo acate los valores, principios y hábitos que se le imponen.

Mientras tanto, el cuerpo que vislumbramos en las Bases para los cursos desde 7° a 2° medio es a través de una intención de formación específicamente que está únicamente en términos del cuerpo higiénico y saludable (Moreno, 2009), pues los contenidos corporales, y las competencias corporales solo dicen relación con aquel ámbito.

Finalmente, en las Bases de las asignaturas de Matemática y Ciencias Naturales, se evidencia la actitud corporal sometida, la negación del ser-corporal-en-el-mundo-y-con-otros, manteniéndose una actitud automatizada al momento de presentar el rigor y el cumplimiento como un deber, una actitud, un OFT, sin la presencia de una corporeidad que otorgue sentido y experiencia.

4.5 Bases Curriculares de Artes Visuales, Tecnología y Música.

4.5.1 Identificación de las Unidades de Muestreo: Bases Curriculares de Artes Visuales; Tecnología y Música.

Del documento institucional Bases Curriculares desde 1° Básico a 4° Medio se analizaron las siguientes partes del texto:

- Bases curriculares Artes Visuales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2013.
- Bases curriculares de Artes visuales. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° Medio, 2015:
- Bases curriculares de Artes Visuales. Considerando: Formación General, objetivos de Aprendizaje y Contenidos mínimos obligatorios, 3° y 4° Medio, 2005.
- Bases curriculares de Música. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2013.
- Bases curriculares de Música. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.
- Bases curriculares de Música. Considerando: Formación General, objetivos de Aprendizaje y Contenidos mínimos obligatorios, 3° y 4° Medio, 2005.
- Bases curriculares de Tecnología. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2013.
- Bases curriculares de Tecnología. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.
- Bases curriculares de Tecnología. Considerando: Formación General, objetivos de Aprendizaje y Contenidos mínimos obligatorios, 3° y 4° Medio, 2005.

4.5.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Artes Visuales; Tecnología y Música.

UNIDAD DE ANÁLISIS:

LA CORPOREIDAD

A. Ser humano integral:

Dentro de las bases curriculares de la asignatura de Artes Visuales para los cursos desde 1° a 6° básico, se encuentra la mención al ser integral en toda su estructura, desde la introducción (pp. 34-36) hasta los OA (pp. 45-65). Presenta el tratamiento de los contenidos de la asignatura como una disciplina que permite desarrollar más de un aspecto humano, en este caso busca desarrollar el ámbito racional y afectivo. Al estar intencionándose el funcionamiento de la asignatura hacia el desarrollo de ambas dimensiones, está reconociendo que el ser humano que se está formando tiene más de una dimensión y que es importante que éstas sean desarrolladas.

Además, la asignatura se presenta como una que tiene un carácter interdisciplinar al momento de ser trabajada, permitiéndose mantener una relación constante con la Historia. En la introducción (pp. 34-36) se plantea que la educación en artes visuales “está centrada, por una parte, en el conocimiento y apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual”, potenciando entonces, las dimensiones de la racionalidad y afectividad en el ser (pp. 34).

Se plantea explícitamente también, que los objetivos de la asignatura están orientados a desarrollar la sensibilidad y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico. Dentro del mismo apartado está expuesto el trabajo de integración con otras áreas, siendo importante trabajar con la asignatura de Historia, Geografía y ciencias sociales, haciéndolo con

manifestaciones artísticas de distintas culturas y tiempos; y también con la asignatura de Ciencias naturales, en donde logra aprovecharse la observación de la naturaleza (Paisaje, flora y fauna). Se promueve además que el o la docente intente relacionar el trabajo con otras asignaturas como música, tecnología y Lenguaje y comunicación.

No obstante lo anterior y que se encuentran algunos rasgos del ser integral, la dimensión física no aparece para ser desarrollada en la asignatura, ni que se transforme en una experiencia de aprendizaje, incluso cuando hay disciplinas físicas que son manifestaciones artísticas, como es el caso de la danza, en donde si fuera utilizada se cumpliría con conocer y valorar manifestaciones culturales como manifestaciones artísticas, logrando los y las estudiantes aprender a expresar su interioridad, como es presentada la habilidad de expresión (pp. 39) a ser desarrollada.

Mientras tanto en las bases para los cursos de 7° hasta 2° medio, no encontramos ningún elemento que diera cuenta de la dimensión física del ser humano como parte de una integralidad. No obstante, en las Bases para los cursos de 3° y 4° medio sí encontramos una acepción que da cuenta de más de una dimensión componente del ser humano, ésta es mencionada dentro de la Formación General (pp. 189-190), aquí se plantea el propósito que tiene la asignatura en estos cursos, en donde el objeto es “conocer, valorar y expresarse a través de diversos medios artísticos, para desarrollar una mayor sensibilidad estética, motivar su imaginación creadora” (pp. 189). Más adelante, en los OF (pp.193), se menciona que los y las estudiantes deben ser capaces de explorar y registrar visualmente, para lograr ejercitar la percepción y la capacidad creadora (op. Cit). Y, finalmente dentro de los CMO (op. cit), existe la “expresión de sentimientos, emociones e ideas, a través de diversos lenguajes artísticos” (pp. Op cit), entregándole importancia al ámbito humano emocional (Paymal, 2012)

Evidenciándose entonces más de una categoría humana que es importante desarrollar, lamentablemente y como ocurre con los demás cursos, no se evidencia dentro de estas categorías importantes, la categoría corpórea del humano.

Por otra parte, al igual que en la asignatura de Artes Visuales, en la asignatura de música la manifestación del ser integral se observa a lo largo de todas las bases, desde la Introducción (pp. 68-69) hasta los OA (77-98). Dentro de la Introducción (pp. 68-69) se plantean los propósitos de la asignatura y dentro de esta categoría se busca de forma constante desarrollar la Creatividad, impulsándose de manera sistemática y frecuente (pp. 68); la Emocionalidad, para lograr enfrentar desafíos, generar ideas, resolver problemas, tomar decisiones, generar un sentimiento de confianza al evidenciar sus logros y asimismo poder mantener un sentimiento de autoestima, ya en el apartado de enfoque sobre: la “Integración de la música con otros medios de expresión” (pp. 69) se busca suplir la necesidad de volcar la propia interioridad a la capacidad de crear; la Afectividad, provocando un estímulo a la fantasía, el desarrollo de la imaginación y sentido lúdico y la exploración; el ámbito social, equilibrando la serenidad y el trabajo con otros; y el ámbito artístico, desarrollando la expresión a través de esta área.

Ya dentro de la Organización curricular (pp. 70-73) se repiten algunas dimensiones a desarrollar y también se pretenden impulsar unas nuevas, en el eje “Escuchar y apreciar” (pp. 70) en el apartado de apreciar, también se busca desarrollar la dimensión de la Emocionalidad, intentando que los y las estudiantes comuniquen sus ideas, sensaciones y emociones a partir de lo que oyen. En el Eje “Interpretar y crear” (pp. 71), en el apartado de Interpretar se busca fomentar la dimensión de la creatividad en conjunto con la musicalidad de cada uno; así también el ámbito social, para que este se encuentre presente en su quéhacer musical y personal. En el apartado de Crear, se impulsa la creatividad, pues se considera un elemento fundamental para el conocimiento musical. Ya, en el eje de Reflexionar y contextualizar (pp. 72), se suma una nueva dimensión, el área cognitiva en el ámbito de la reflexión, se intenta impulsar, ya que se considera parte fundamental para el crecimiento musical y personal. Finalmente, en las Actitudes (pp. 73) que se busca los y las estudiantes lleguen a tener, se intenta perpetuar y continuar desarrollando en la dimensión emocional, la confianza en sí mismos, y que logren comunicar percepciones, ideas y sentimientos mediante la expresión musical. Y en este apartado, sumamos otra dimensión que se propone desarrollar, esta es la espiritual, y no había sido mencionada aún en otra asignatura, a través

de ella se busca que los y las estudiantes reconozcan la dimensión espiritual y trascendente que tienen el arte y la música para los seres humanos.

Finalmente en los OA (pp. 77-98) se pretenderá desde 1° básico (pp. 77) complejizándose el punto a medida que avancen los cursos hasta 6° básico, que los y las estudiantes logren tener una dimensión emocional estable, que al parecer es la dimensión que más se intenta fortalecer dentro de la asignatura, pudiendo expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugiere el sonido y la música que oyen, utilizando diversos medios de expresión ya sean estos, verbales, corporales, musicales o visuales.

Por lo tanto y en conclusión, la asignatura de Música sí concibe al ser humano como un ser integral y por ende busca desarrollar más de una de sus dimensiones a través del conocimiento y expresión musical, encontrándose presentes entonces las dimensiones: Intelectual, social, creativa y espiritual e Miller (1991) en Hare (2010) y las dimensiones: física, emocional, cognitiva, espiritual y social presentes en Pedagogía 3000 (2012).

No obstante, lo anterior, y es lamentable, la dimensión física o corporal no está explícitamente considerada, por el contrario, se encuentra anulada, debido al carácter de accionar motriz que tiene la creación e interpretación musical.

Asimismo, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio no evidenciamos elementos que nos permitan afirmar la existencia de una dimensión física como parte integradora del ser humano (Paymal, 2012; Hare, 2010); sin embargo, se afirma en la Introducción (pp. 284) que la Música involucra “aspectos sensoriales, afectivos, sicomotrices y cognitivos”.

Para los cursos de 3° y 4° medio, se encuentra el ser humano como ser compuesto de más de una dimensión, mencionado una vez. Esto, en el apartado de Formación General (pp. 197-198) es planteado como la pertinencia que se encuentra en “la vivencia de diversas modalidades de expresión emocional, procesamiento simbólico, trabajo creativo y comunicación a través de recursos sonoros (interpretación, composición” (pp. 197) para

abordar el aprendizaje de la música. Considerándose entonces que existe más de un área importante a desarrollar en el humano, este caso la dimensión emocional (Pedagoología 3000, 2012)

Así como las asignaturas anteriores, en los cursos desde 1° a 6° básico, la asignatura de tecnología también presenta la integralidad del ser humano. Primero que todo se presenta en la Introducción (pp. 130-132) como una disciplina integral, ya que esta es el resultado del conocimiento, la imaginación, la rigurosidad y la creatividad de las personas al momento de intentar resolver problemas y satisfacer las necesidades humanas. Esta disciplina involucra la creatividad humana, la perseverancia, el rigor, el pensamiento científico y las habilidades prácticas y dentro de estas bases se busca que los y las estudiantes logren valorar esta disciplina bajo su carácter integral, considerando, que esta es una asignatura en donde se encuentra la instancia de aplicar e integrar los conocimientos y habilidades de diversas disciplinas.

Es importante considerar que el pensamiento base de la disciplina de la Tecnología, es un pensamiento integral, que desde los primeros niveles intenta desarrollar la resolución de problemas, el pensamiento creativo, la observación y el análisis, los deseos y oportunidades concretas cercanas, entre otras.

La asignatura intenta desde un principio desarrollar conocimientos y habilidades integrales, esperando que los y las estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes tanto cognitivos y científicos como prácticos y que estos puedan ser desempeñados en otras asignaturas en los que sean necesarios.

En las Actitudes (pp. 136) presentes en la Organización Curricular (pp.133-136), se busca tener por parte de los y las estudiantes una disposición a desarrollarse de forma integral, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

En los OA (pp. 139-159) se busca desde 1° básico hasta 6° básico que los y las estudiantes sean capaces de crear integralmente, creando diseños, dibujando o describiendo modelos concretos. Objetivo que se complejiza a medida que se avanza de curso.

La dimensión física no es explicitada en las Bases de esta asignatura, no obstante se encuentra implícita debido a la necesidad motriz que existe para cumplir con los requisitos que exige la asignatura.

Asimismo en nuestro análisis e interpretación de las Bases de la asignatura de Tecnología para los cursos desde 7° básico hasta 2° medio no encontramos elementos que nos pudieran afirmar la existencia de esta categoría en tanto no se hace referencia alguna a la dimensión corporal del ser humano.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

En las Bases curriculares de Artes Visuales para los cursos desde 1° a 6° básico, no aparece explícitamente algún planteamiento sobre cuerpo vivido, no existe ninguna alusión explícita a la unidad primigenia, a la unidad concreta entre mente y cuerpo (Gallo, 2006; Husserl en Riobó, 2012; Carillo, 2009), y tampoco a una dualidad mente-cuerpo. Sí, lo menciona implícitamente cuando dentro de la introducción, en el apartado del “Énfasis en el hacer y la creatividad” (pp. 35), menciona la importancia del aprender haciendo, que en una primera instancia al estar aprendiendo mientras se hace, es una experiencia corporal. Se intenta, entonces favorecer la aproximación práctica basada en este aprender haciendo, ya que a través de la acumulación de experiencia puede lograrse una potenciación de la creatividad y la generación de ideas.

Sin embargo en este mismo apartado se evidencia la omisión del cuerpo sujeto (Gallo, 2006), el mismo favorecimiento del aprender haciendo tiene la idea de “desarrollar una sensibilidad visual que permita a los alumnos apreciar el arte y su entorno”, refiriéndose al entorno natural, sólo como entorno, como un con texto del humano, obviando la relación de

pertenencia del humano y él, no existiendo entonces una concepción del ser-corporal-en-el-mundo (Gallo, 2006). Dentro de los OA (pp. 45-65) desde Primero a Cuarto básico, también es omitido este cuerpo-sujeto, el entorno natural es mencionado dentro del Objetivo de Aprendizaje “Expresar y crear visualmente” (pp. 45). Y es descrito como: “paisaje, animales y plantas”, excluyendo inmediatamente al humano del entorno natural. La intercorporalidad (Gallo, 2006 en Riobó, 2012) también es omitida.

En el eje de “Expresar y crear visualmente” (pp. 37) se encuentra el tema de la motricidad, a través de la cual es posible lograr la integralidad del ser en corporeidad (Paredes, 2003), en donde ésta cumple un rol fundamental ya que para esta disciplina y para lograr desarrollar la creación es necesario un dominio de herramientas, materiales y procedimientos, eso también ocurre cuando existe un propósito expresivo. Por ende la capacidad motriz para crear es importante, el cuerpo entonces es imprescindible para la creación. En el apartado de las habilidades a desarrollar se entre en mayor profundidad en este tema, dentro de la tercera habilidad que debe ser desarrollada: “Manejo de materiales, herramientas y procedimientos” (pp. 40) se describe mayormente cual es la importancia de la motricidad en la disciplina. Ésta es necesaria, puesto que desarrollar habilidades como usar, aplicar, experimentar y combinar herramientas y procedimientos necesarios para la elaboración de trabajos de arte, amplía las posibilidades de expresión de los y las estudiantes. Además, ejercitar progresivamente esta destreza entrega un amplio repertorio de recursos para expresarse en libertad y de forma más completa.

Sin embargo, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 4° medio no encontramos elementos que nos pudieran dar cuenta de la presencia de la existencia corpórea.

El cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006) y el accionar motriz (Paredes, 2003; Ruggio, 2011) son los dos conceptos que se encuentran de esta categoría en las bases curriculares de la asignatura de música para los cursos desde 1° a 6° básico. En el apartado de “Crear” (pp. 71) perteneciente al Eje “interpretar y crear” de la organización curricular (pp. 70-73) se presenta una proposición sobre mantener un modelo flexible en el proceso creativo de los y

las estudiantes, este modelo flexible se verá acompañado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación de quienes rodean al creador o creadora de la idea, manteniéndose de forma constante entre los y las docentes y los y las estudiantes. Evidenciándose la intercorporalidad de Gallo (2006) al ser-en-el-mundo-con-otros, estando el sujeto aprendiendo en conjunto con los demás, y no de forma individual. Esto se vuelve a evidenciar en los OA (pp. 77-98), en el mismo apartado de “Interpretar y crear” de 1° básico (pp. 77), cuando se plantea que se debe lograr que los y las estudiantes sean capaces de “Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal, compartiendo con el curso y comunidad”. Objetivo que se mantiene hasta 6° básico y complejiza a medida que se avanza de curso.

Respecto de la motricidad, en el apartado de Interpretar dentro del Eje “Interpretar y Crear” (pp. 71), que los juegos musicales cumplirán un rol fundamental en la enseñanza de la disciplina, ya que puede ayudar a lograr las destrezas motrices necesarias, fomentando la creatividad y musicalidad en los y las estudiantes. Los juegos musicales son en primera instancia una acción motriz, que logra en este caso, la integralidad del ser en corporeidad (Paredes, 2003).

Así mismo, en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio pudimos evidenciar la presencia de esta categoría, pues aparece la corporeidad en tanto aspectos sicomotores y sensoriales se involucran con lo afectivo y cognitivo, presentándose entonces la unidad el cuerpo como Leib, es decir una unidad física, biológica y espiritual (Gallo, 2006; Riobó, 2001; Caballero, 2006).

No obstante, dentro de las Bases para los cursos de 3° y 4° medio no evidenciamos esta categoría.

Los mismos conceptos de esta categoría que se encuentran en la asignatura de Música, se encuentran en la asignatura de Tecnología, en los cursos desde 1° a 6° básico. El cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006) se encuentra primeramente en la descripción de las habilidades

científicas necesarias en la disciplina, una de estas es el “Trabajo con otros” (pp. 135), el cual permitirá “Compartir experiencias con otras personas para colaborar, discutir sobre el rumbo del trabajo, intercambiar roles, obtener ayuda recíproca y generar nuevas ideas”, obteniendo un resultado creativo que no es sólo producto de un individuo aislado, sino que es producto del trabajo con otros que comparten y determinan la existencia de él mismo.

Encontrándose presente también en los OA (pp. 139-159) desarrollándose desde 1° a 6° básico aumentando su complejidad a medida que se avanza de curso, la idea es que los y las estudiantes sean capaces de probar y explicar sus trabajos y de los otros, de forma individual y en equipos, dialogando sobre las ideas e identificando a partir de las ideas de los demás, lo que podría realizarse de alguna otra forma. Para que esto pueda ser logrado se pretende potenciarlo también desde las actitudes (pp. 136), en donde uno de los objetivos es que los y las estudiantes demuestren “disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros, y aceptar consejos y críticas”.

Respecto de la motricidad (Parecedes, 2003; Ruggio, 2011), ésta está presente a lo largo de todos los niveles desde 1° a 6° básico, puesto que el desarrollo de destrezas y habilidades motrices es fundamental para llevar a cabo los objetivos y actividades, además de que estas son fáciles de recordar y por lo tanto de relacionar y aprender. Dentro de los OA (pp. 139-159) se describe que habilidades motrices y herramientas necesarias son necesarias para cumplir con los objetivos (pp. 139). Los y las estudiantes aquí deben lograr elaborar u objeto tecnológico utilizando técnicas y herramientas para medir, cortar, pegar, unir, pintar; y materiales como papeles, fibras plásticos, desechos, etc. La habilidad motriz que se necesita en la asignatura termina de transformar la experiencia de aprendizaje, en una experiencia corpórea que le da sentido a los aprendizajes esperados por parte de los y las estudiantes.

En las Bases de para los cursos desde 7° básico a 2° medio, pudimos evidenciar la existencia corpórea a través de un elemento clave establecido en las Actitudes (pp.382) de esta asignatura en donde dentro del contexto de autocuidado, aparece la valoración de la vida ligada al cuerpo, apareciendo entonces una visión de la existencia corpórea, de la

encarnación de la subjetivación en el cuerpo (Merleau-Ponty, 1994), es decir la corporeidad (Le Breton, 2002ab, 2011; Gallo, 2006).

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

Dentro de las bases de la asignatura de Artes Visuales para los cursos desde 1° a 6° básico, el cuerpo simbólico no es planteado, sino que omitido. El tema de la identidad que podría ser abordado desde la corporeidad biográfica (Duch y Mélich, 1994), sólo es enunciado y ensalzado como un valor que hay que perpetuar, pero omitiendo constantemente la corporeidad. Al explicar la intención de los Objetivos de Aprendizaje dentro de la asignatura, uno de estos propósitos es “valorar las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal.”; cuando esta identidad personal o colectiva es forjada desde la corporeidad.

En la introducción de la organización curricular (pp. 39) en donde explica los ejes estructurantes de este, en donde tiene especial relevancia “la apreciación del patrimonio cultural artístico-visual local, buscando que el conocimiento y el análisis del arte local contribuyan a valorarlo y a que los y las estudiantes generen actitudes de respeto y cuidado por el patrimonio artístico de su localidad. Esto se completa dentro del mismo apartado de Organización curricular, en el punto de las actitudes (pp. 41), en donde el tercer objetivo específico plantea que se debe conseguir “Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad”. No obstante, se valora e intenta perpetuar la identidad, no es considerada en todos los propósitos la corporeidad.

Por otro lado, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio no evidenciamos elementos que nos acercaran a esta categoría de manera certera, nuevamente asistimos a visiones sesgadas de las acciones ejecutadas por la existencia corpórea, como si la creación artística se tratara únicamente de acciones mentales sin su componente motriz, alejando totalmente el papel de la corporeidad, en términos de Villamil (2010) y Le Breton (2011), en

la construcción del mundo. Un ejemplo claro de esto lo podemos ver en las Perspectivas que sustentan las Bases Curriculares de Artes Visuales, específicamente en el apartado de Énfasis en la Creatividad (pp. 316) uno de los elementos esenciales, el “aprender haciendo” a pesar de que se refiere a la producción en tanto “generar *ideas* propias” (la cursiva es de nosotras), no se hace alusión alguna a las acciones motrices intrínsecas de estos procesos; y en los OA desde Séptimo a Segundo Medio sucede también, pues en el apartado de Expresar y Crear Visualmente, se refiere a crear trabajos visuales, nuevamente sin el sustento corpóreo (p. 326, 328, 330 y 332 respectivamente). Lo mismo sucede en el Eje de la Organización Curricular Expresar y Crear Visualmente (p.318), en donde respecto al potencial creativo, se espera que desarrollen “habilidades para el manejo de herramientas y procedimientos que les permitan ampliar sus posibilidades de expresión”, claramente el “manejo de herramientas” es una actividad motriz, pero ¿cómo saberlo si no existe contexto alguno que nos oriente?, ¿Y si se ha hablado durante todas las bases de acciones mentales carentes de la unidad psicofísica?.

Por otro lado, el cuerpo vivido como fuente de sentido de expresión y comunicación (Calvo et al, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011) está presente someramente. Por ejemplo, ya en la Introducción (p.314) la asignatura se hace cargo de la importancia del lenguaje visual y de la cultura visual, y luego, en el Perfil de Egreso de la o el Estudiante (p.315), se refiere a que éstos deben apropiarse de dicho lenguaje para expresar, comunicar y crear; lo mismo sucede cuando indica que la asignatura es favorable para establecer relaciones con otros medios de expresión artística y menciona a la expresión corporal (p.314).

No obstante, lo planteado en los cursos anteriores, dentro de las bases para 3° y 4° medio, la categoría sólo es evidenciada cuando en los OF (pp. 193) se plantea el desarrollo de sentido de la visión para ejercitar la percepción y la capacidad creadora (op. Cit)

Por otra parte, en las Bases Curriculares de música para los cursos desde 1° a 6° básico, lo primero que se encuentra es una negación del cuerpo simbólico, en los propósitos de las bases que se presentan en la Introducción, en el apartado de “Conservación y transmisión

musical” (pp. 69) afirma que en todas las culturas, la conservación de expresiones musicales se ha dado por medio de la oralidad y la escritura, omitiendo rotundamente la inscripción que queda en el cuerpo, y que ésta tiene como consecuencia una identidad individual y colectiva, que la relación entre cultura es inherente, y que definitivamente la corporeidad humana es la base para la existencia de la cultura (Villamil, 2010), que crea, inventa, mantiene sistemas de representación, simbolismos, etc., traspasándose a otros a través de la memoria corpórea (Le Breton, 2002), en donde el sujeto logra conectarse consigo mismo y así puede expresar hacia y con los demás.

Ahora, el cuerpo simbólico como fuente de sentidos y de experiencias corporales si se encuentra en estas Bases. Dentro de los ejes que conforman la organización curricular (pp. 70-73), el eje “escuchar y apreciar” (pp. 70) tiene como meta generar diversos espacios en donde los/las estudiantes puedan escuchar activamente, para apreciar sonidos, música y lograr reflexionar sobre ella, fomentando así, conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones. Posteriormente en el apartado de Escuchar, se propone la escucha activa como una actividad para educar la atención, recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición, incorporando además las experiencias personales, ya que cada quien las incorpora según su subjetividad frente al estímulo sonoro. Se está frente entonces, al cuerpo como fuente de sentidos, expresión y comunicación (Le Breton, 2002).

La experiencia corporal se encuentra y se define a sí misma en el mismo apartado, en Contextualizar (pp. 72) dentro del Eje “Reflexionar y contextualizar” se plantea que, al momento de contextualizar lo oído, es importante considerar que las diferentes músicas existentes surgen en un diferente entorno geográfico, histórico, social y cultural, radicando ahí la importancia de conocer cómo se han formado y afianzado identidades en diversas latitudes y épocas. Cada estudiante porta diversas experiencias corporales, es decir, cada alumno tiene su propia memoria corpórea, su propio “sensorium común” (Le Breton, 2002), propias de su contexto familiar, social y cultural, cada estudiante tiene su propia corporeidad biográfica (Duch y Mélich, 1994) y por ende su propia identidad, estas experiencias e identidades son las que influirán en la actividad musical que se realice en la clase. En los OA

(pp. 77-98) dentro de este mismo apartado (pp. 77) se busca que los y las estudiantes sean capaces de identificar y describir estas experiencias musicales y sonoras de vida propia, idealmente que sea progresivo a medida que transcurren los cursos. Se busca entonces, que los y las estudiantes sean conscientes de su identidad individual y colectiva, de su corporeidad biográfica y su “sensorium común”.

En las Bases para los cursos de 7° básico a 2° medio se le otorga el sentido de productor y producto de representaciones e identidades sociales, toda vez que permanentemente se hace referencia a las músicas en sus contextos culturales. Pero encontramos un elemento interesante en el Enfoque de la Asignatura (pp.289), específicamente en el ámbito de Hacer música es compartir, en donde se sugiere acabar con el estereotipo de género en donde los varones tocan música y las damas bailan o cantan; esto nos llamó profundamente la atención porque involucra el accionar a través de la música para cambiar las identidades y representaciones corpóreas, utilizando de buena forma y en toda su profundidad al cuerpo como agente de sentido de símbolos e identidades culturales (Le Breton, 2002ab; Duch y Mélich, 2010).

Por otro lado, claramente también aparece el cuerpo como fuente de sentido, de interpretación y comunicación (Calvo et all, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011), por ejemplo, en el Eje Escuchar y Apremiar (p.291) y en Interpretar (p.292) y Crear, pudimos evidenciar la importancia de la percepción como elemento de la acción (no explicitada como acciones motrices), ya que ésta genera respuestas verbales, corporales y visuales que terminan en la creación musical (lo mismo evidenciamos en los OA desde séptimo básico hasta segundo medio, en el ámbito de Escuchar y Apremiar (p. 298, 300, 302 y 304 respectivamente). Lo interesante de esto es que en estas Bases Curriculares, la motricidad, en estos dos ámbitos específicos se da en su sentido integral (Ruggio, 2011; Graso, 2008; Paredes, 2003), es compuesto de percepción, movimiento y acción. Finalmente, esta concepción del el cuerpo como fuente de sentido e interpretación, llega hasta aquellos estudiantes que presentan “discapacidad física” (p.289), la cual preferimos llamar capacidades diferentes, llamando a la inclusión de estos cuerpo a como dé lugar.

Asimismo, para los cursos de 3° y 4° medio, de ésta categoría evidenciamos tres sub

categorías: el cuerpo como productor de cultura, el cuerpo como fuente de sentidos y de comunicación, y la motricidad como un accionar corporal que genera consecuencias.

Primero, dentro de la Formación General (pp. 197-199) se describen las perspectivas a partir de las cuales es pertinente abordar el aprendizaje de la música. Dentro de éstas, se considera que el aprendizaje y el conocimiento amplio de lo musical deben estar concebido como un producto artístico y así, como un fenómeno sociocultural. Más adelante se plantea otra perspectiva, que señala “la consciencia del valor y sentido de la música en la vida de las personas y la comunidad; su diversidad de manifestaciones (multiculturalismo)” (pp. 197). Luego, dentro de objetivos de aprendizaje que se plantean para los estudiantes se encuentra “comprender y valorar el rol de la música en la vida de los pueblos, y la diversidad de contextos y manifestaciones musicales en diversas épocas y lugares” (pp. 198). A partir de estas tres citas es posible encontrar la concepción de la corporeidad humana como base de existencia para la cultura humana, es decir para las creaciones, inventos, sistemas de representación, simbolismos, etc. Se está concibiendo a la música como un medio de generación de cultura e identidad, lo que según los objetivos planteados se debe lograr que los y las estudiantes valoren, comprendan y aprecien. Se evidencia entonces, la relación intrínseca del cuerpo y la cultura, ya que a través de la acción humana es generada y representada esta unicidad, expresándose por medio de símbolos, creencias, sistemas de valores, etc (Le Breton, 2002). Además, es importante recordar la corporeidad biográfica que existe como cualidad inherente humana, a partir de la cual es posible generar identidad, tanto individual como colectiva (Duch y Mélich, 1994).

Dentro de las perspectivas pertinentes para el aprendizaje de la asignatura evidenciamos también el cuerpo como fuente de sentidos, buscándose el propicio de la “capacidad de percibir y apreciar la música (audición comprensiva y goce estético” (pp. 197), siendo esta una experiencia primeramente corporal, para poder ejercer la audición y de esta forma apreciar la música, necesitamos el cuerpo como una fuente constante de sentidos. Esto se encuentra también más adelante, dentro de las orientaciones y criterios a los que deben llegar los y las estudiantes, siendo uno de estos, el desarrollo de la “percepción y las

capacidades de análisis e integración auditiva en una amplia gama de expresiones musicales, identificando elementos de sus lenguajes, y niveles básicos de interpretación musical” (pp. 198), dentro del mismo apartado se encuentra otro objetivo en donde evidenciamos la fuente de sentido que es el cuerpo, en donde se propone el desarrollo de la consciencia del ambiente sonoro, la valoración también del silencio, y el conocimiento en torno a la contaminación acústica (op. Cit). Para conseguir este último propósito es esencial el paso por una experiencia corporal, para valorar el sonido debo conocerlo, debo haberlo oído, valorar el silencio es sencillamente valorar el entorno sin sonido, el que ya conozco gracias a mi experiencia corporal auditiva, y por supuesto para dimensionar los problemas respecto de la contaminación acústica debo tener aquella experiencia, que es en primera instancia corporal. Ya entrando en los OF (pp. 202) encontramos dos objetivos en donde se continúa evidenciando ésta sub categoría. El primero plantea, la discriminación auditiva y comprensión de los elementos del lenguaje musical, los procedimientos de composición y los estilos interpretativos, apelando al énfasis en las posibilidades expresivas y en el efecto en las obras como objetos estéticos y medios de comunicación (pp. 202), en este objetivo se ve claramente la relación con la sub categoría, para lograr el propósito es primordial la experiencia corporal, del cuerpo como fuente de sentidos, en este caso el auditivo. El segundo objetivo propone la interpretación musical en conjunto, “realizando acciones coordinadas de control auditivo y corporal, refinamiento de la consciencia estilística y uso expresivo de los recursos musicales” (op. Cit), evidenciándose el cuerpo claramente, como fuente de sentido, expresión y comunicación, encontrándonos con un cuerpo transformado en un medio de comunicación, a través del cual salen los sentidos a través del cuerpo en omisión de otros lenguajes hablados, o escritos, enfrentándonos entonces a la expresión corporal. Así mismo se encuentra en las perspectivas para abordar el aprendizaje en donde es importante “la vivencia de diversas modalidades de expresión emocional, procesamiento simbólico, trabajo creativo y comunicación a través de recursos sonoros” (pp. 197)

En las Bases de la asignatura de Tecnología para los cursos entre 1° y 6° básico encontramos los símbolos culturales y el cuerpo como fuente de experiencias. Respecto de los símbolos encontramos la descripción de la propia disciplina, ésta es el resultado de un largo proceso de que involucra la creatividad humana, la perseverancia, el rigor, el pensamiento científico

y las habilidades motrices, aquí se evidencia la relación intrínseca del cuerpo y la cultura, ya que esta unicidad está representada por cada acción humana motriz a través de símbolos, creencias, y sistemas de valores (Le Breton, 2002).

Más adelante considera las experiencias corporales como simbolismos y representaciones que ayudan al proceso de aprendizaje, abordando, por ejemplo los problemas tecnológicos cotidianos y que estos sean significativos para los y las estudiantes, es decir que puedan fácilmente relacionarlo. Se evidencia también cuando se plantea que, en los primeros años de escolaridad, los diseños de objetos que se vayan a crear sean en base a sus propias experiencias e imágenes propias que hayan generado de algún objeto tecnológico dentro de su imaginario personal y colectivo. Esto último se plantea explícitamente en los OA de 1° básico (pp. 139) en donde deben crear diseños y objetos en base a la representación de sus ideas plasmado a través de su acción motriz.

Por último, se plantea también una experiencia corporal con consecuencia concreta, éste trata del impacto medioambiental que tiene el avance de la tecnología, y que respecto de esto se debe generar consciencia en los y las estudiantes. A pesar de que no está expresamente explicitado que es a través de la corporeidad, implícitamente se entiende en un contexto de acciones motrices generadores de experiencias humanas (Villamil, 2010; Le Breton, 2011), de efectos concretos, físicos, como el impacto medioambiental como una variante a considerar en todas las fases de los procesos creativos.

No obstante, en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, no consideran la corporeidad, a las acciones motrices como ejecutoras (al igual que la mente) en la creación de la Tecnología. Se repite entonces la omisión del cuerpo en la creación de cultura mediante acciones motoras (Villamil, 2010; Le Breton, 2011). Ejemplo de esta evidencia es el Eje de la Organización Curricular denominado Resolución de Problemas Tecnológicos (pp. 380) en donde se establece “la resolución de problemas tecnológicos” a los cuales en las siguientes líneas llama tareas, es decir, acciones motrices omitidas, desconsideradas de la acción mental, que conlleva intrínsecamente percepción, movimiento y acción (Grasso, 2008; Paredes, 2003; Ruggio, 2011). Y sucede exactamente lo mismo en el Eje de

Tecnología, Ambiente y Sociedad (p.380) en donde se llama a entender cómo la tecnología afecta y es afectada por los humanos en su conjunto a través de acciones humanas, acciones las cuales no presentan fundamento corpóreo, a pesar de que por ejemplo se esté hablando expresamente de “habilidades asociadas a la capacidad de transformar y adaptar recursos (...)” (pp. 381) como sucede en las Habilidades de estas Bases Curriculares.

Ahora bien, en cuanto a las Habilidades de Comunicación (pp.381), se considera la variedad de formatos de comunicación, y si bien no se nombra expresamente a la expresión corporal, no se descarta ciñéndola a únicamente a la verbal y escrita.

D. La Corporeidad moderna occidental.

En las bases de la asignatura de Artes visuales para los cursos desde 1° a 6° básico no se encuentran rasgos explícitos sobre la corporeidad moderna occidental. Sin embargo es importante recalcar que todos los propósitos son a nivel individual, y que constantemente se está enalteciendo el trabajo personal. Las veces que se enuncian a “los otros”, o “los pares”, es cuando se intenta ensalzar el valor del respeto, en donde ellos y ellas deben aprender a respetar el trabajo de los otros o de sus pares.

Posteriormente, en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio pudimos evidenciar una división de mente cuerpo (Le Breton, 2002 ab) toda vez que, como ya hemos indicado, se hace referencia a la acción ejecutada mediante la existencia corpórea como si estuviera compuesta únicamente de acciones mentales omitidas de su componente motriz, alejándola por lo tanto de la visión sicofísica, es decir de la corporeidad. Un ejemplo claro de esto sucede en las Perspectivas que sustentan las Bases Curriculares de Artes Visuales, específicamente en el apartado Ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes, en donde ésta es una “*oportunidad para acercarse críticamente al arte y a la cultura visual mediante la observación, análisis, interpretación y juicio crítico*” (p.316), es decir acciones “exclusivamente mentales”.

Esta categoría dentro de las Bases para 3° y 4° medio, sólo se evidencia dentro de los OF (pp. 92) cuando se propone la exploración y registro visual de ciertos elementos para ejercitar la percepción y la capacidad creadora (op. Cit), uno de estos elementos es la observación de “su propio entorno” (op. Cit), encontrándose inmediatamente el elemento de apropiación individual del entorno o medio natural.

Dentro de las bases curriculares de la asignatura de música para los cursos de 1° básico a 6° básico se encuentra una característica de la corporeidad moderna. En los OA (pp. 77-98) en los primeros cursos se da énfasis a los sentidos y cómo a través de lo que oyen, y lo que sienten ellos y ellas logren crear, no obstante ya en los OA de 5°básico, los sentidos y sentimientos, es decir las experiencias corporales no bastan, sino que ahora lo que oyen debe ser explicado e interpretado según el contexto en que surgen, existiendo un menosprecio al razonamiento corporal y sólo dando cabida al mental. Se evidencia a individualización del ser humano (Le Breton, 2002) a través de su propio cuerpo, un cuerpo envase, una fuente de información que no es confiable y que por ende se desvaloriza.

Por otro lado en las Bases para los cursos de 7° a 2° medio, si bien en la Introducción (pp. 284) se establece el desarrollo de las habilidades motrices, contrariamente a la categoría anterior, a lo largo de las Bases solo se hace alusión a audición y a las habilidades vocales, pero no se nombra nunca más el concepto de habilidades motrices, es más pareciera que estas habilidades estuvieran asociadas a acciones mentales más que a una corporeidad, pareciera haber una diferenciación entre cuerpo y mente (Le Breton, 2002ab), lo que no cambia el sentido de la acción integral con sus componentes, percepción, movimiento, acción, en este sentido las Bases son contradictorias, nos preguntamos en este caso si la acción integral entonces no estará también referida a la mente. En el Eje Curricular de Escuchar y Aprender se explicita “El fenómeno físico de la escucha está indisolublemente ligado a la emotividad y a la cognición”, y con esto nos hacemos la pregunta ya reiteradísima ¿y el cuerpo?; nuevamente, en el Enfoque de la Asignatura (p.286) se establece que el aprendizaje se da por medio del “hacer musical”, pero ese hacer no queda explicitado en acciones motrices corporeizadas. Lo mismo pudimos observar en el mismo apartado y página en el rol del docente como guía a través de una serie de acciones, las que sin embargo

tampoco se representan corpóreamente; reiterado otra vez en la Música integrada a otras artes (pp. 287) en donde en el cine, ballet, canto y teatro es omitido el peso de la corporeidad en todas estas posibles interrelaciones.

Por otra parte, dentro de las Bases para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no está evidenciada.

En las bases de la asignatura de Tecnología para los cursos desde 1° a 6° básico no se encuentran rasgos explícitos sobre la corporeidad moderna occidental.

Por otro lado, a través de nuestro análisis e interpretación de las Bases para los cursos de 7° básico a 2° medio podemos afirmar la presencia de la división mente cuerpo (Le Breton, 2002ab), toda vez que se presentan elementos que omiten a las acciones motrices en las Habilidades (p.381), y en los Objetivos de Aprendizaje de todos los cursos desde séptimo hasta segundo medio (p.384, 386, 388 y 390 respectivamente), en donde los verbos tales como diseñar, comunicar, se caracterizan por la omisión de la corporeidad.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

Esta categoría no está presente en las Bases Curriculares de las asignaturas de Artes Visuales y música para los cursos desde 1° básico a 4° medio, no se encontraron elementos que denotaran la existencia de la corporeidad posmoderna.

Sólo en la asignatura de Tecnología en las bases de 7° a 2° medio se encuentra en las bases de la asignatura de Artes visuales para los cursos desde 1° a 6° básico no se encuentran rasgos explícitos sobre la corporeidad moderna occidental. Sin embargo es importante recalcar que todos los propósitos son a nivel individual, y que constantemente se está enalteciendo el trabajo personal. Las veces que se enuncian a “los otros”, o “los pares”, es cuando se intenta ensalzar el valor del respeto, en donde ellos y ellas deben aprender a respetar el trabajo de los otros o de sus pares.

Posteriormente, en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio pudimos evidenciar una división de mente cuerpo (Le Breton, 2002 ab) toda vez que, como ya hemos indicado, se hace referencia a la acción ejecutada mediante la existencia corpórea como si estuviera compuesta únicamente de acciones mentales omitidas de su componente motriz, alejándola por lo tanto de la visión sicofísica, es decir de la corporeidad. Un ejemplo claro de esto sucede en las Perspectivas que sustentan las Bases Curriculares de Artes Visuales, específicamente en el apartado Ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes, en donde ésta es una “*oportunidad para acercarse críticamente al arte y a la cultura visual mediante la observación, análisis, interpretación y juicio crítico*” (p.316), es decir acciones “exclusivamente mentales”.

Más adelante para los cursos de 3° y 4° medio, esta categoría no fue evidenciada.

Dentro de las bases curriculares de la asignatura de música para los cursos de 1° básico a 6° básico se encuentra una característica de la corporeidad moderna. En los OA (pp. 77-98) en los primeros cursos se da énfasis a los sentidos y cómo a través de lo que oyen, y lo que sienten ellos y ellas logren crear, no obstante ya en los OA de 5°básico, los sentidos y sentimientos, es decir las experiencias corporales no bastan, sino que ahora lo que oyen debe ser explicado e interpretado según el contexto en que surgen, existiendo un menosprecio al razonamiento corporal y sólo dando cabida al mental. Se evidencia a individualización del ser humano (Le Breton, 2002) a través de su propio cuerpo, un cuerpo envase, una fuente de información que no es confiable y que por ende se desvaloriza.

Por otro lado en las Bases para los cursos de 7° a 2° medio, si bien en la Introducción (pp. 284) se establece el desarrollo de las habilidades motrices, contrariamente a la categoría anterior, a lo largo de las Bases solo se hace alusión a audición y a las habilidades vocales, pero no se nombra nunca más el concepto de habilidades motrices, es más pareciera que estas habilidades estuvieran asociadas a acciones mentales más que a una corporeidad, pareciera haber una diferenciación entre cuerpo y mente (Le Breton, 2002ab), lo que no cambia el sentido de la acción integral con sus componentes, percepción, movimiento,

acción, en este sentido las Bases son contradictorias, nos preguntamos en este caso si la acción integral entonces no estará también referida a la mente. En el Eje Curricular de Escuchar y Aprender se explicita “El fenómeno físico de la escucha está indisolublemente ligado a la emotividad y a la cognición”, y con esto nos hacemos la pregunta ya reiteradísima ¿y el cuerpo?; nuevamente, en el Enfoque de la Asignatura (pp.286) se establece que el aprendizaje se da por medio del “hacer musical”, pero ese hacer no queda explicitado en acciones motrices corporeizadas. Lo mismo pudimos observar en el mismo apartado y página en el rol del docente como guía a través de una serie de acciones, las que sin embargo tampoco se representan corpóreamente; reiterado otra vez en la Música integrada a otras artes (pp. 287) en donde en el cine, ballet, canto y teatro es omitido el peso de la corporeidad en todas estas posibles interrelaciones.

No obstante, dentro de las Bases para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no está evidenciada.

En las bases de la asignatura de la asignatura de Tecnología para los cursos desde 1° a 6° básico no se encuentran rasgos explícitos sobre la corporeidad moderna occidental.

Por otro lado, a través de nuestro análisis e interpretación de las Bases para los cursos de 7° básico a 2° medio podemos afirmar la presencia de un elemento que nos evidencia la presencia de la corporeidad posmoderna en las Bases de la asignatura de Tecnología, lo encontramos en las Actitudes (p.382) en donde la valoración de la vida está relacionada directamente con el cuerpo, el bienestar y la salud (Martínez, 2004; Le Breton, 2002)

F. El cuerpo político en la escuela.

Rasgos del cuerpo político de Foucault (1998) en las Bases Curriculares de Artes visuales para los cursos desde 1° a 6° básico se encuentra bajo el concepto de un cuerpo sometido, en donde se niega el cuerpo sujeto y la intercorporalidad.

Por otro lado, en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio encontramos en nuestro análisis ciertos elementos que nos permiten establecer una presencia se esta

categoría. Más allá de lo establecido respecto a las acciones humanas descorporeizadas, que fomentan la inconsciencia de la existencia del cuerpo-sujeto (McLaren, 1994; Martínez, 2004).

Finalmente, para las Bases de 3° y 4° medio esta categoría no fue evidenciada.

En el análisis de las Bases Curriculares de Música y Tecnología para los cursos desde 1° a 6° básico no se encontraron elementos, es decir objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que permitieran encontrar habilidades corporales específicas, o ritos corporales específicos en un sentido político.

Sin embargo en las Bases de la asignatura de música para los cursos desde 7° básico a 2° medio, se puede evidenciar una salida al “continuum sensorium” de Le Breton (2002ab) en el ámbito escolar, ya que en el Perfil del o la Estudiante (pp. 285) se hace alusión a que la escucha apreciativa no es sólo musical sino que es “hacia todos los demás estímulos sonoros del entorno”, esto rompe inmediatamente con una actitud corporal específica para llevarlo a un ámbito de sujeto consciente de la existencia corporal, es decir a un cuerpo sujeto a un cuerpo objeto (McLaren, 1994; Martínez, 2004).

Sumado a esto en el Enfoque de la Asignatura nuevamente nos encontramos con el trabajo (pp.286), se hace alusión a que este debe llevarse a cabo de manera responsable y rigurosa, no obstante no se recae en que las acciones que conllevan a un trabajo nacen desde el cuerpo, esta falta de corporeidad en la comprensión de lo que significa el trabajo o dicho de otra forma, el accionar, genera de por sí competencias corporales inconscientes, parceladas, no existe una integralidad en el cuerpo sujeto porque no hay conciencia corporal. (Martínez, 2004; Moreno 2009; McLaren, 1994).

Por otra parte, dentro de las Bases para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no está evidenciada.

Finalmente en las Bases de la asignatura de Tecnología para los cursos desde 7° básico a 2°

medio, a pesar de que nos hayamos encontrado en el Perfil de Egreso (p.379) con estudiantes que sean capaces de “trabajar en equipo con colaboración, respeto, iniciativa, autonomía, equidad, libertad y responsabilidad”, y que este explicación de trabajo, difiera de la que está presente en la mayoría de las asignaturas al presentarse más abierta, flexible y menos mecanizada, llegamos al mismo punto toda vez que se omite al cuerpo y a la corporeidad, como base de las acciones y tareas que constituyen dicho trabajo. Esto nos lleva a sostener que este trabajo se estaría por tanto realizando sin una consciencia corporal, y esta omisión reiteradísima termina siendo no más que una competencia corporal específica (Martínez, 2004; Moreno 2009), determinada por tanto por una política corporal escolarizada (Foucault, 1999; Moreno, 2009; Pedraza, 2010) específica.

4.6 Bases Curriculares de Orientación.

4.6.1 Identificación de la Unidad de Muestreo: Bases Curriculares de Orientación.

- Bases curriculares Orientación. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2013.
- Bases curriculares de Orientación. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.

4.6.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Orientación.

UNIDAD DE ANÁLISIS: LA CORPOREIDAD
<p style="text-align: center;">A. Ser humano integral:</p> <p>Desde la introducción (pp. 100-101) la asignatura de Orientación para los cursos desde 1° a 6° básico se plantea a sí misma como un espacio en donde se puede fortalecer la idea de la educación integral. Sin embargo ¿qué objetos concretos pueden evidenciarse en las Bases de ella, que propendan a un ser integral y holista?</p> <p>Plantea que se dedica a desarrollar las habilidades de las dimensiones personal, afectiva y social de la persona. En el eje de crecimiento personal (pp. 102) en la organización curricular se evidencia un impulso al desarrollo de la emocionalidad de los y las estudiantes, buscando el conocimiento y valoración de sí mismos y de los demás, el reconocimiento de sus emociones y de sus formas de expresión. Dentro del mismo eje, en el apartado “Conocimiento de sí mismo y valoración personal” (pp. 102), busca aumentar estas</p>

fortalezas y potenciarlas como desafíos de crecimiento y superación personal. El apartado de desarrollo emocional, busca desarrollar las capacidades de identificación y expresión de éstas. El eje de relaciones interpersonales, desarrolla a los y las estudiantes en su ámbito social, para lograr una convivencia respetuosa y solidaria.

Finalmente, en el apartado de “crecimiento personal” (pp. 107) de los OA (pp. 107-128), busca efectuarse lo recién enunciado, intentando que los y las estudiantes “identifiquen emociones experimentadas por ellos y por los demás y distinguir diversas formas de expresarlas”, objetivo que se complejiza a medida que se avanza en cursos.

También busca desarrollarse el ámbito afectivo, que los y las estudiantes identifiquen qué tipo de afecto reciben y valoren aquellas expresiones. En conjunto con el ámbito afectivo se intenta desarrollar los temas de sexualidad, no dotándola a ésta en ningún momento de la corporeidad a la que está en primera instancia desarrollada.

Se evidencia entonces, que según las Bases de esta asignatura, el ser humano está compuesto por más de una dimensión que se deben desarrollar, no obstante no aparece, ni se menciona en ninguna parte la dimensión física o corporal que nos compone.

Por otra parte, los elementos que hacen referencia a esta categoría dentro de las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio son contradictorios. Por un lado, desde la Introducción (pp. 340) se establece que la asignatura propende al bienestar y desarrollo personal, ético, social y/o afectivo, es decir que no aparece el cuerpo. Pero por otro lado y en la misma estrofa establece que contribuye a la noción de educación integral establecida por la L.G.E en donde sí se considera el ámbito físico y por lo tanto la integralidad del ser humano de Paymal (2012) y Hare (2010). Lo mismo sucede en el Enfoque de la Asignatura en el ámbito de Elaboración de procesos asociados con la Pubertad y Adolescencia (p.344), en donde el trato comprensivo a las “transformaciones asociadas a la sexualidad y afectividad” se aboca

a que reconozcan sus diversas dimensiones, pero no nombra el ámbito físico.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

Dentro de las Bases de Orientación para los cursos entre 1° y 6° básico, no evidenciamos el uso del cuerpo como cuerpo vivido, cuerpo sujeto o cuerpo intersubjetivo.

En cuanto al ámbito intersubjetivo de la corporeidad, encontramos elementos en el Enfoque de la Asignatura de Orientación para los cursos de 7° básico a 2° medio, que hacen referencia al ser individual en cuanto ser social, sin embargo no en el sentido de la intercorporalidad de Gallo (2006).

Por otro lado pudimos evidenciar un elemento que nos causó curiosidad, en el Eje de Bienestar y Autocuidado (p.345) se hace alusión al concepto de salud como una unidad bio-psicosocial y espiritual, haciéndose presente entonces el cuerpo “portador de dicha salud”, como el cuerpo vivido, la unidad física, biológica y espiritual de Riobó (2001), Caballero (2006) y Gallo (2006).

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

En el análisis de las Bases de orientación para los cursos entre 1° y 6° básico no encontramos ningún elemento que pudiera verificar la consideración de la corporeidad como elemento simbólico, y menos como fuente de sentidos (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010; Gallo, 2006; Ruggio, 2011), de expresión y comunicación (Le Breton, 2011; Calvo et all, 2013; Sierra, 2010).

Respecto a la creación de cultura mediante acciones motoras (Villamil, 2010; Le Breton, 2011), en las Bases de Orientación para cursos desde 7° básico a 2° medio, se reitera la misma tendencia a establecerlas fuera de la corporeidad. Podemos observar en el Perfil de egreso de la o el Estudiante (pp.341) que en el rol activo en proyectos personales y en la capacidad de irlas construyendo, nuevamente se omiten las acciones motrices corporales, es decir a la corporeidad, desconsiderando que toda acción incluso mental, conlleva a la percepción, movimiento y acción (Grasso, 2008; Paredes, 2003; Ruggio, 2011). Lo mismo ocurre en la Función de acompañamiento de la profesora o el profesor jefe de la Asignatura (p.341), en el Enfoque de la Asignatura en el ámbito de Formación en perspectiva de DD.HH, en donde se nombra a las acciones sin referente corpóreo alguno.

D. La Corporeidad moderna occidental.

Esta sub categoría no está presente en las Bases Curriculares de la asignatura de Orientación para los cursos desde 1° a 6° básico. No se encontraron elementos que denotaran la existencia de la corporeidad moderna.

A través de nuestro análisis e interpretación podemos afirmar la presencia de esta categoría en las Bases Curriculares de Orientación para los cursos desde 7° básico hasta 2° medio. El primer elemento observado cabe dentro de la sub categoría de la división mente cuerpo (Le Breton, 2002ab), Podemos observar en el Perfil de egreso de la o el Estudiante (p.341) que en el rol activo en proyectos personales y en la capacidad de irlas construyendo, se omiten las acciones motrices corporales, es decir a la corporeidad, se omite por tanto totalmente al cuerpo como ejecutor de dichos planes y proyectos personales.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

En la las Bases de la asignatura de Orientación para los cursos de 1° a 6° básico encontramos elementos que nos permiten dar cuenta de la corporeidad posmoderna. Estos tienen que ver

con la valoración que la valoración de la vida a través del cuerpo, la que se da única y exclusivamente en términos de hábitos de higiene y hábitos de vida saludable y activa, esta última a través de la actividad física, consume de alimentos sanos y el no consumo de sustancias que puedan provocar algún daño en el cuerpo y mente como las drogas. Restringe por lo tanto a la corporeidad al mito de la salvación a través del cuerpo higiénico y saludable (Le Breton, 2002 ab; Martínez, 2004).

En las Bases para los cursos entre 7° básico y 2° medio, pudimos evidenciar la existencia del cuerpo posmoderno en los elementos que tienen relación con el cuerpo bien cuidado, ejercitado, higiénico y saludable (Martínez, 2004; Moreno, 2009), es decir como el cuerpo en donde se deposita la salvación (Le Breton, 2002a). Un ejemplo claro de esto en énfasis de la asignatura denominado Compromiso con el Bienestar cuyo objetivo es “Aportar con el desarrollo, adopción y promoción de un estilo de vida saludable” (pp.344) y también el Eje de Bienestar y Autocuidado (pp.345), que promueve un estilo de vida saludable; y el sentido de este ejemplo se repite también en todos los Objetivos de Aprendizaje del ámbito Crecimiento Personal de todos los cursos desde Séptimo Básico a Segundo Medio (pp. 352, 356, 360 y 364 respectivamente), en donde uno de ellos es analizar la importancia que tiene el cuidado del cuerpo para el desarrollo personal.

F. El cuerpo político en la escuela.

Dentro de las Bases de Orientación para los cursos desde 1° a 6° básico, el cuerpo que vislumbramos a través de una intención de formación específicamente del cuerpo, lo somete a una que está únicamente en términos del cuerpo higiénico y saludable (Moreno, 2009). Además de la automatización del cuerpo, bajo los mandatos pedagógicos que no dotan a los y las estudiantes de una experiencia corporal que les brinde algún sentido, sino que se mantengan en una actitud corporal sometida, la negación del ser-corporal-en-el-mundo-y-con-los.otros.

Por otra parte, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, pudimos evidenciar

la presencia de la intención de desarrollar competencias corporales específicas (Moreno, 2009) que hacen alusión al cuerpo higiénico y al cuerpo saludable, evidenciando nuevamente una línea clara en torno a las políticas del cuerpo en su sentido posmoderno (Moreno, 2009; Pedraza, 2010).

Por otro lado, nuevamente nos percatamos de la existencia de acciones humanas sacadas de su contexto básico corpóreo, hecho el cual corresponde directamente a la incapacidad de cuerpos sujeto (McLaren, 1994) conscientes, libres y autónomos corporalmente (Martínez, 2004).

4.7 Bases Curriculares de Educación Física y Salud.

4.7.1 Identificación de la Unidad de Muestreo: Bases Curriculares de Educación Física y Salud.

- Bases curriculares Educación Física y Salud. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 1° a 6° básico, 2013.
- Bases curriculares de Educación Física y salud. Considerando: Introducción, Organización curricular y Objetivos de Aprendizaje, 7° básico a 2° medio, 2015.
- Bases curriculares de Educación Física y Salud. Considerando: Formación General, Objetivos de Aprendizaje, Contenidos Mínimos Obligatorios 3° y 4° Medio, 2005.

4.7.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Educación Física y Salud.

UNIDAD DE ANÁLISIS: LA CORPOREIDAD
<p>A. Ser humano integral:</p> <p>Las Bases de esta asignatura son las únicas que consideran la dimensión física en su esplendor, concibiéndose como estrictamente necesarias para un desarrollo integral del ser humano.</p> <p>Practicándose estas se desarrollan además otras dimensiones del ser humano que forman parte de su integralidad. Desde la introducción (pp. 162) esta asignatura se considera una</p>

asignatura central de la educación, por promover el desarrollo integral de los y las estudiantes. Se plantea que desarrollo de las habilidades motrices en conjunto con la toma de hábitos de vida saludable, contribuyen al desarrollo óptimo del bienestar cognitivo, emocional, físico y social de los y las estudiantes. Los propósitos de la asignatura planteados en la asignatura se dirigen específicamente al desarrollo de la dimensión física (Miller, 1991 en Hare, 2010), siendo primordial la importancia del movimiento, a partir del cual los y las estudiantes adquieren consciencia de su cuerpo y del mundo que les rodea; el desarrollo de la condición física, el cual produce efectos beneficiosos en el proceso de crecimiento y maduración; y las cualidades expresivas, dando cabida aquí a la expresión corporal y a la danza.

Dentro de las actitudes (pp. 166) promovidas en la organización curricular, se desarrolla la emocionalidad intentando brindar confianza en sí mismos al momento de practicar actividades físicas.

En los OA el desarrollo de la dimensión física, emocional y social es constante, en donde lo principal es desarrollar habilidades motrices, mantener una vida activa y saludable y mantener la seguridad, un juego limpio y desarrollar liderazgo.

Es importante recalcar, que a pesar que en otras asignaturas se concibe al humano como un ser con más de una dimensión que lo compone, ninguna considera explícitamente la dimensión física, y esta se ve limitada sólo a esta asignatura y a las pocas horas que a esta se le brinda dentro del horario escolar.

Extrañamente, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, a pesar de que la asignatura se refiere específicamente al cuerpo y corporeidad, no evidenciamos que el ámbito físico del ser humano constituyera una parte de la integralidad del ser humano, pues no existe algún contexto tanto de la totalidad, como tampoco de su interrelación con los otros ámbitos del ser humano.

Para los cursos de 3° y 4° medio, la asignatura se propone desde un principio como asignatura que busca la formación integral de los y las estudiantes. Afirmando que a partir del desarrollo motriz es posible desarrollar aspectos de los ámbitos: “afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual” (pp. 205). Esta es la única acepción que se encuentra para estos cursos en esta categoría.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

En esta sub categoría se ve evidenciada en todas las Bases desde la introducción hasta los OA, la acción motriz (Paredes, 2003; Ruggio, 2011). Éstas son la habilidad principal a desarrollar para un buen desempeño en la asignatura. Se dedica un eje completo a las destrezas motrices, el cual es el eje central de la asignatura, principalmente debido a que el trabajo sistemático de estas habilidades contribuyen al desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas coordinativas, y porque la práctica de actividad física y ejercicio representan variables fundamentales en el desarrollo óptimo de procesos cognitivos, como mecanismo perceptivos, la resolución de problemas y la memoria (pp. 164). Evidenciándose el Leib (Gallo, 2006), puesto que no se separa el desarrollo físico del cognitivo, existiendo entonces en el planteamiento la unidad concreta entre cuerpo y mente, a unidad primigenia que conlleva a un cuerpo integral.

Se evidencia además la inherencia de la existencia humana a la corporeidad (Le Breton, 2002) cuando dentro de las actitudes a desarrollar en la organización curricular se plantea “Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.” (pp. 166)

Finalmente se observa el cuerpo intersubjetivo (Gallo, 2006), cuando durante todas las bases se promueve el trabajo con los demás, para evaluación, consejos y críticas, manifestándose la intercorporalidad (op. Cit) del ser en el mundo con otros, ser con los demás y aprender en conjunto.

Mientras tanto, En el análisis e interpretación de las Bases para los cursos de 7° básico a 2° medio, pudimos identificar algunos elementos que nos permiten determinar la presencia de esta categoría. Un ejemplo de esto es que en la Introducción (pp.256) se establece a la asignatura como un medio para mejorar, además de la condición física, la autoestima, aceptar el cuerpo y reconocer la personalidad propia, vislumbrándose automáticamente a través de estas afirmaciones la unidad física, biológica y espiritual (Riobó, 2001; Caballero, 2006; Gallo, 2006).

También pudimos apreciar el cuerpo intersubjetivo, toda vez que las actividades físicas comprometen la socialización, por ejemplo en todos los OA desde Séptimo básico hasta segundo medio (pp. 264, 266, 268, 272, respectivamente), en donde los deportes de colaboración y oposición cobran vida a partir de la intersubjetividad corpórea, es decir que la existencia de ese momento está dada mediante el reconocimiento del otro cuerpo (Gallo, 2006).

Para los cursos de 3° y 4° medio evidenciamos en una ocasión esta categoría en las sub categorías de motricidad, dentro de la formación general (pp. 205-209) en el apartado de “La persona frente a su propia realidad” (pp. 206) se explica la importancia de mantener el cuerpo biológico y psíquico en buen estado para poder realizar las acciones motrices que la cotidianidad demanda. Siendo la motricidad y el funcionamiento físico fundamentales para vivir de forma común logrando enfrentarse frente a las demandas diarias laborales, deportivas, estudiantiles, etc.

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

En el análisis de la asignatura de Educación Física y Salud para los cursos de 1° a 6° básico no encontramos ningún elemento que pudiera verificar la consideración de la corporeidad como elemento simbólico, y menos como fuente de sentidos (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010; Gallo, 2006; Ruggio, 2011), de expresión y comunicación (Le Breton, 2011;

Calvo et all, 2013; Sierra, 2010).

En el análisis e interpretación de estas Bases Curriculares para los cursos de 7° básico a 2° medio pudimos evidenciar la presencia de esta categoría en varios elementos. Los primeros son aquellos que se refieren a la actividad física y habilidades motrices (o expresivo-motrices) como manifestaciones culturales, y de interacción social e identidad cultural (pp.258), e incluso para desarrollar el “(...) sentido de pertenencia y respeto por sí mismos y por los demás” (pp. 259), lo que nos lleva a establecer la presencia del cuerpo como cuerpo simbólico (Le Breton, 2002ab), a la vez que al cuerpo como productor y producto de escenarios de corporeidad (Duch y Mélich, 2010).

Ya en la Introducción (pp. 256) podemos ver elementos que nos hablan del cuerpo como fuente de sentido, se habla del desarrollo cognitivo a través del juego y el deporte haciendo presente entonces al cuerpo tanto como fuente de sentido de símbolos e identidades (Le Breton, 2002 ab; Duch y Mélich, 2010) y como de fuente de sentido de interpretación expresión y comunicación (Calvo et all, 2013; Sierra, 2010; Le Breton, 2011).

Este último ámbito es apreciado también en el Énfasis Temático de Habilidades Expresivo-Motrices (pp. 257) en donde movimientos gimnásticos, de danza y expresión corporal y ejercicio físico pueden desarrollar habilidades expresivas y de comunicación. Y lo mismo sucede con el Eje de Habilidades Motrices (pp. 258).

Por otro lado, en las referencias hechas en torno a las habilidades motrices en todos los OA desde séptimo a segundo medio en el ámbito de Habilidades Motrices (pp. 264, 266, 268, 272 respectivamente), no evidenciamos una mayor especialización del concepto, relacionándolo por ejemplo con la corporeidad, no hay ninguna alusión a la integralidad de las habilidades motrices considerando percepción, movimiento y acción (Grasso, 2008; Ruggio, 2011; Paredes, 2003), se da por hecho que una habilidad motriz es una ejecución automática o lo más cercano a eso.

Para los cursos de 3° y 4° medio, ésta categoría se encuentra presente, al momento de

enfatar en el cuerpo como fuente de expresión y experiencias corporales al realizar acciones motrices para cumplir con los requisitos de la asignatura.

D. La Corporeidad moderna occidental.

Esta sub categoría no está presente en las Bases Curriculares de la asignatura de Educación Física para los cursos desde 1° básico a 4° medio. No se encontraron elementos que denotaran la existencia de la corporeidad moderna.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

En la las Bases de la asignatura de Educación física y salud para los cursos de 1° a 6° básico, sí encontramos elementos que nos permiten dar cuenta de la corporeidad posmoderna. Estos tienen que ver con la valoración que la valoración de la vida a través del cuerpo, valorando e implantando como hábito rutinario y de vida cotidiana la higiene y la de vida saludable y activa, esta última a través de la actividad física, el consumo de alimentos sanos, enfatizando en cuáles son los beneficios corporales y de salud al mantener estos hábitos enseñados. Se observa entonces el mito de la salvación a través del cuerpo higiénico y saludable (Le Breton, 2002 ab; Martínez, 2004).

Asimismo encontramos que en las bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, existen varias evidencias que nos permiten establecer la presencia de esta categoría. Ya desde la introducción (pp. 256) se afirma que el objetivo de la asignatura es “proporcionar conocimientos, habilidades y actitudes que permitan mejorar, mediante la actividad física habitual, su calidad de vida y la de los demás”, y también en las Actitudes (pp.259) “Demostrar la valoración de la práctica regular de actividades físicas como medios de crecimiento, bienestar y recreación personal y social”, haciendo aparecer el mito del cuerpo como salvación para la obtención de una buena calidad de vida, el cuerpo ejercitado, higiénico, saludable. Igualmente en los Énfasis Temáticos, específicamente el de Vida Activa y Saludable, (pp.256) afirman que “la práctica sistemática y regular del ejercicio son la base para una vida saludable” (Martínez, 2004; Le Breton, 2002a). Y en el mismo

apartado se establecen las conductas de autocuidado y seguridad en donde se hace presente la higiene, la regulación de las horas de sueño, entre otros, para mantener un cuerpo saludable (Martínez, 2004; Moreno, 2009)., elementos que están presentes igualmente en todos los OA desde séptimo a segundo medio en el apartado de Vida Activa y Saludable (pp. 264, 266, 268, 272 respectivamente).

No obstante, en las Bases para los cursos de 3° y 4° medio no se evidenciaron elementos pertenecientes a esta categoría.

F. El cuerpo político en la escuela.

En el análisis de las las Bases Curriculares de Educación Física y Salud para los cursos de 1° a 6° básico no se encontraron elementos, es decir objetivos, conocimientos, habilidades y actitudes que permitieran encontrar habilidades corporales específicas, o ritos corporales específicos en un sentido político.

Por su parte, en las Bases para los cursos desde 7° básico a 2° medio, la alusión en los Énfasis Temáticos del desarrollo de la capacidad para tomar decisiones, pero dentro de un ambiente normado “para que puedan aplicarlo a la vida diaria” (p.257), y también en la Organización Curricular, en el ámbito de Habilidades Motrices (p.258), el donde el juego reglamentado es el contexto por excelencia se nos presenta como un elemento de cuerpo político, nuevamente vemos al cuerpo dócil capacitado para competencias corporales específicas (Foucault, 1999; Moreno, 2009; Pedraza, 2010).

No obstante, en las Bases para los cursos de 3° y 4° medio no se evidenciaron elementos pertenecientes a esta categoría.

4.8 Bases Curriculares de Filosofía y Psicología

4.7.1 Identificación de la Unidad de Muestreo: Bases Curriculares de Filosofía y Psicología.

-Bases curriculares de Filosofía y Psicología. Considerando: Formación General, Objetivos de Aprendizaje, Contenidos Mínimos Obligatorios 3° y 4° Medio, 2005.

4.7.2 Análisis e interpretación de las Bases Curriculares de Filosofía y Educación.

UNIDAD DE ANÁLISIS:

LA CORPOREIDAD

A. Ser humano integral:

En las Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° medio se evidencia en diferentes ocasiones esta categoría. Dentro de la formación General (pp. 113-115) se menciona en la introducción de ésta se plantea que uno de los propósitos de la asignatura es “enriquecer espiritualmente a la persona” (pp. 113) que está recibiendo la formación. Haciendo alusión a una dimensión que prácticamente no se toca en las Bases Curriculares de 1° básico a 4° medio, la dimensión espiritual de Miller (1991 en Hare, 2010).

Más adelante en los OF de 3° medio (pp. 116) nos encontramos con una negación de la corporeidad, en el quinto objetivo se plantea el análisis de la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo personal, omitiendo su carácter corpóreo. Posteriormente en los CMO del mismo curso (pp. 116-118) se profundiza este objetivo

siendo propuesto como Contenido Mínimo Obligatorio en el apartado “Individuo y Sexualidad” (pp. 118) en donde se aborda la sexualidad desde la perspectiva psicológica y cultural, comprobando la omisión del carácter corpóreo de la sexualidad, en donde éste no es enunciado, ni menos considerado imprescindible para la enseñanza de esta dimensión humana que en primera instancia es corpórea.

Continuando dentro de los CMO (pp. 116-118) en el apartado “El ser humano como sujeto de procesos psicológicos” (pp. 117) se encuentran las emociones y los vínculos emocionales con los demás, siendo consideradas como emociones fundamentales la alegría, el miedo, la ira, la tristeza y la angustia. Siendo entonces, la emocionalidad concebida como importante a un nivel de promover su desarrollo y aprendizaje de forma obligatoria.

B. La Corporeidad o existencia corpórea: El cuerpo vivido. El cuerpo sujeto y el cuerpo intersubjetivo.

En las Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no fue evidenciada.

C. La corporeidad como cuerpo simbólico, productor y producto de representaciones e identidades sociales:

En las Bases para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría sólo se evidencia en omisión. Primero, dentro de los OF de 3° medio (pp. 116) existe el objetivo de “Entender al humano como un sujeto que forma parte de grupos y culturas, valorando su propia identidad y respetando la diversidad” (op. Cit), aquí se busca que los y las estudiantes generen una identidad, se sientan parte de un grupo, de una cultura y desde ahí puedan valorarla, no obstante este proceso no se concibe como un proceso que empieza por experiencias corpóreas, la corporeidad biográfica (Duch y Mélich, 1994) que es un generador de identidad individual y colectiva es negada, no existe el cuerpo vivido resignificado a través de la cultura, el cuerpo simbólico que se ancla a la existencia humana de forma colectiva e individual es omitido.

Ya en los CMO de 3° medio (pp. 116-118), dentro del apartado “El individuo como sujeto de procesos psicosociales” (pp. 117-118) se plantea como aprendizaje obligatorio las relaciones interpersonales y la comunicación, enfatizando el contenido en “la búsqueda del entendimiento: la comunicación, la negación y la construcción de sentidos compartidos” (pp. 118) omitiéndose en su totalidad el cuerpo como fuente de experiencias, sentidos y comunicación. Dotando a la comunicación un carácter prácticamente único mental y cognitivo.

D. La Corporeidad moderna occidental.

En las Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no fue evidenciada.

E. La Corporeidad posmoderna occidental.

En las Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no fue evidenciada.

F. El cuerpo político en la escuela.

En las Bases curriculares para los cursos de 3° y 4° medio esta categoría no fue evidenciada.

Capítulo V. Conclusiones y Prospectivas

El Estado de Chile propone a través del Derecho y la Ley General de Educación, que la educación formal sea integral, de acuerdo esto la dimensión física del ser humano existe y por lo tanto debe ser desarrollado, sin embargo en la misma Ley y en las Bases Curriculares esta afirmación pierde su calidad afirmativa, puesto que los elementos formativos respecto a la corporeidad se van, por un lado, restringiendo para llegar únicamente a ser desarrollada en los ámbitos higiénicos y saludables, y por otro, desvaneciendo toda vez que se omite, se prescinde y/o se aparta la corporeidad. En consecuencia la presencia de la dimensión física del ser humano, por decirlo menos es, somera y deficiente. En los OAT la dimensión física, compuesta sólo de dos objetivos, se restringe únicamente al desarrollo de la corporeidad en sus sentidos de higiene y salud, sin considerar elementos que pertenecen específicamente a ella, como es la sexualidad, la cual es considerada en el ámbito afectivo, y lo mismo sucede con los OFT para 3° y 4° medio.

Por otro lado, a partir del análisis de las Bases Curriculares de las distintas asignaturas se concluye que el ámbito físico es omitido, no obstante, en Lenguaje y Comunicación, Lenguaje y Literatura, Idioma Extranjero Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, hay una relevancia de las dimensiones emocional y social. Y lo mismo sucede en Matemática y Ciencias Naturales donde los elementos formativos apuntan hacia el desarrollo de los ámbitos lógico, creativo y emocional. O, en Artes Visuales, Música y Tecnología donde, solamente la asignatura de Tecnología está considerada la dimensión física como elemento formativo, a pesar de que las tres asignaturas son disciplinas evidentemente corpóreas en primera instancia. Todos los productos que se obtengan de ellas pasan primero por un accionar motriz como base. Aun así la dimensión física no se encuentra en estas Bases, con la excepción de la asignatura de tecnología en la que la dimensión se evidencia al momento de la habilidad práctica, la capacidad motriz es tan importante como el pensamiento crítico y reflexivo al momento de generar un producto tecnológico. No obstante esta excepción, nos encontramos con una dimensión física inexistente, esta no es mencionada y todo lo contrario es omitida. Por otro lado, la dimensión de la emocionalidad (Paymal, 2012) es planteada y observada varias veces dentro de las Bases, siendo considerada en todas las asignaturas y normalmente más de una vez, siguiéndole la dimensión racional y afectiva. Además del resto de dimensiones que son desarrolladas como la social y creativa (Miller, 1991 en Hare, 2010). Más allá de esto y a pesar de que sí se manifiesta la concepción de un ser humano integral, no

existe dimensión física, aun cuando en el arte existen manifestaciones artísticas que son disciplinas físicas, o que en música la creación y el quehacer musical es principalmente corpóreo. Así mismo, es en las asignaturas de Orientación o Filosofía y Psicología en donde la dimensión física no se encuentra como elemento formativo. En tanto, la asignatura de Educación Física es la única en donde la dimensión física se presenta concretamente, explicándose la importancia de la integralidad del ser humano y la relación del área física con las otras dimensiones del ser humano, la dimensión emocional y social.

Respecto del cuerpo vivido es posible afirmar que desde la L.G.E y por lo tanto desde los Objetivos Generales de la Educación no se hace referencia alguna hacia el cuerpo vivido ni a la corporeidad, no tomándose en cuenta entonces al cuerpo como base para existir, entender y actuar en el mundo, ni en la referencia hacia preguntas existenciales, siendo que la corporeidad como hemos visto, es en primer término, corporal; no obstante sí encontramos referencias hacia la corporeidad como base de la existencia humana, en cuanto al cuidado del cuerpo en relación a la valoración de la vida, y al relacionarlo además con cualidades intrínsecas de la existencia como los son la edad o el sexo de los seres humanos, sin embargo estas últimas son específicas de los OAT. Segundo, en desmedro del Leib, los elementos formativos omiten a la corporeidad de sus cualidades, es decir como cuerpo vivido, cuerpo intersubjetivo y su integralidad compuesta de acciones motrices para establecer completamente la existencia al descontextualizar al cuerpo de todas estas acciones, de la de existir, de la de relacionarnos con el resto del mundo (con otros y con el entorno), y de las acciones humanas que son por excelencia motrices, en donde encontramos un elemento, ¡un solo elemento en las más de ochocientas páginas leídas! en las que por fin se hace una referencia clara al *Leib*, y es específicamente en Historia y Ciencias Sociales en donde se hace referencia a la habilidad espacial, indicando que es una condición física corporal que se produce con el entorno, sin embargo esta habilidad corresponde a desarrollarse en 3° y 4° medio, Bases las cuales en pocos años estarán caducadas. En estas Bases, de estas tres asignaturas están omitiendo verdades universales respecto a nuestro ámbito físico, es decir que existimos y que perpetuamos nuestra existencia a través en y a través del cuerpo.

Por otro lado, el *Leib* puede observarse en la asignatura de Orientación, en donde se reconoce la Unidad primigenia, ya que en la presentación de la asignatura no se evidencia

una separación cuerpo/mente. Así también en la asignatura de Educación física, en donde las habilidades corpóreas a desarrollar se mezclan al momento de la enseñanza con los procesos cognitivos. Por otra parte, el cuerpo sujeto no está reconocido, se evidencia todo el tiempo en descontextualización de su existencia con y en el cosmos. El cuerpo sujeto se ve entonces, siempre omitido. Por otra parte, el cuerpo intersubjetivo está reconocido en casi todas las Bases, dentro de la propuesta en el aprendizaje desde las relaciones interpersonales, el aprender con los otros y el desarrollo de la emocionalidad como dimensión primordial dentro del desarrollo humano.

Por otra parte, refiriéndonos a la corporeidad como base fundamental para el desarrollo del Conocimiento y la Cultura, no está referida ni en la L.G.E, OAT ni OFT. Sucede que, al no encontrar elementos formativos respecto al cuerpo simbólico, se omite como desarrolladora de acciones motrices que producen y son a su vez producto de la cultura, como fuente de sentido de símbolos y experiencias culturales, y finalmente como fuente de sentido de comunicación y expresión. Por otro lado en las Bases Curriculares de las distintas asignaturas sucede exactamente lo mismo, se omite a la corporeidad entre otras, cosas como la base fundamental de la interacción del ser humano con el entorno, nombrándose en no más de cinco ocasiones el concepto de acciones humanas, pero las cuales están totalmente descontextualizadas de su dimensión fundamental corpórea a pesar de que se indique que interactúa con el medio, se omite también como base fundamental de la existencia del lenguaje, incluso para las habilidades de escritura y lectura haciendo referencia únicamente a la comunicación oral y escrita y a las tecnologías de la información.

Se invalida por otra parte, en las asignaturas en donde se utilizan métodos para la obtención del conocimiento, como por ejemplo Historia y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias. Finalmente, estos tres elementos del cuerpo simbólico se invalidan totalmente cuando se establece, partiendo desde la L.G.E a la investigación científica como la forma de obtener el conocimiento, en la cual si bien se hace referencia a un paso en donde se hace una utilización de los sentidos para la observación, esta se desestima inmediatamente al tener que pasar esta observación por métodos racionales para ser verificada. Nos encontramos de frente entonces con un cuerpo simbólico despojado de sus capacidades intrínsecas de ser primero, creador fundamental de la cultura y el conocimiento en tanto cuanto éstos son construidos

por la acción motriz de la corporeidad, y segundo porque se omite que ambos perpetúan su existencia gracias al cuerpo como elemento comunicador de la realidad cultural y del conocimiento.

Esto último es trágico porque al no existir elementos formativos que propendan a desarrollar esta consciencia corporal simbólica se aniquila toda capacidad de diálogo entre corporeidad y cultura y conocimiento, se pierde toda la capacidad de material identitario y cultural inscrita en el cuerpo de cada estudiante, y se les está quitando a los estudiantes el conocimiento y la valoración de que son cuerpos sus cuerpos los que construyen la realidad cultural y el conocimiento. Esto mismo continúa sucediendo con el resto de las asignaturas, así en las Bases de Arte, Música, Tecnología, Orientación, Educación Física y Filosofía la corporeidad como base la cultura es simplemente omitida o descontextualizada de su carácter corpóreo. Igualmente, en estas asignaturas el cuerpo como fuente de sentidos, experiencias y comunicación, siempre está siendo descontextualizado del carácter corpóreo, exceptuando la asignatura de Educación física en donde estas cualidades corporales existen y dentro de su evidencia se reconocen.

Respecto de la corporeidad moderna occidental, podemos afirmar que la propuesta de la educación formal chilena lleva la visión moderna cartesiana sobre el cuerpo en todo su esplendor, y es claramente esta situación una de las causas de que no encontremos al cuerpo vivido y por lo tanto la unidad sicofísica del ser humano como elemento formativo. La visión moderna de la corporeidad se aprecia tanto en la división mente cuerpo específica como en los OAT y en las asignatura de Ciencias en donde se separa el trabajo intelectual del trabajo manual y en Matemáticas en donde se separa la argumentación matemática de la intuitiva aquella que los sentidos otorgan a priori; como en la desvalorización del cuerpo respecto a la mente, la cual podemos apreciar tanto en la L.G.E y en los OAT y OFT al establecer como única forma válida de conocimiento al conocimiento científico.

Podemos establecer también, la existencia de la desacralización de la naturaleza y el quiebre que esta representa para el cuerpo, separándose ambos, esto es importante puesto que ni en las Ciencias Sociales ni en Ciencias se habla de una integridad entre ambos, interacción no es lo mismo que integridad, es más, las Bases son específicas en utilizar el término “apropiación” para referirse a esta supuesta interacción entre ser humano y medio, de la cual

la corporeidad es la base primordial. Ocurriendo la misma situación con las demás asignaturas, en donde en casi todas existe la división mente y cuerpo, y en las que no se omite.

Sobre la corporeidad posmoderna occidental podemos afirmar, que a lo largo de toda la propuesta de la educación formal chilena es visible el influjo del mito de la salvación a través del cuerpo es su sentido salubrista, es decir mantenerse saludable a través de la actividad física y el cuidado higiénico del cuerpo, como elemento formativo. Partiendo desde la L.G.E y los OAT, hasta en las Bases de asignaturas claves como Orientación y Educación Física y Deportes la única referencia a la corporeidad es en este sentido, es decir contenidos corporales tales como el auto-cuidado, una alimentación saludable, la práctica diaria de actividad física, etc., las cuales se insertan dentro de un contexto de la necesaria preocupación sobre el cuerpo para el mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, este enfoque cae en la concepción del cuerpo como alter ego y no como una unicidad biológica, física y espiritual, ya que no se entrelazan estos elementos con los elementos formativos de la propuesta respecto a esto, dicho de otra manera, se enfoca el autocuidado hacia un cuerpo exteriorizado, el cuerpo se cuida.

El comportamiento automatizado es otra evidencia del cuerpo posmoderno desarrollado a través de ciertas habilidades, como las comunicacionales para ser funcionales e insertarse en la sociedad; la interacción verbal es una de ellas, muchas veces no tenemos palabras para describir determinado suceso pero sin embargo debemos forzosamente tomar las palabras porque esa es la principal forma de comunicarnos, a veces también lo hacemos solo por cortesía, saludar, despedirse, etc., y aunque no cuestionamos esos “buenos modales”, debemos ser rigurosas en el análisis y afirmar que efectivamente son comportamientos automatizados.

Finalmente, y de acuerdo a los elementos analizados concluimos que la formación de la corporeidad está siendo direccionada en un sentido, este sentido es el de trabajo estricto, riguroso bajo lineamientos automatizados, es decir que al no encontrarse bajo una corporeidad consciente, pues tiene en efecto el cuerpo-sujeto (McLaren, 1994) capacidad de hacerlo, se está generando una inclinación hacia el trabajo y la realización de tareas de forma corpóreamente inconsciente, bajo el tiempo lineal de la productividad, productividad que no

conviene, por lo menos, al desarrollo de la corporeidad. Encontramos además, elementos formativos que dejan ver una política corporal escolarizada (Foucault, 1994; Moreno, 2009; Pedraza, 2010), entre estos es la clara supremacía de la mente por sobre la corporeidad y la consecuente desvalorización del cuerpo, esta premisa se encuentra a lo largo de todas las Bases, es decir que componen la propuesta, conocimientos, habilidades y actitudes. Siendo así, las habilidades corporales específicas a desarrollar se promueven a través de ritos corporales (Scharagrodsky, 2013) específicos que menosprecian a la corporeidad prescindiendo de ella totalmente para lograr aprendizajes, específicamente del cuerpo sujeto de McLaren (1994) a través del cual podemos llegar hacia aprendizajes realmente conscientes y no serviciales a los sistemas político económicos, y autónomos. Por otra parte, esta parcelación de la enseñanza direccionada únicamente al desarrollo del ámbito cognitivo, es también direccionada en ciertos sentido, riguroso, científico, ordenado, y específicamente al ritmo del tiempo lineal, propio de paradigmas mecanicistas y de racionalidad instrumental en donde una de sus importancias vitales es lograr la máxima del estudiante, y en nuestro caso del cuerpo objeto, aquel que no está intrínsecamente unido con la mente. la enseñanza en términos del cuerpo higiénico y saludable (Moreno, 2009; Martínez, 2004), pues como hemos observado a lo largo del análisis los contenidos corporales, y las competencias corporales solo tienen relación con esas cualidades, menospreciando y omitiendo nuevamente las infinitas capacidades de la corporeidad para obtener aprendizajes conscientes a través de sus experiencias existenciales completas y no parceladas, ni restringidas únicamente a la mente y apartadas del cuerpo, esto responde a una visión de mundo que tiene las características anteriormente nombradas, es decir crear cuerpos dóciles que respondan al ritmo productivo, de una sociedad estrictamente productiva. Las producciones sociales del currículum son varias, una de ellas, importante, es el cuerpo político en su relación a la ejecución del trabajo escolar, en este sentido la acepción del trabajo escolar es sacado completamente del contexto corpóreo, se omite, se excluye, esa experiencia corporal por tanto se automatiza, escapa del cuerpo sujeto consciente.

Si bien, dentro de la formación educacional chilena, el cuerpo no es prioritario en lo absoluto, y si nos proyectamos hacia el futuro nunca lo será si se continúa manteniendo un currículum con una total herencia moderna, en donde hay un sistema de explotación detrás que necesita formar trabajadores de acuerdo a la necesidad de aquel sistema. Lo racional y

mecanicista que existe en el currículum, no cambiará si éste sigue siendo un medio de cumplimiento de objetivos convenientes para el sistema de poder imperante.

Por último, ¿cuál es la competencia corporal desarrollada con el trabajo escolar propuesto por el currículum chileno?, ¿obedecer corpóreamente pero sin saber que se está obedeciendo corpóreamente?, entonces ¿no es esta una omisión del cuerpo? claramente sí, pero mejor pregunta sería ¿no es esta una omisión del cuerpo intencionada para prefigurar competencias corporales someras, automatizadas?, la respuesta es doblemente sí, volvemos entonces sobre la presencia del cuerpo político en la escuela.

Es por lo tanto estrictamente necesario comenzar el cambio educacional desde su estructura base. De acuerdo a las necesidades inminentes de los seres humanos pertenecientes a este siglo, es indispensable formar personas integrales, para así desde esta integralidad lograr la resolución de problemas que aquejan mundialmente a los distintos seres humanos, necesitamos una educación que brinden las herramientas necesarias para afrontar y moverse dentro de las dinámicas del siglo XXI, en este sentido el paradigma que domina la educación formal está obsoleto, no está adaptado a las necesidades actuales, ni a los contextos reales que se viven.

El cambio de paradigma es el primer cambio estructural a realizarse para por primera vez lograr la formación real de personas integrales, en el caso específico de este trabajo, sean conscientes de su dimensión física, la reconozcan, la desarrollen, la sientan, la utilicen, a través de este primero cambio, el cambio del paradigma dominante es posible incluir las nuevas ideas para la formación íntegra, las cuales son tan imprescindibles como este cambio estructural. De esta forma, se irán agregando estas nuevas ideas y a través de un proceso arduo y complejo es más factible que el cambio se realice de forma completa, cumpliendo con los objetivos, que estos sean planteados verazmente, que los mismos docentes tengan adquiridos en sí, las dimensiones que lo hacen ser un ser humano, corpóreo, que se mueve, que existe, que se desplaza, que hace, que siente, que toca, que percibe. Y de esta forma él/ella, con una base concreta, existente, con el conocimiento corpóreo integrado en su cuerpo, sean capaces de traspasarlo a los y las estudiantes que e dirigen diariamente a sus instituciones educativas a formarse de forma integral para afrontarse en algún momento a la vida, a la realidad, y que contrariamente a esto, reciben una educación parcelada, sus cuerpos

con coartados, e incluso se les forma para accionar de manera automatizada, sin ser conscientes que en primera instancia son seres corpóreos, que sus cuerpos son todos los días utilizados y coartados con un fin político, siendo dominados rápidamente, puesto que no logran percibir la importancia de su corporeidad, y que a través de la dominación de esta, es lo suficientemente fáciles para permearlos y acomodarlos al sistema imperante, que es el que mantiene la educación con un paradigma mecanicista obsoleto y descontextualizado, que inclusive pertenece a un contexto existente hace hacia 100 años atrás.

Prospectivamente concluimos, nos volvemos a preguntar, ¿Es posible encontrar un diálogo entre la propuesta de educación formal chilena para la enseñanza básica y media y, el cuerpo como elemento formativo?

La respuesta es afirmativa, no obstante, la existencia del diálogo, este es somero, insuficiente, deficiente incompleto y superficial, se encuentra empobrecido, ya que las categorías presentes desestiman el cuerpo, desvalorizan a la corporeidad y omiten verdades universales sobre la existencia corpórea humana. La situación en la que nos encontramos, es que a partir de este “diálogo accidentado” se están ocultando a los y las estudiantes verdades universales como que existimos en y con el cuerpo, que somos una unidad física, biológica y espiritual y que la corporeidad es simbólica culturalmente, que se está construyendo y que por tanto la realidad intrínsecamente es a través de acciones motrices; esto niega el carácter más importante que está relacionado con la política, ya que se oculta la verdad universal de que el cuerpo es parte fundamental del aprendizaje, porque es un cuerpo sujeto consciente, de manera que el ocultamiento de la verdad universal facilita el adoctrinamiento corpóreo al que están sometidos los y las estudiantes. Teniendo como consecuencias, la inconsciencia de la existencia corpórea, la inconsciencia de la creación de cultura y conocimiento, y además la acción programa y automatizada bajo los parámetros productivos de mandatos políticos económicos que son los que lamentablemente financian la educación (Moreno, 2009). En esto somos enfáticas, y afirmamos la omisión y ocultamiento de las verdades universales, puesto que esta negación aniquila el diálogo entre la propuesta y una corporeidad consciente íntegra y no parcelada con imagen de íntegra como la que existe.

Lamentablemente nos encontramos con una propuesta que miente y engaña, ya que hace creer equivocadamente a los y las estudiantes que pueden prescindir completamente de

sus cuerpos para vivir, ya que no son conscientes de su existencia corpórea y todo lo que conlleva la hacerse conscientes, ver el mundo desde otra perspectiva, aprender a confiar en los instintos, sin tener que ser pasados antes por un mecanismo racional, aprender a expresarse a través del cuerpo, a apropiarse de la corporeidad y a entender que es un campo en donde la política y la economía mediante la educación entregada hacen y deshacen.

No obstante, este panorama desolador, somos profesoras esperanzadas y creemos en la posibilidad de generar nuevos diálogos, aunque por lo pronto no desde la propuesta formal. Creemos que por ahora y en primera instancia son menester tres cosas. La primera es continuar desarrollando investigaciones para profundizar este tema y ampliar el espectro de docentes interesados en el mismo, partiendo desde nuestra misma universidad. Y decimos esto porque en el momento en que el conocimiento sobre esta temática llegue a los distintos ámbitos pedagógicos del se podrán ir creando y co-creando acciones pedagógicas enfocadas a la valorización de la corporeidad, pues cada profesora y profesor especializado y dominador de su experticia y del conocimiento didáctico, de sus contenidos puede abordar la corporeidad, e iniciar diálogos respecto a ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto repetimos, son menester primero ampliar el espectro de estudio sobre la corporeidad en la educación formal chilena para luego crear propuestas que tengan como objetivo central la incorporación tanto en las mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogía, o sea de la Formación Inicial Docente. Esta es la única manera, hasta ahora, de lograr que los docentes reestudien los paradigmas vigentes y los complementen en su ejercer pedagógico con conocimiento corpóreo.

La segunda acción, está basada en que la vigencia curricular reconoce las disposiciones estipuladas en la L.G.E referentes a las horas libre enseñanza y del tiempo de libre disposición. Estas disposiciones deben ser tomadas en consideración y trabajar para que en cierta medida sean utilizadas en pos de un desarrollo de la corporeidad. En este caso sería excelente promover dentro del ámbito estudiantil, docente y académico coloquios, conversatorios, creación de movimientos y colectivos tanto dentro y fuera de la universidad, y proyectos que tiendan al reconocimiento y valorización de la corporeidad. Sin ir más lejos dentro de la misma carrera de Historia y Geografía de nuestra universidad tenemos antecedentes de un estudiante que ganó el fondo concursable para llevar a cabo su proyecto

de una ludoteca nómada para realizar enseñanza a través del juego.

Planteamos que es indispensable recuperar la hipersensibilidad que es dada por la corporeidad, los sentidos y las intuiciones, ya que es la única forma de superar el continuum sensorium en que vivimos. Actualmente ya no es solamente necesaria la existencia de profesores críticos del sistema, políticamente activos, o que desarrollen una educación de tipo popular, libertaria, comunitaria, etc., es necesaria la existencia de docentes hipersensibles, que sean capaces de ver más allá de la mente, y de que la educación también está más allá de la mente, que el cambio social no es solamente una cuestión político económica ni pasa únicamente por el cerebro, que hay ámbitos importantes en ese proceso, y que quizás no son tan evidentes, como la corporeidad. Y cuando hablamos de profesores hipersensibles nos referimos a aquellos que sean capaces de sentir y de conmoverse por la realidad no solo a nivel mental, sino que con su corporeidad completa, puesto que cuerpo está expuesto toda su existencia a la hipersensibilidad porque la vida misma es hipersensible. Y no hablamos solamente de conmoverse por hechos trágicos o penosos, no hablamos de esa hipersensibilidad que nos inmoviliza, que avergüenza o que ignoramos porque se escapa a nuestro actuar programado, y que hemos ido con el tiempo ocultando. Hablamos de aquella hipersensibilización que nos conmueve por la vida misma, por las curiosidades y enigmas que conforman la existencia, sus colores, olores, entramados, partes y todo, es decir por el conocimiento mismo desde sus infinitas y divergentes formas de abordarlo y por supuesto de enseñarlo y aprenderlo.

Cerrando concluimos, que hacemos conscientes y hacer conscientes a nuestros estudiantes de que al vivir desde nuestra unidad sicofísica llamada corporeidad podremos aceptar esa hipersensibilidad reprimida durante tantos siglos. Y ésta ya no sería un problema, sino que sería realmente una apertura al mundo, pudiendo actuar desde otra perspectiva, desde la perspectiva divergente, de utilizar esa hipersensibilidad que nos inmoviliza en algo que nos movilice. Somos docentes, pedagogos, y sabemos mejor que nadie que son infinitas las posibilidades para crear enseñanza y aprendizaje, tenemos la capacidad de “dar vida didáctica” al conocimiento y hacer cosas realmente extraordinarias. Ahora bien, imaginemos lo que podríamos hacer si se expanden nuestros mundos a través de la corporeidad, nada podría salir mal, las posibilidades serían tan infinitas como prometedoras, la

hipersensibilidad nacida desde el cuerpo nos hablaría de las infinitas posibilidades de percibir la realidad, y de trascender la falsa percepción de que la existencia transcurre solamente a nivel mental.

Capítulo VI. Bibliografía

- Álvarez, J. (2003). “*La formación del cuerpo: Una mirada desde la pedagogía crítica*”. Revista Uni-pluriversidad. Vol.3. N°2. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Aranda, V. (2014). “*Tiempos críticos y pedagogías críticas. Compendio de las teorías educativas críticas*”. En Revista Electrónica Diálogos Educativos. N° 14 (28). Recuperado desde <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n28/aranda>.
- Aristegui, Amaya. (s/f). “Estudio descriptivo –interpretativo sobre la significancia del lenguaje corporal en la formación inicial de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de la Serena”. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Educación. Dirección de post-títulos y post-gradados. Magister en Educación Mención Pedagogía y Gestión Universitaria. Santiago, Chile.
- Arrieta B., Meza R. (2001) *El currículum nulo y sus diferentes modalidades*. Universidad de Zulia, OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela.
- Barrios, J. L. (2008) “*El cuerpo grotesco: Desbordamiento y significación*” [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica:http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.695/ev.695.pdf
- Bercena, F. y Mélich J.C. (2000) “*El aprendizaje simbólico del cuerpo*”. Revista Complutense de Educación. Vol II, n°2, pp. 59-81.
- Burke P. (1996) “*Formas de hacer historia*”. Alianza Universidad, Madrid, España.
- Caballero, S. (2006). “*El concepto de cuerpo en la fenomenología de Husserl*”. Universidad de Santander. Facultad de Humanidades. Escuela de Filosofía. Bucaramanga, Colombia.
- Calvo, Á; García, I; Pérez, R. (2013) “*Expresión Corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estilo y la profundización del empleo del cuerpo*”. En Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. N° 23. Pp 19-23.
- Canedo S. (2009) *Tesis doctoral. Contribución al estudio del aprendizaje de las ciencias*

experimentales en la educación infantil: Cambio conceptual y construcción de modelos científicos precursores. Universitat de Barcelona. Programa de doctorado en didáctica de las ciencias experimentales y la matemática. Facultad de formación del profesorado. Barcelona, España.

-Carrillo, L. (2009). “*Husserl y el problema mente-cuerpo*”. En *Acta Fenomenológica*. Vol. III. Círculo Latinoamericano de Fenomenología. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Pp 449-510.

-Castro, I. (1994). “Propuestas pedagógicas y organización escolar en América Latina”. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXIV, n°s 1 y 2, pp. 129-144. México. Recuperado desde: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1994_1-2_06.pdf.

-Cox C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Servet* N°56. “Contenus scolaires: l’emergence des politiques curriculaires” Cordination: Roger-François Gauthier.

-Cruz M. (2002) *El problema cuerpo-mente: Distintos planteamientos* [En línea] Disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/mente/cmindex.html>

-Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. “*La Educación encierra un tesoro*” Grupo Santillana Ediciones. Madrid.

- Duch, Ll. y Mélic, J.C. “Escenarios de la Corporeidad: Antropología de la vida cotidiana 2/1”. Editorial Trotta, 2012.

-Foucault, M. (1997). “*Vigilar y Castigar. El Nacimiento de la Prisión*”. Editorial S.XXI. Buenos Aires, Argentina.

-Freire, P. (1973). “Pedagogía del Oprimido”. Ed. S.XII Tierra Nueva.

-Gallegos, R. (2001). “*Una visión integral de la educación, el corazón de la educación holista*”. Ed. Fundación Internacional para la Educación Holista. Guadalajara, México. En: www.ramongallegos.com.

- Gallo, L.E. (2006). “El ser-corporal-en-el-Mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea”. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 38 (Julio 2006). Pp. 46-61.
- Gallo, L.E (2009). “El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal”. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 35, n° 2. Valdivia, Chile. Recuperado desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200013.
- Gobierno de Chile: Ministerio de Educación (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y media*. Santiago: Salesianos s.a.
- González J. (2014) *Revista electrónica Diálogos Educativos*. Posmodernidad y currículum educacional: Una compleja relación, 14(28). Recuperado de <http://www.dialogoseducatiuvos.cl/revistas/n28/gonzalez>.
- Grasso, A. (2008). “*La Corporeidad en el diccionario de Educación Física*”. Portal Deportivo La Revista. Año 1 n° 4 – Febrero. 2008.
- Le Breton, D. (2002 A). “*Antropología del cuerpo y Modernidad*”. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Le Breton, D. (2002 B). “*La sociología del cuerpo*”. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Le Breton, D. (2011). “*Cuerpo Sensible*”. Editorial Metales Pesados, Santiago, Chile.
- L.G.E. “Ley General de Educación”.
- Hare, J. (2010). “*La educación holística: Una interpretación para los profesores de los programas del IB*”. Organización de Bachillerato Internacional. Recuperado desde: https://blogs.ibo.org/positionpapers/files/2010/10/La-educaci%C3%B3n-hol%C3%ADstica_John-Hare.pdf.
- Martínez, A. (2004). “*La Construcción Social del Cuerpo en las Sociedades Contemporáneas*”. *Revista Papers* vol. 73, pp. 127-152.

- Martínez E. (1998) *Tesis Doctoral. Estudio de la integración de los medios informáticos en los currículos de educación infantil y primaria: sus implicaciones en la práctica educativa*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Mclaren, P. (1994). “*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*” Aique Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Merleau- Ponty, M. (1993). “*Fenomenología de la Percepción*”. Ed. Planeta-Agostini. Barcelona, España.
- Ministerio de Educación de Chile (diciembre de 2011) Bases curriculares educación básica [Decreto N° 439/2012] Unidad de currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Colombia (2016) Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>.
- Moreno, W. (2009). “*El cuerpo en la escuela: Los dispositivos de sujetación*”. Revista Currículo Sem Fronteiras, Vol. 9. N°1. Pp, 159-179.
- Morín E. (2001). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Ediciones Paidós ibérica S.A, Barcelona.
- Naranjo, C. (2007). “*Cambiar la educación para cambiar el Mundo*”. Editorial Cuarto Propio.
- Naranjo C. (2011). Entrevista “La educación que tenemos le roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida”. Para Fundación Claudio Naranjo.
- Naranjo, C. (2016). Entrevista para el diario “The Clinic”. Santiago de Chile. En: <http://www.theclinic.cl/2016/02/26/522679/>
- Nassif, R; Rama, G; Tedesco, J.C. (1984). “*El sistema educativo de América Latina*”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- Ortega, R. (2007) *Fundamentos de la Educación en el Chile Actual*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias sociales. Departamento de Sociología.

-Paredes, J (2003). “Desde la corporeidad a la cultura”. Revista Digital EFdeportes. Año 9 n° 62. Buenos Aires, Argentina. Rescatado desde: <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>.

-Paymal, N. (2012). Cuadernos Pedagógicos 3000: *Hacia el desarrollo integral del ser #1. ¿Qué es el desarrollo integral del ser en la educación? Serie 1 “La educación holística es posible”*. Editorial Ox La-Hun. La Paz, Bolivia.

-Pedraza, Zandra (2010). “Saber, cuerpo y la escuela: El uso de los sentidos y la educación somática”. En Revista Calle 54. Vol. 4 n° 5. Bogotá, Colombia.

-Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española* (23ª. Ed). Madrid.

-Revueltas, A. (1990) *Modernidad y mundialidad* [En línea] ESTUDIOS. Filosofía-historia-letras. Disponible en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras23/notas/sec_2.html

- Riobó. (2001). La Corporalidad según la filosofía de Husserl y Fichte. En revista Ágora: Papeles de Filosofía. N° 20 (II). Pp 19-33.

-Rincón L. (2008) en, *El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa*, Jornadas para Docentes 2008, Universidad Católica de Córdoba.

-Romero, J. (1999) “*Estudio de la mentalidad burguesa*”. Buenos Aires: Alianza.

-Ruiz, L. (2012), *Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. En: *Revista Universidad de Sonora*, México.

-Ruggio, G. (2011). “La Corporeidad. El nuevo paradigma como formador de la identidad humana”. EFdeportes Revista Digital. Año 16 n° 161 – Octubre. 2011. Buenos Aires. Argentina.

-Sacristán G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid, España.

-Scharagrodsky, P (2013). “El cuerpo en la escuela”. Revista Explora.

Desde:<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55155/EL002216.pdf?sequence=1>.

-Sierra, M.Á. (2010). “Introducción a la Expresión Corporal: Conceptuación, caracterización y tendencias”. Extraído desde <https://mefuc.files.wordpress.com/2010/02/1-1.pdf>.

-Sotelo, A. (2016). “*El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de la Excepcionalidad del hombre y el oscurantismo*”. Revista Pedagogía y Saberes. N°44, pp. 83-91. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

-Stenhouse L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Ediciones Morata. Cuarta edición. Madrid, España.

-Tadeu Da Silva, T. (1999) documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

-UNESCO (2011). “La UNESCO y la Educación” UNESCO. París, Francia.

-UNESCO (2015). “La Educación para todos 2000-2015: Logros y Desafíos”. 1° Ed. UNESCO. París, Francia.

- Villamil, M.A (2010). “La corporeidad como apertura del hombre al mundo”. Revista Pensamiento y Cultura, vol. 13. N° 1, Junio, pp. 53-65. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70115498005>.

BIBLIOGRAFÍA METODOLÓGICA

-Abreu, J. (2001). “*Las Técnicas de análisis del contenido. Una revisión actualizada*”. Universidad de Granada, España.

-Boniolo, P; Dalle, P; Elbert, R; Sautu, R. (2005). “*La Construcción del Marco Teórico en la Investigación Social*”. En: Publicación manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Colección de Campus Virtual. Buenos Aires, Argentina. Rescatado desde:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSCapitulo%201.pdf>.

-Cáceres, P. (2003). "Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable". Revista Psicoperspectivas de la Universidad Católica de Valparaíso, Vol. II Pp, 53-82. Valparaíso, Chile.

-Canales, M. (Ed.) (2006). "Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios". 1° Edición. Editorial LOM. Santiago, Chile.

-Fernández, F. (2002). "El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación". Revista de Ciencias Sociales de Costa Rica, Vol. II. N° 96. San José, Costa Rica.

-Piñuel, J.L (2002). "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido" Revista Estudios de Sociolingüística". Vol III, n° 1. Pp, 1-42. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

-Scribano, A. "Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cuantitativa en Ciencias Sociales". Revista Cinta Moebio n°8. Pp, 128-136. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

-Valles, M. (1999) "Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional". Editorial Síntesis S.A. Madrid, España.