



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS  
DEL MOVIMIENTO Y DEPORTE

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y  
DISCIPLINARES PRESENTES EN EL  
DOCUMENTO MINISTERIAL  
“CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO EN LOS  
APRENDIZAJES”. UN ANÁLISIS CRÍTICO**

SEMINARIO PARA OPTAR AL  
GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y TÍTULO DE  
PROFESOR DE EDUCACIÓN  
MEDIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

AUTORES:  
CORTÉS GODOY VERÓNICA  
PINO LIRA FRANCISCO

DOCENTE GUÍA:  
HIDALGO KAWADA FELIPE

SANTIAGO DE CHILE, 2016



AUTORIZACIÓN PARA LA REPRODUCCIÓN DE LA TESIS

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a sus autores.

FECHA: 14/12/2016

\_\_\_\_\_  
FIRMA

\_\_\_\_\_  
FIRMA

Pasaje Río Backer #4865

DIRECCIÓN

9-2452465 / 8-5503845

veronicacortesgodoy@gmail.com

fopino@gmail.com

TELÉFONO – E-MAIL

## **DEDICATORIAS**

Esta dedicatoria va dirigida a todas esas personas que han aportado en mi vida, pues ya sea con su respaldo o cuestionamiento, generaron algo en mí que me permite hoy estar en este momento de mi historia. A toda mi familia, humana y canina, por el inconmensurable apoyo, amor, alegría y comprensión que me brindan día a día. A mis amigos(as) y profesores(as), por creer en mis elecciones de vida y apoyarme siempre, con la mejor disposición.

Y a todos(as) esos seres con los cuales cruzamos nuestras vidas y que, sin percatarse, me han permitido cuestionar todos los aspectos de ella y transformarla, desde mi simple y feliz caminar, esperando dejar buenas huellas.

**Verónica Cortés Godoy**

Más que el contenido físico de lo tratado en el actual estudio, quiero centrarme en poner a disposición todo mi tiempo invertido en él. Es por ello que veo en la necesidad de homenajear a todos(as) aquellos(as) sujetos, objetos y animales civilizados o no, que contribuyeron a lograr este resultado, colaborando, muchas veces sin estar al tanto, en su generación. No me refiero al necesario aporte de datos o ayudas concretas para con la presente narración, sino más bien a esa riqueza que nos caracteriza como seres sintientes. Es por ello que hago alusión a ese cariño y afecto entregado por mi familia, a esos momentos de felicidad pasados junto a mis mascotas y sobre todo a esa constante motivación infundida por mi recordado papá.

En fin, sin olvidarme del resto, dedico una pequeña parte de mí tiempo a todo(as) los(as) que dudaron de que alguna vez estuviera sentado escribiendo una página más de mi larga, acontecida y disfrutada vida, ya que sin ese desapoyo permanente, sería improbable poner en marcha mi resiliencia engendrada.

Los(as) quiero.

**Francisco Pino Lira**

## AGRADECIMIENTOS

Como se ha realizado en la mayoría de los casos, las familias han sido unos actores fundamentales en el proceso del aprendizaje de los(as) estudiantes. En nuestro proceso no es la excepción, es por ello que les agradecemos la paciencia, amor, apoyo y entrega incondicional. Por todos los momentos felices y difíciles, pues cada uno de ellos se ha constituido en instancias de aprendizaje importantes para nuestras vidas.

A nuestro profesor guía, por su entrega, compromiso, disposición, profesionalismo y paciencia ante esta investigación. Quién desde el primer momento participó activamente en el proceso, convirtiéndose en un punto de inflexión importante a la hora de aterrizar las diversas temáticas tratadas.

Sumado a lo antes mencionado, se hace necesario hacer alusión a un excelente equipo de trabajo, como lo es el área de Deportes UC, ya sean auxiliares de aseo, trabajadores(as) de patio, Profesores(as) y personal administrativo en general, el cual –refiriéndose solo a quienes favorecen el ambiente laboral y relaciones interpersonales- nos apoyó indiscutiblemente en nuestras decisiones y participó interesadamente en hacer de esta etapa, una instancia de aprendizaje y experiencia continua. Especialmente a todo(as) con quienes diariamente compartimos desde el saludo hasta una pequeña charla sobre asuntos banales, los sin duda desde una y otra vertiente aportaron e influyeron en el presente momento.

Finalmente, cabe señalar y por ende agradecer a todo el equipo de trabajo que pertenece a la UCSH –de igual manera como se indicó anteriormente, desde la persona que se preocupa del aseo, pasando por los(as) auxiliares que habilitan los diversos espacios para su utilización, los(as) guardias de seguridad, los “tíos” encargados del estacionamiento de la Universidad, a los(as) profesores(as) responsables y conscientes de su labor educativa –“a quién le quede el poncho que se lo ponga”- y a todo el personal administrativo –ídem- que hace posible que este proyecto educativo se haga y mantenga vigente.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	3
1.1 Planteamiento del Problema de Estudio .....	4
1.2 Pregunta de Investigación .....	6
1.3 Justificación de la Investigación .....	7
1.4 Objetivos de Investigación .....	8
1.5 Supuestos de la Investigación .....	8
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	10
2.1 El cuerpo: perspectivas teóricas .....	11
2.1.1.- Perspectiva Biomédica a partir de David Le Breton ....	11
2.1.2.- La bio-política de Michael Foucault.....	12
2.1.3.- Enfoque Feminista de Judith Butler .....	14
2.1.4.- Visión post-estructuralista de Pierre Bourdieu.....	17
2.1.5.- Nociones del cuerpo Máquina desde el análisis de David Le Breton .....	18
2.1.6.- El cuerpo desde la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty.. .....	21
2.2 La educación física y sus corrientes teóricas.....	24
2.2.1.- Jean Le Boulch en la Psicomotricidad, método Psico- kinético.....	25
2.2.2.- José María Cagigal y el Deporte Educativo.....	27
2.2.3.- Pierre Parlebas en la Praxiología Motriz.....	28
2.2.4.- Manuel Sergio en la Ciencia de Motricidad Humana ..	31
2.3 La educación física y el currículum .....	32
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b> .....	37
3.1 Paradigma de la investigación .....	38
3.2 Enfoque metodológico .....	39

3.3 Objeto de estudio .....	40
3.4 Técnicas de recolección de información .....	41
3.5 Procedimientos de análisis .....	42
3.6 Limitaciones del estudio.....	43
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS ...</b>	<b>44</b>
4.1 Dimensión Pedagógica: Principios Pedagógicos .....	45
4.1.1.- Referencias al Qué enseñar .....	45
4.1.2.- Respecto a las estrategias metodológicas .....	57
4.1.3.- Fundamentos referidos a cuándo enseñar .....	74
4.1.4.- Nociones concernientes a Qué, Cómo y Cuándo evaluar. ....	80
4.2 Dimensión Disciplinar .....	83
4.2.1.- Concepciones respecto al tratamiento del cuerpo .....	83
4.2.2.- Concepciones respecto al movimiento .....	94
4.2.3.- Concepciones respecto a educar la Corporalidad.....	99
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>112</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>119</b>

## RESUMEN

Desde los inicios de la Educación Física, ésta ha sido considerada como una disciplina centrada en el movimiento con distintos objetivos de acuerdo al contexto y paradigma predominante de la época. Es así como en sus orígenes, la educación física respondió a las necesidades de los pueblos, en cuanto a la preparación militar de sus habitantes, con el fin de conquistar o defender sus territorios. Luego, la disciplina transita por las temáticas de aptitud física e higiene, hasta llegar a la contemporaneidad, donde es posible encontrar lineamientos desde las capacidades físicas, hábitos y valores en general, una postura estrechamente vinculada a una visión médica de la educación del cuerpo.

En efecto, la expresión y el desarrollo corpóreo ha sido considerada como una función secundaria en el desarrollo humano de las personas, por arrastrar las secuelas cartesianas vinculadas a su rol de instruir y preparar el cuerpo para las funciones vitales: el intelecto.

Ahora bien, existen nuevas corrientes que aparentemente superan dicha dualidad, y es en ellas en las que se ha apoyado el ministerio de educación de Chile (MINEDUC) para la creación de documentos y material de apoyo.

En consecuencia, dichos documentos generan efectos en la comunidad escolar en su conjunto, razón por la cual esta investigación busca analizar críticamente los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan el documento ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes", publicado en el año 2013.

Ante las diversas concepciones existentes referidas al cuerpo, la multiplicidad de corrientes en la Educación Física y las relaciones gestadas entre esta última y el currículum en Chile, se ha efectuado un análisis crítico del discurso. A partir del cual se han obtenido resultados, en base a dos grandes dimensiones, una referida al ámbito pedagógico y la otra vinculada al área disciplinar, cada una con sus respectivas categorías.

Por un lado, en lo que refiere a la dimensión pedagógica, se realiza un análisis segmentado en cuatro cuestionamientos principales del área

educativa. En una primera instancia se profundiza sobre referencias al qué enseñar, donde se argumentan los posibles tópicos a tratar con los(as) estudiantes. Seguido de ello, se presenta el punto respecto a las estrategias metodológicas sugeridas por el documento, para ser implementadas por los distintos(as) agentes educativos a quien se dirige el presente. Con el fin de manifestar las diversas formas de compartir las temáticas aludidas anteriormente. A continuación, se mencionan los fundamentos referidos a cuándo enseñar, concernientes a una dimensión temporo-espacial citadas en la narración. Finalizando con las nociones concernientes a qué, cómo y cuándo evaluar, centradas en el aprendizaje de los(as) educandos.

Por otra parte, en relación a lo disciplinar, se analizan las categorías referidas a las concepciones respecto al cuerpo, las concepciones vinculadas al movimiento y las correspondientes a cómo educar la corporalidad. En dichas categorías, se exhibe un tratamiento del cuerpo y del movimiento en función del desarrollo cognoscitivo, en base a postulados biomédicos y psicobiológicos. En ella, se propone una idea bastante ambiciosa, pretendiendo resguardar la coherencia de los planteamientos pedagógicos de la escuela, en contraposición a la multiplicidad de miradas provenientes desde el propio ministerio de educación.

En este sentido, aparece tanto a nivel pedagógico como disciplinar un estudiante dividido, donde por un lado está su pensamiento, por otro lado el cuerpo y la corporalidad, y alejado de ellos se encuentra el sentir, cuestión que trae consigo una serie de repercusiones. Sin embargo, en reiteradas ocasiones, aluden y se acercan a propuestas unificadoras, cuya base es el ser.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## 1.1 Planteamiento del Problema de Estudio

A lo largo de la historia, la educación física así como otras disciplinas ha evolucionado de acuerdo a los diversos contextos y paradigmas predominantes. Desde sus inicios con la filosofía de Locke, y los fines de optimización del rendimiento basado en los postulados de Descartes (Benjumea, 2003), pasando por las diferentes escuelas de influencia a fines del s. XIX e inicios del s. XX y la aparición de paradigmas rupturistas ante la visión tradicional-dualista del cuerpo de la década del 50' en adelante. "El hombre y las cosas pasan a estudiarse a la luz de las categorías de la fenomenología y la complejidad desde la realidad de un hombre físico, biológico y antro-po-sociológico" (Benjumea, 2003, p.3). Sin embargo en la actualidad, existen una serie de planteamientos alternativos que cuestionan las ideas propuestas en la segunda mitad del siglo XX, aludiendo a la inevitable presencia de la mirada fragmentada del cuerpo.

En el caso de Chile, la educación física, con más de cien años, ha tenido una tradición que podríamos rastrearla desde sus comienzos con la hegemonía de las escuelas gimnásticas alemana y sueca, lo que Benilde Vásquez (1989) en el documento "La educación física en la contemporaneidad. Tendencias y perfil profesional" denomina la corriente Deportivista: el cuerpo acrobático. A su vez Cornejo y Matus (2013) nos hablan de la influencia europea en la educación física chilena, sobre todo con la llegada de colonos(as) alemanes(as), quienes basados en una gimnasia de fuerza y muy disciplinada, competían directamente con los postulados educativos de la escuela sueca.

Con respecto a lo anterior y la evolución que se ha desarrollado en los contenidos planteados por la Educación Física, Cornejo, Matus y Vargas (2011) señalan que éstos han pasado del militarismo del siglo XIX, al desarrollo de la moral, la aptitud física y la higiene (mediados del siglo XX), hasta posicionarse actualmente en el desarrollo de las capacidades físicas, la adquisición de hábitos, el fomento de valores y la comprensión de la actividad física y el deporte en beneficio del individuo y de la sociedad, lo que demuestra que las influencias renacentistas siguen presentes en el discurso

actual. En este sentido, los autores señalan lo siguiente: “En síntesis, diríamos que la E.F. chilena ha sido fiel reflejo de las coyunturas y procesos sociales e históricos de nuestro país. Incluyendo también las influencias actuales de una sociedad globalizada e integrada” (Cornejo, Matus & Vargas, 2011, p.1).

En consecuencia, tanto la escuela alemana, como la sueca principalmente han marcado de manera profunda la historia y devenir de la educación física hasta la actualidad, de tal manera que hoy en día, es posible apreciar su herencia tanto en universidades que imparten la carrera de pedagogía en educación física, teniendo influencia en el quehacer futuro de dichos profesionales, así como también, en el contexto escolar.

Ahora bien, según Cornejo, Matus y Vargas (2011) el nuevo plan curricular de educación física y salud está centrado en atomizar el concepto de placer, hábitos, y juegos, llevando esta disciplina hacia una forma medicalizada, al igual que décadas atrás, cuando sus influencias fueron denominadas como una educación física higiénica.

Sumado a lo anterior, es necesario señalar que desde la segunda década del siglo XX, en el mundo han emergido corrientes que han intentado comprender la educación física desde otras perspectivas, superando -dicen ellos- las miradas dualistas y cartesianas del cuerpo como lo son la Psicokinética de Jean Le Bouch y la teoría de la Motricidad Humana de Manuel Sergio (Gallo, 2009).

Estas nuevas perspectivas, han generado diversos impactos en Chile e instalado nuevos discursos para pensar la disciplina, específicamente, un nuevo discurso oficial, el cual se lleva a cabo a partir del Ministerio de Educación (Mineduc), que genera normativas y marcos de acción, procurando responder a las necesidades de las personas del mundo actual y sus consecuentes maneras de concebir al ser humano. Entre ellos, se encuentran los siguientes documentos ministeriales: las bases curriculares, planes y programas, sistemas de evaluación, documentos de apoyo docente, documentos de apoyo al estudiante, entre otros.

Dentro de estas acciones, en el año 2013 el Mineduc publica el documento "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes", cuyo objetivo es:

Contribuir en la difusión de información didáctica, que promueva y fomente de manera significativa, el desarrollo de prácticas educativas orientadas al desarrollo de la motricidad, actividades de movimiento pre-deportivas, deporte escolar y actividades de recreación, con el propósito de aportar al desarrollo y formación integral de los estudiantes (Mineduc, 2013, p. 5).

En dicho documento, se genera una propuesta de intervención pre-escolar y escolar, dirigida tanto a la educación de párvulos, enseñanza básica y enseñanza media, a través de la cual se promueve un desarrollo integral a partir de una mirada desde la motricidad y, por ende, de un despliegue de la búsqueda y experimentación de su corporalidad como motor principal, lo que posibilitaría una forma de acercamiento más natural ante "(...) la actividad cognitiva y lógico reflexiva" (Mineduc, 2013, p. 4).

En relación a lo anterior, y considerando la generación de nuevas propuestas que buscan estar en sintonía con los discursos contemporáneos de la disciplina, parece importante indagar acerca de los supuestos pedagógicos y disciplinares que estarían presentes en este reciente documento ministerial. Puesto que, si bien constituye un documento de apoyo, y como tal, su uso es optativo, otorga lineamientos a seguir, construyendo realidades en el entorno escolar, en el cual niños(as) y jóvenes viven y se expresan –o no- durante varias horas al día y por un período extenso de sus vidas.

## **1.2 Pregunta de Investigación**

¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan el documento ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes"?

### **1.3 Justificación de la Investigación**

Ante dicho contexto, realizar un estudio de estas características se torna relevante, debido a que los documentos ministeriales constituyen el sustento para pensar, planificar y desarrollar las experiencias de aprendizaje dirigidas a los(as) estudiantes. Por tanto, generan influencias en todos(as) los actores pertenecientes a la comunidad educativa, pero principalmente en directores(as), profesores(as), estudiantes(es) y en las acciones que cada uno desempeña respectivamente.

En este sentido, las repercusiones también inciden en nosotros, en nuestras prácticas pedagógicas y en nuestro futuro como profesores(as), debido a que la revisión de los documentos ministeriales, forma parte del quehacer docente. Por tanto, tener la claridad respecto a los fundamentos de ello, nos permiten saber desde donde se posiciona el departamento al momento de pensar tanto la Educación física como la Educación en sí y, en base a ello, decidir si estamos o no en concordancia con sus postulados, aspirando a constituir un aporte desde nuestra futura labor. Ante esto, la importancia que ello posee consiste en que nuestros fundamentos pedagógicos y disciplinares orientan nuestras formas de pensar y nos llevan a generar prácticas determinadas en nuestro desempeño profesional, específicamente, en las formas de abordar a la persona y su corporeidad. Esto determinará los aprendizajes que se desean generar y, por ende, el tipo de persona que se pretende potenciar: intelectos y cuerpos entrenables, personas que se expresan a través de su corporalidad, seres corpóreos que viven y aprenden a través de su ser en conjunto, entre otros matices, que es posible detectar a partir de las diversas teorías existentes.

## **1.4 Objetivos de Investigación**

### **Objetivo general**

- ❖ Analizar los fundamentos pedagógicos y disciplinares presentes en el documento ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes".

### **Objetivos específicos**

- ❖ Describir y analizar los fundamentos pedagógicos de la propuesta ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes".
- ❖ Describir y analizar el tratamiento del cuerpo en la propuesta ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes". (consultar si propuesta o documento ministerial).
- ❖ Describir y analizar los fundamentos respecto al movimiento en la propuesta ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes".

## **1.5 Supuestos de la Investigación**

En esta investigación, no se presentan hipótesis, sino más bien supuestos a modo de ideas y preguntas orientadoras. En este sentido, se considera la emergencia de un discurso ministerial, y al parecer hegemónico, respecto a la Pedagogía y Ed. física como asignatura. En él, estaría presente y operante un saber biomédico y psicobiológico, aun cuando se declara la superación de discursos tradicionales, continuaría replicándose y reproduciéndose dichas perspectivas. Por tanto, se considera pertinente, poner en tela de juicio los fundamentos pedagógicos y disciplinares, a fin de esclarecer las concepciones que se tienen al respecto, para comprender desde donde emerge lo que hoy se propone.

En este sentido, se desarrollan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos presentes en este documento?
  - 1.1- ¿Cómo se percibe el qué enseñar?
  - 1.2- ¿De qué manera se aborda el cómo enseñar?
  - 1.3- ¿Qué se menciona respecto a cuándo enseñar?
  - 1.4- ¿Cuáles son los énfasis que se otorga a Qué, Cómo y cuándo evaluar?
  
2. ¿Cuáles son los fundamentos disciplinares presentes en este documento?
  - 2.1- ¿Cómo se entiende el cuerpo en el documento?
  - 2.2- ¿Qué concepciones exhiben respecto a que se entiende por el movimiento y la motricidad?
  - 2.3- ¿Qué es lo que se tiene que enseñar cuando se requiere educar la corporalidad de los(as) niños(as)?

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

## **2.1 El cuerpo: perspectivas teóricas**

En el ámbito teórico, existen una serie de enfoques respecto al concepto de cuerpo, de los cuales, unos más que otros han tenido incidencia en la sociedad actual y, por ende, en las prácticas que en ella se realizan, impactando en decisiones tanto a nivel gubernamental, profesional y/o personal.

### **2.1.1 Perspectiva Biomédica a partir de David Le Breton**

En este sentido, la primera perspectiva teórica a revisar corresponde a la biomédica, la cual posee un concepto de cuerpo enraizado en el cambio de mentalidad europeo, iniciado en el paso de la época medieval al renacimiento y que adquirió fuerza, posteriormente, en la sociedad moderna (Le Breton, 2002).

Dicho concepto de cuerpo, emerge en la senda de la concepción de hombre estrechamente vinculado a la naturaleza y el mundo, como se creía en la sociedad medieval, a una idea de hombre que posee mente y cuerpo, gestado en la elite de la sociedad medieval y luego renacentista (Le Breton, 2002).

A consecuencia, se crea el cuerpo -el cual no existía previamente- y se torna una frontera que distingue a un hombre de los otros. Surge el rostro como parte característica de este organismo emergente, reflejado en los retratos de personas, ya no acompañadas por los santos ni remitidos a figuras divinas, nace un hombre apartado de sí mismo, principalmente entre los siglos XVI y XVII. Esta separación entre hombre y restos (cuerpo) fue marcada por el saber anatómico que emergió y se posicionó con las disecciones de cuerpos, en sus inicios clandestinas y posteriormente – S. XVI en adelante-avaladas por la investigación científica y la enseñanza médica. En este ámbito se crean una serie de tratados anatómicos (obras realizadas en conjunto por anatomistas y artistas que realizaban grabados de las disecciones), pero Vesalio y la Fábrica de cuerpos humanos en 1543, marca un hito en el cambio de mentalidad: la separación entre hombre y cuerpo (Le Breton, 2002). No se disecciona al hijo de, al amigo de, a la persona, sino a los restos de lo que fue ese hombre.

De esta ruptura entre hombre y cuerpo nace la medicina moderna, puesto que antes los médicos no tocaban al enfermo –edad media-, sólo en determinadas ocasiones; no obstante, durante y después de este cambio, el cuerpo se manipula cuanto sea necesario, pues son solo restos, sólo es el cuerpo (Le Breton, 2002) y nada más.

Es así como dicha fractura, también gestó el individualismo: nace el artista y su necesidad de firmar sus obras. Se constituyen en los principales testigos y retratadores de este cambio de mentalidad, de este auge del hombre por sobre el mundo, divinidad, cuerpo (Le Breton, 2002).

De esta manera, la filosofía cartesiana constituye "(...) un eco del acto anatómico, distingue en el hombre entre alma y cuerpo y le otorga a la primera el único privilegio del valor." (Le Breton, 2002, p. 61). Esta disociación ontológica, entre individuo y cuerpo, gestada con el nacimiento del saber anatómico y fundamentada con la filosofía cartesiana, es propia de una sociedad donde antes que el grupo, antes que el colectivo, se encuentra el individuo (Le Breton 2002).

### **2.1.2 La bio-política de Michael Foucault**

Otro enfoque a considerar es el pensamiento bio-político de Michael Foucault y el análisis que en este ámbito realiza sobre el cuerpo. Iniciemos con la idea del gran fantasma corporal, que corresponde a la concepción de cuerpo social compuesto por la universalidad de voluntades. Sobre los cuerpos de los individuos, se ejerce la materialidad del poder, donde radica el origen del constructo social. Por ello, en las relaciones de poder, el dominio se logra a través del resultado de la ocupación que realiza el poder en el cuerpo, ya sea por medio de la gimnasia, los ejercicios o la exacerbación del cuerpo bello, entre otros. No obstante, de igual forma surge la reclamación del cuerpo frente al poder, de la salud, del placer, etc. El poder se incrusta en el cuerpo, y queda exhibido en él (Foucault, 1993).

Por ejemplo, en el S. VIII comienza un control del cuerpo ante la sexualidad, vista como enfermedad grave: los jóvenes se masturban. Ante ese tipo de hechos y otras conductas, se generan estrategias de vigilancia y control, cuestión que propicia la acentuación de los deseos. Emerge la insurrección

del cuerpo sexual, la cual es el contra efecto y el poder responde explotándolo económicamente. Es decir, ya no ejerce un control-represión sino más bien un control-estimulación, como ejemplo en la actualidad: a través de la publicidad (Foucault, 1993). A consecuencia, aparece toda una economía que ensalza el cuerpo y el placer. A partir de estos efectos, se pretende la concepción de una liberación, pero ello no es así. Sería necesario la desexualización del placer, y del cuerpo, la desnormativización del tema en dichos aspectos (Foucault, 1993).

Por tanto, en el despliegue de un proceso político, emerge con más obstinación, el problema del cuerpo. No obstante, el autor señala la necesidad de anular la idea respecto a que la sociedad moderna niega la realidad del cuerpo en pos del alma, debido a que postula "(...) nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder (...)" (Foucault, 1993, p. 105). Precisamente, en este ámbito cabe ahondar que hay una implantación de un poder que se despliega sobre el cuerpo, por ende, es posible que las relaciones de poder se introduzcan en los cuerpos mismos, sin reemplazarlos por la imagen de los sujetos. Esto sucede sin la necesidad de haber introducido previamente en la conciencia de las personas, sino más bien, debido a que "existe una red de bio-poder, de somato-poder que es al mismo tiempo una red a partir de la cual nace la sexualidad como fenómeno histórico y cultural en el interior de la cual nos reconocemos y nos perdemos a la vez." (Foucault, 1993, p. 156).

Desde S.VIII a inicios del XX se concebía que el sometimiento del cuerpo por el poder, fuera pesado, detallista. Razón de los regímenes disciplinarios aplicados en escuelas, hospitales, ciudades, familias, etc. Desde los 70' se percataron que ese poder no era necesario, las sociedades industriales tenían la posibilidad de ejercer un poder más laxo sobre el cuerpo, desarrollar otras formas. "(...) Queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual." (Foucault, 1993, p. 106).

Entonces, se aleja de los para-marxistas, señalando que el poder no tiene la única función de reprimir, sino también produce deseos y saber, acorde al fundamento que necesita para fortalecerse. En este momento es cuando Foucault, menciona que el poder ha suscitado un saber del cuerpo, a partir de las disciplinas escolares y militares. Como efecto, dicho saber sobre el

cuerpo ha sustentado los enfoques fisiológicos y orgánicos existentes (Foucault, 1993).

Ante los efectos revisados, no es posible señalar que existe una coordinación propiamente tal de los agentes de la política del cuerpo. Sino más bien, es un entramado complejo y supuestamente sin planificación conjunta, pero que funciona de manera complementaria. De este modo, en determinadas épocas surgen agentes de coordinación, como ejemplo la filantropía a inicios del XIX, donde ciertas personas que comienzan a intervenir en la vida de otras, supervisando sus formas de vida. Emergen personajes e instituciones como la higiene pública, asistentes sociales, psicólogo, etc. Sin embargo, la medicina ha tenido el rol principal, su discurso todo lo fundamentaba: en su nombre se inspeccionaban casas, se clasificaba al loco, al criminal, al enfermo. Se torna llamativo un análisis respecto a la forma en que se establecieron los fragmentos (Foucault, 1993).

### **2.1.3 Enfoque Feminista de Judith Butler**

Una tercera perspectiva a revisar, corresponde a la feminista con influencias psicoanalíticas, específicamente la propuesta de Judith Butler. Esta teoría, al igual que todos los enfoques feministas, tiene sus raíces en los movimientos de los años sesenta, con los postulados de Simone de Beauvoir, quien generó el surgimiento de diversos estudios, entre los cuales nació la Teoría Feminista (Martínez, 2015).

Si bien en sus inicios, los enfoques feministas realizaban sus análisis desde la categoría mujer, con el tiempo se introdujo el género como tipo de análisis, abriendo otras panorámicas al debate, otorgando material para el entendimiento del carácter relacional e histórico de la construcción social que sustenta la distinción mujer-hombre. Simultáneamente, esta nueva índole, delató la lógica binaria y separatista que regula la repartición dispar del poder entre mujeres y hombres (Martínez, 2015).

Posteriormente, comienzan los debates y estudios respecto al género y al sexo, con sus correspondientes distinciones –o no- y formas de vinculación. Coetáneamente, la propagación de los estudios culturales y la Teoría Queer,

basadas en las detracciones empuñadas respecto al saber, identidad y naturaleza, han desequilibrado al sexo -como categoría- (Martínez, 2015).

Dentro del desarrollo de la teoría feminista, acaece una Segunda Ola, como señala Laqueur y Fausto-Sterling, específicamente en la mitad de los 80, momento en el cual se introduce en el discurso académico feminista estadounidense Judith Butler (Martínez, 2015). Para Butler, “El cuerpo, en estos términos, constituye una superficie sobre la cual el género opera como un acto de inscripción cultural” (Butler, 2007 citada en Martínez, 2015 p. 5).

De los estudios Queer, se derivan miradas teóricas contemporáneas, desarrollan la edificación de una corporeidad en tanto morfología imaginaria. Es así como Butler exhibe el dimorfismo sexual como criterio de entendimiento de la cultura, desde el cual se decodifican los cuerpos. Por tanto, cobraría sentido vincular el tema del género y la sexualidad, con el dilema de la significación cultural de los cuerpos. Según la autora, mediante ciertos dispositivos subjetivos, se genera una ficción discursiva a partir de la categorización normativa de los cuerpos, al auxilio de los discursos hegemónicos normativos fijando a los cuerpos en el exterior de la frontera del discurso (Martínez, 2015).

En consecuencia, Butler relaciona la concepción de una identidad de género cosificada, con la clasificación de actos que la conforman, siendo estos últimos, los que constituyen la ficción de una identidad de género como si fuera natural. Entonces, se origina una vinculación entre la creación de géneros y los actos, formas corporales tenues, que al reiterarlos produce la idea de un centro del yo que se ha definido como género y, por otra parte, sitúa a ese centro como promotor de los actos estrechamente ligados a la identidad que lo engendró (Martínez, 2015).

Debido a las influencias de Foucault, Butler se aproxima a la categoría de cuerpo como posible de edificar. Por tanto, la idea del género que reviste al cuerpo previamente caracterizado desde el sexo, proviene de la diferenciación de las categorías sexo y género, la cual avala una estructura originaria o biológica. Ante esta demarcación, se crean y regulan las distinciones. Por consiguiente, las diferencias desde la anatomía constituyen una interpretación cultural, sustentada en concepciones normalizadas (Martínez, 2015).

A consecuencia, como el sexo es una creación, Butler señala que los cuerpos pueden deconstruirse pues dependen de sus marcas de sexo/género para habitar y adquirir significado. El sexo es una invención, una creación discursiva efectuada de modo performativo (Martínez, 2015).

Cuando se afirma que las fronteras corporales circunvalan la naturaleza de la identidad, según Butler, propicia la creencia de que debido a la designación de un género específico, contrapuesta a la concepción de conjunto social, restringe el supuesto a dos alternativas de forma: Hombre y Mujer, reafirmando la estrecha vinculación entre forma de los cuerpos y el género al que se inscribe (Martínez, 2015).

Por consiguiente, Butler recurre a al quebrantamiento de la sexualidad femenina, enfocándose especialmente en las limitaciones que ha generado la imperativa heterosexualidad (Martínez, 2015). Situada en el anti-esencialismo de tradición angloamericana, proveniente del construccionismo, la autora concibe al cuerpo como "(...) una construcción en la que intervienen prácticas sociales y culturales (...)" (Martínez, 2015, p.11). Por tanto, el sexo también constituye una creación cultural, establecida por el género, de manera que, el propósito consiste en disponer nuevas formas, incluso corporales, desapareciendo al sexo y toda limitación proveniente de la diferenciación mujer-hombre. A consecuencia, Butler plantea tipologías como: origen étnico, clase y deseo sexual, deponer la inflexibilidad de las identidades. Butler, considerando las ideas de Foucault, afirma que por medio de un proceso de materialización, se origina el sexo. La perspectiva del autor, considera que los discursos narran el cuerpo, generando y conformando sus realidades materiales (Martínez, 2015).

La autora anhela que las nuevas prácticas o identidades sexuales, generen como consecuencias una salida a la diferencia sexual. A partir de ello, el cuerpo posee un rol esencial en tanto escenario de las secuelas de la naturalización, constituyendo la base de concreción de los pactos de poder subyacentes al género. Se huye de las proposiciones comprensivas que posee el modelo, si se alude al compuesto sexo/género, encuadrándose implícita o explícitamente, en las áreas invivibles e inhabitables (Martínez, 2015).

#### **2.1.4 Visión post-estructuralista de Pierre Bourdieu**

Ahora bien, a partir de una revisión de la perspectiva post-estructuralista de Pierre Bourdieu, es posible señalar que la concepción que presenta respecto al cuerpo, es de un constructo social, pues menciona que “(...) el cuerpo, en lo que tiene de más natural en apariencia, es decir, en las dimensiones de su conformación visible (volumen, talla, peso, etc.) es un producto social.” (Bourdieu, 1986, p.184). Por consiguiente, hace alusión a una repartición disímil de -lo que él denomina- las propiedades corporales, entre las clases sociales, por medio de las circunstancias de trabajo y los hábitos de consumo (Bourdieu, 1986).

De tal manera que, el cuerpo como forma perceptible corresponde a la expresión de la persona que escasamente se deja transformar, ya sea de manera transitoria o perpetua, la cual se estima socialmente como la manifestante del ser profundo o naturaleza de la persona (Bourdieu, 1986).

Además, los signos que esculpen al cuerpo percibido, al igual que el cuerpo, son un constructo cultural, el cual posee como objeto la diferenciación de los individuos, a través de los grupos sociales de acuerdo a los niveles de cultura. De este modo, se distancia de la naturaleza, pero se apoya en una naturaleza creada. Dentro de dichos frutos sociales, se encuentra la propiedad corporal, la cual es asimilada, distribuida y diferenciada conforme a la clase social. (Bourdieu, 1986).

A consecuencia, producto de la utilización de un sistema de clasificación social, se genera una imagen social del cuerpo individual, base para que cada agente desarrolle su propia representación, pero normadas por el mismo principio de los productos sociales, resultando que cada cual obtiene un cuerpo que vale según la posición que ocupa (Bourdieu, 1986).

Entonces, se forja otro producto social el cuerpo socialmente objetivado, el cual presenta características específicas vinculadas a sus circunstancias sociales de manufactura. Este cuerpo, se torna alienado según la experiencia ligada a la clase social y de manera desigual: la soltura corporal, vinculada a personas -y por ende, clases- con mayor conocimiento, mientras que la torpeza corporal, es evidenciada en personas con mayor discordancia entre un cuerpo ideal y uno real (Bourdieu, 1986). Cuando se crea un cuerpo objetivado, tímido, encerrado, con experiencias de vergüenza hasta en el

inconsciente (sobrenombres, sonrojos), también emerge un cuerpo des-objetivado, desvergonzado, seguro de sí y del poder que posee de “(...) objetivar esa objetivación.” (Bourdieu, 1986, p. 188).

Aparece entonces, un agente social, que a través del encanto y el carisma, se apropia del poder de los otros, a través del propio cuerpo, transformándose en único ser con una existencia legitimada y justificada (Bourdieu, 1986).

El concepto dominante del cuerpo y sus usos, ejerce desposesión al reconocerse mediante la vergüenza corporal o cultural. El efecto de dicha enunciación se evidencia cuando los dominados aceptan mirada de dominantes, para ser definidos como clase (Bourdieu, 1986). Consiguientemente, emergen efectos de los esquemas de percepción y apreciación, cimienta de todo grupo, que se cruzan entre cualquier agente social y su cuerpo, ya que las reacciones o representaciones que el cuerpo ocasiona en los otros, se originan según los esquemas expresados: por ejemplo una acción corporal o verbal suscitada a partir de las oposiciones fuerte/débil o grande/pequeño, entre otras (Bourdieu, 1986).

Aparentemente, la oposición señalada difiere según la clase, acorde al ímpetu y la tenacidad ante la aserción de la diferencia de sexos en prácticas o teorías y, formas que admite la obligación entre cuerpo real y legítimo, con sus respectivas características, para adaptarse a la clase (Bourdieu, 1986).

### **2.1.5 Nociones del cuerpo Máquina desde el análisis de David Le Breton**

En otro ámbito, se ha gestado una concepción respecto al cuerpo, que lo concibe como una máquina. Esta perspectiva expuesta y analizada por David Le Breton, se revisará a continuación.

A partir de la revolución Galileana y con el arribo de la filosofía mecanicista, durante el siglo XVII, se potencia la abstracción y la exactitud, discrepando con los datos provenientes de los sentidos y los sentimientos de orientación del hombre en el espacio (Le Breton, 2002) –pues la mujer no estaba presente en esas temáticas-.

Con el surgimiento de nuevos saberes, del advenimiento del capitalismo y naciente individualismo, ocurre un cese de la lealtad de los hombres, hacia

sus tradiciones, vale decir, comienzan a liberarse de ello. Existió un hombre que convivió entre las antiguas y nuevas formas de conocimiento, Pascal, quien temía por la infinitud de los mundos que se abrían ante sus ojos, señalando tajante disgregación que estaba acaeciendo con las tres formas de conocimiento que poseían hasta ese momento, los sentidos, la razón y la fe. Dicha separación, va a desarrollarse y propagarse, gracias al quiebre epistemológica de Galileo y la inyección de esta nueva perspectiva donde "(...) las matemáticas proporcionan la fórmula del mundo." (Le Breton, 2002, p. 65). A partir de ese momento, cobrarán mayor valor, quienes se desempeñen midiendo al mundo y a todo ser que habite en él.

Entonces ocurre una transformación, de la ciencia contemplativa a la ciencia activa, tanto epistemológica como técnica, la cual tuvo sus raíces en los aportes de Vesalio y Da Vinci en el ámbito de la medicina. Debido a esta mutación, la naturaleza pasa a ser, en palabras de Robert Lenoble, un juguete mecánico, pues desde ese momento lo crucial era tornarse dueños y poseedores de ella. Se establece el pensamiento mecanicista, concibiendo que naturaleza debía ser dominada por quienes la miden (Le Breton, 2002).

Desde ese instante, se origina un conocimiento que debe tener utilidad, ser racional y por ende, despojado de sentimientos y generador de eficacia social. La nueva perspectiva considera al mundo como una máquina, como diría Descartes, sólo es relevante valorar las figuras y los movimientos de sus piezas (Le Breton, 2002). Por tanto, el mundo renuncia a constituir "(...) un universo de valores para convertirse en universo de hechos." (Le Breton, 2002, p. 66), se fundamenta que todo sea estudiado por el mecanismo, el cuerpo del hombre no es la excepción (Le Breton, 2002).

A partir de sus postulados, Descartes se propone como un individuo, pues él habita en un período en el cual el concepto de individuo empieza ser parte importante de la vida social. Se gesta entonces, una sociedad nueva, donde el cuerpo se transforma en una realidad confusa, debido a la retirada del sujeto, dejando plasmado el sello de la individualidad, el cuerpo. Ante dicho contexto social, se quiebra la unidad de la persona, el individuo es separado ontológicamente en cuerpo y alma, ambas partes se vinculan a través de la glándula pineal. El ámbito corporal de las personas queda totalmente desvalorizado, el cuerpo incomoda, no es totalmente confiable y riguroso en el discernimiento de la información del ambiente. Debido a ello, el cuerpo no

es un artefacto de la razón, es intrascendente, ya que el pensamiento funciona de manera autónoma, no lo necesita. Sin duda, la facultad de pensar, si bien se vincula a ciertos órganos, no es ocasionada por ellos (Le Breton, 2002).

Por consiguiente, Descartes expone y establece un hombre como collage, compuesto por un alma, que cobra sentido cuando piensa y un cuerpo, visto como maquina corporal y nada más. Incluso, señala que se puede ser y existir sin el cuerpo, pues él es una cosa que piensa, es un alma. Entonces, se disputa con la traba de la dificultad de pensar al hombre externo a lo corporal. De este modo, demuestra que el vínculo esencial de cuerpo y del alma es la existencia en la vida (Le Breton, 2002).

No obstante, la pugna persiste, el alma y las partes del cuerpo son fragmentos cuando se relacionan con el cuerpo, pero cada parte por sí misma es sustancia completa. Tanto el cuerpo como el alma son sustancias incompletas cuando se vinculan con el hombre (Le Breton, 2002).

Se desacraliza el cuerpo, tornándose objeto de investigación, como una existencia separada. Esta idea moderna del cuerpo, permite la gestación de una sociabilidad donde el individuo más importante que el grupo. Ante esta nueva concepción, el peso del cuerpo respecto a la persona es un dato muy crucial. Es preciso recordar que dicha marginación era efectuada por los hombres, burgueses y eruditos, no por los sectores populares, quienes continuaban con sus tradiciones. Esta epistemología del divorcio del cuerpo va a permitir la generación de los valores y prácticas científicas y técnicas de la modernidad. Incluso relegando a la imaginación a un submundo, separada, pues lleva a errores, no es precisa, es improductiva, al igual que el cuerpo (Le Breton, 2002).

Los resultados sociales de esta forma de pensamiento son monumentales y trascendentales para comprender nuestra sociedad. En palabras de Norbert Elias, se genera una fobia al cuerpo, a todo lo que provenga de él: eructos, escupos, entre otros, inventan la fobia al contacto, que persiste aún en nuestros días, de hecho la sexualidad se torna un inconveniente. Se inicia una regulación de los ritos de interacción social, pues constantemente tropiezan con el cuerpo (Le Breton, 2002).

A partir de esta concepción mecanicista emergente, las matemáticas son vistas como la única forma de comprender la naturaleza. El cuerpo sólo

otorga desconfianza. Es por ello que el mundo se vuelve inteligible y solo conceptual, pero los sentidos, al igual que la imaginación, son falaces, no poseen base para verdad racional. Se cree que las verdades de la naturaleza son purificadas ante el cálculo racional. A consecuencia, la inteligencia se abre camino entre lo confuso de lo sensorial y la imaginación, la razón desvanece confusiones, alcanzar la verdad es desprenderse de las marcas corporales o imaginativas (Le Breton, 2002).

La idea de Descartes es bloquear todos los sentidos, e imágenes corporales, o en su efecto, sopesarlos como falsos, dando cuenta de la epistemología mecanicista. Este quiebre entre los sentidos y la realidad es la armazón creadora de la modernidad (Le Breton, 2002).

#### **2.1.6 El cuerpo desde la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty**

Continuando con la revisión de los diversos enfoques referidos al cuerpo, se hace necesaria una mirada a las concepciones fenomenológicas de Husserl y Merleau Ponty respecto a este tema.

Desde los orígenes de la fenomenología, Husserl procura aproximarse a dilemas esenciales, tales como: vinculación cuerpo-percepción, ruptura sujeto-objeto, conciencia e intencionalidad, el mundo, el sujeto y la intersubjetividad (Delgado, 2010). En este sentido, Husserl orienta su mirada hacia el cuerpo vivido, correspondiente al lazo posibilitador del acercamiento entre el sujeto y el mundo. Por tanto, el padre de la fenomenología entiende al cuerpo como el “(...) punto cero del sistema de coordenadas desde el que piensa, ordena y conoce todas las cosas del mundo, tanto las ya conocidas como las que no lo son.” (Husserl, 1994, citado en Delgado, 2010, p. 24,). Esto no impide que el autor reconozca la eficiencia del cuerpo objetivo, certeza inminente, en torno a la que se coordinan los objetos y disponen a la percepción (Delgado, 2010).

En consecuencia, la concepción de Husserl, concede una base de inicio a la fenomenología, a partir de la cual se sustenta la idea de la percepción como donación de esbozos, dando cuenta que la percepción difiere de la inteligencia y de la sensación, es decir, la percepción es concebida como donación. Entonces, se entiende por donación, a la adquisición de lo

percibido, la cual se ampara en las sensaciones para darse a conocer (Delgado, 2010).

Sin embargo, la concepción de Husserl se restringe cuando señala que, no obstante al vínculo entre sujeto y objeto, la teoría de la donación de esbozos expresa la imposibilidad de la simplificación del sujeto al objeto y viceversa. De este modo, se está aseverando la alteridad (Delgado, 2010). Ante esto, y aunque da cuenta del traspié del psicologismo, rebasa la alusión a la conciencia, como un dominio cerrado. De ésta manera, la conciencia es quien descifra sensaciones y permite el advenimiento de los objetos. Por tanto, en Husserl, pareciera que la conciencia posee una importancia sobrevalorada, puesto que ésta debe interpretar la sensación, y con ello, favorecer la percepción.

Por su parte, Merleau-Ponty reanuda un tema esencial de la fenomenología: la corporalidad y su vinculación con el mundo de la vida. Junto a esto, se aparta de Husserl al no dar cuenta de la importancia que la conciencia trascendental tendría como aval de la percepción. En este sentido, Merleau-Ponty, tiene como propósito, investigar el cuerpo como forma de ser-del-mundo y, junto a ello, oponerse a las teorías psicologistas, que han limitado la percepción a la sensación, más que nada entendiendo las sensaciones como antecedentes apartados (Delgado, 2010).

Así mismo, Merleau-Ponty, concibe el percibir como entender el sentido, la mirada como vivir el horizonte de los objetos, en los cuales está incluido el cuerpo. Vale decir, la conciencia trascendental, es prescindible como respaldo de la reflexión, debido a que la conciencia trascendental es carne, es *cogito* encarnado (Delgado, 2010). A consecuencia, percibir es una manera de pensar, al igual que imaginar, debido a que lo que se manifiesta en la conciencia, invariablemente enlaza un sentido (Morales, 2013).

En relación con su objetivo central, menciona que la ciencia ha concebido al cuerpo como un objeto a conocer –pues lo desconoce–, donde el cuerpo-objeto correspondería a una de las etapas de la conformación de la corporalidad. En ningún caso corresponde a una etapa exclusiva o indiscutible. En efecto, su propósito fundamental, es la argumentación respecto a una ontología de la corporalidad, para manifestar, que en el

cuerpo se ha expresado el movimiento de la existencia, es el ser-del-mundo que no ha de ser objetivado (Delgado, 2010).

Contrariamente a las ideas mecanicistas y fisiológicas, Merleau-Ponty concibe el cuerpo vinculado a la existencia misma, no como un ámbito, dimensión o parte del ser, tal como se exhibe a continuación:

“Pero yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo. Ni sus variaciones ni su invariante pueden, luego, plantearse expresamente. Nosotros no contemplamos únicamente las relaciones de los segmentos de nuestro cuerpo y las correlaciones del cuerpo visual y del cuerpo táctil: somos nosotros mismos el que mantiene junto estos brazos y estas piernas, el que a la par, ve y toca.” (Merleau-Ponty, 1984, citado en Delgado, 2010, p. 28).

Por consiguiente, para Merleau-Ponty, el cuerpo constituye “en sí mismo un saber” (Morales, 2013, p. 86), corresponde al mayor incentivo del saber, debido a que desde la percepción emergen permanentes cuestionamientos en los adquiere forma el *cogito*. Entonces, concibe un cuerpo vivo, el cual ulteriormente es pensado (Morales, 2013).

De esta manera, Merleau-Ponty desenmaraña las explicaciones brindadas respecto al cuerpo, aludiendo que han obstaculizado conseguir una comprensión íntegra en cuanto a lo que representa que somos cuerpo, debido a que la idea cartesiana, el *cogito*, se ubica en algún lugar, siendo la carne su espacio más inmediato (Delgado, 2010). No obstante, se desconoce su cercanía y es en ese acto, donde se debilita la teoría cartesiana, pues rechaza lo que está en contacto inmediato, constante y penetrante con las cosas (Morales, 2013).

Ante esta teoría de la carne, el filósofo señala que “(...) Es mi cuerpo interpuesto entre lo que hay delante de mí y lo que hay detrás, mi cuerpo de pie ante las cosas, de pie en circuito con las cosas.” (Merleau-Ponty, s.f. citado en Morales, 2013, p. 90), reafirmando que no hay un cuerpo, sino que se es cuerpo.

Cuando se concibe el cuerpo como cosa, como objeto u algo aparte, tal como ha ocurrido con el mecanicismo y la fisiología, ocurren situaciones que no se pueden explicar del todo. En el caso del “miembro fantasma”, que

aparece cuando a una persona se le ha amputado un miembro –o parte de él-, Merleau-Ponty señala que la persona siente la extremidad amputada cuando se le estimula el muñón, pues cuerpo y alma no están desvinculados, ya que, siempre se han relacionado estrechamente (Delgado, 2010). Y, en efecto, cuerpo y alma jamás han estado separados, incluso, señala que el alma está incrustada en el cuerpo. Por tanto toda acción manifiesta la espiritualidad (Morales, 2013). En este sentido, no es que uno contenga al otro, sino que ambos se conformarían entre sí.

Se plantea entonces, una nueva perspectiva, referida al ser-del-mundo, la que corresponde a la existencia encarnada, donde el cuerpo es la vía por la cual la existencia está en reciprocidad con el mundo. Ante esto, el ser-del-mundo es un cuerpo que situado en el mundo de la vida, por medio de la percepción, gracias a la mirada, al movimiento tornándolo un morador que se admite en la finitud y especialidad, ya no a través del pensamiento. Por tanto, el cuerpo ya no es objeto de algo, sino más bien, es el sentido revelado del mundo, es decir, se puede aseverar que se es carne, la cual experiencia el mundo (Delgado, 2010).

## **2.2 La educación física y sus corrientes teóricas**

A continuación se realiza una revisión de las cuatro corrientes más influyentes en la Educación física contemporánea, como lo son la Psico-kinética de Jean Le Boulch, el pensamiento de José María Cagigal, la Praxiología Motriz de Pierre Parlebas y la Motricidad Humana de Manuel Sergio. Con el objetivo de dar cuenta de cuál es la concepción de cuerpo, movimiento y educación que poseen los mencionados autores y cómo éstas determinan los actuales planteamientos discursivos.

### **2.2.1.- Jean Le Boulch en la Psicomotricidad, método Psico-kinético**

De acuerdo a lo planteado por Gallo (2010), Le Boulch fue formado como Profesor de Educación Física, fue deportista y debido a su curiosidad por el estudio del movimiento, también estudió medicina, en donde se especializó en kinesiología.

Con respecto al pensamiento de Le Boulch, la narración habla de dos etapas importantes. Por un lado está la Educación Física visualizada desde una propuesta de un método racional y experimental, enfocada principalmente en sus trabajos realizados en la década del 50. Por su parte, en una segunda instancia, se centra en una educación vinculada al movimiento, desde una perspectiva de las ciencias de la educación y aplicada al desarrollo de la persona.

El Primer momento del pensamiento de Le Boulch, se vincula con una Educación Física científica, en donde sus objetivos estaban determinados por el método médico, la gimnasia correctiva, el desarrollo normal del niño y la búsqueda de actitudes correctas , las costumbres del gesto natural y la iniciación deportiva.

Sumado a lo anterior, Le Boulch en su afán de fundar una Educación Física sobre bases confiables planteó un método racional y experimental, con el cual se gestaron las bases para crear una Educación Física Funcional, cuyo principal objetivo fue “hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación de la persona a su medio tanto físico como social” (Le Boulch, 1993, p.95).

Finalmente, las ideas propuestas anteriormente, fueron desechadas cuando el propio Le Boulch comprendió que los métodos no eran ideados por los(as) educadores(as), sino más bien por las autoridades a cargo de la educación. Con ello, decide renunciar a su cargo como docente y trabajar desde fuera de la Educación física.

En un segundo momento, Le Boulch propone el método psico-kinético o educación a través del movimiento, en el cual intenta crear un método que pudiese ser utilizado tanto en la Educación Física, en la psicomotricidad o en fisioterapia.

Ahora bien, continuando con lo expuesto por Gallo (2010), Le Boulch postuló que el movimiento era vital para el desarrollo de una persona, y que esta

nueva ciencia no sentaba sus bases en la teoría, sino por el contrario, se consideraba como una ciencia aplicada.

Junto a lo anterior, la narración señala que uno de los puntos en común entre Le Boulch y el autor que se presentará a continuación José María Cagigal, estuvo en considerar a la ciencia del movimiento humano en el marco de las ciencias humanas, lo que claramente la alejaba de las ideas de situar a la Educación Física en las facultades de medicina.

Por su parte, el método psico-kinético de Le Boulch aplicado a la educación, Gallo (2010) señala que más allá de la adquisición de saberes (saber y hacer), la educación era fundamental para “el desarrollo de la persona en pos de su autonomía en el marco de la vida social” (Gallo, 2010, p.3).

En relación a la propuesta principal de la presente investigación, un dato importante se centra, en que la propuesta de Le Boulch en la Psicomotricidad, considera al ser humano como una unidad conformada por dos elementos: por una parte alude al concepto de psique, el cual está asociado a lo cognitivo- afectivo y por otra parte al término de motricidad, vinculada al movimiento. En donde Gallo indica:

Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Buhler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo (Tomas y otros, 2005, citado en Gallo, 2010, p.3).

Con esto, la psicomotricidad, según la autora, busca generar una interdependencia entre la actividad psíquica y la actividad motriz, desarrollando las capacidades de las personas (en todo ámbito) a partir del movimiento (Gallo, 2010).

Finalmente cabe indicar, que la narración señala que la educación psicomotriz proviene de los postulados de Lapierre y Aucouturier, quienes consideraban el movimiento como un elemento esencial en el crecimiento infantil. A partir de éstas ideas, Le Boulch continuó con el método de la educación a través del movimiento principalmente asociada a la edad escolar (Gallo, 2010).

### **2.2.2.- José María Cagigal y el Deporte Educativo**

En cuanto a sus estudios profesionales, José María Cagigal obtuvo el título de Licenciado en Filosofía y como antecedente se destaca, que en 1961 renunció al sacerdocio, en donde también se retiró del seminario. Luego, en 1983 se graduó como Licenciado en Educación Física, mismo año en el que murió en un accidente aéreo (Gallo, 2010).

Ahora bien, a modo de sistematizar su pensamiento, éste se puede sintetizar en tres momentos importantes: religioso-humanista, educativa y educativo-antropológico (Gallo, 2010).

En una primera instancia, a partir de sus obras *Hombres y Deporte* (1957) y *Deporte, pedagogía y humanismo* (1966), se visualiza según Gallo (2010) su influencia religiosa. No obstante, ya en el segundo texto, se presenta un distanciamiento sutil de éste, en el cual se plantea un discurso psicopedagógico en la línea de la psicología humanista. De igual manera, en el segundo escrito es donde se propone a la fisiopedagogía como la ciencia de la Educación Física.

Es importante también señalar que en este periodo, Cagigal recibió influencias del deporte alemán y en donde nace su idea “del deporte como método para educar a la juventud” (Olivera, 1996, citado en Gallo, 2010, p. 5).

En un segundo momento, Cagigal realiza un análisis del deporte, pero en su función educativa. En su obra *Deporte, pulso de nuestro tiempo* (1972), se visualiza al ser humano como cuerpo y mente, y en donde también se realiza una reflexión acerca de la Educación Física como ciencia. Sumado a ello, Gallo (2010) plantea que para el autor en cuestión, el deporte posee una función educativa, siempre que se presente sobre una base de “valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación” (Gallo, 2010, p. 5).

En una tercera parte, las ideas de Cagigal presentan una mayor preocupación por la idea de humanidad. Sumado a esto, en su escrito *Cultura intelectual y Cultura Física* (1979), si bien se presenta una concepción más holgada del cuerpo, su denominación muestra que sigue aferrada al pensamiento cartesiano, y bajo la idea de que el ser humano es

sujeto de educación intelectual y más importante aún, de educación por el movimiento -Educación Física o Corporal, como lo menciona- (Gallo, 2010).

En cuanto a su pensamiento, según Gallo (2010), Cagigal se identifica con los lineamientos del deporte educativo, centrada en la adquisición de valores a través de su enseñanza. A esto, Olivera, señala que para el autor español, la Educación Física equivale a la idea de deporte, más aún enfatiza en mayor medida en este último, lo que se sostiene con su consideración de Ciencia del Deporte y no de Educación Física (Gallo, 2010). Afirmando que al deporte se asocian “valores como esfuerzo, carácter, voluntad, intrepidez, serenidad, decisión, entre otros” (Gallo, 2010, p. 6).

Finalmente, se manifiesta en el escrito de Gallo (2010), que si bien en sus inicios Cagigal aprobó y apoyó la propuesta Psico-kinética de Le Boulch, al final de su vida llegó incluso a rechazarla, aludiendo a que la psicomotricidad concentraba su atención en la infancia de los individuos, en desmedro de la vejez, en donde la educación psicomotriz necesitaba un trato diferente.

### **2.2.3.- Pierre Parlebas en la Praxiología Motriz**

El francés Pierre Parlebas, es doctor en Letras y Ciencias Humanas, Profesor de Educación Física y Sociología, con estudios en psicología y lingüística (Gallo, 2010).

Su principal legado se le atribuye a la creación de la praxiología motriz, la que posee sus orígenes en los cuestionamientos del propio Parlebas sobre los fundamentos de la Educación Física, así como las condiciones de su coherencia y eficacia (Gallo, 2010).

De acuerdo a lo que presenta Gallo (2010), Parlebas durante sus estudios “se convirtió en un practicante demostrador, en un entrenador, y en un experto tecnócrata; condujo a que en su quehacer como docente promoviera una práctica repetida con los alumnos” (Gallo, 2010, p.7). De lo argumentado por Parlebas, indica que su formación estuvo dirigida principalmente a un conocimiento descriptivo de las técnicas deportivas y a una intensa práctica física. Lo que se comprueba cuando Parlebas menciona “Debo reconocer que a menudo no sabía cómo responder de modo argumentado y solvente sus preguntas (...). Fue entonces cuando me percaté de mi profunda

ignorancia y de las grandes lagunas en mi formación” (Parlebas, 2001, citado en Gallo, 2010, p.7).

En base a lo anterior, Parlebas comenzó a deducir que el principal problema se debía a la formación de los(as) Profesores(as) de Educación Física, ya que éstos manejaban la forma de realizar y mostrar los ejercicios. No obstante, desconocían sus argumentos para llevarlos a cabo y desarrollarlos. Sumado a esto, el autor francés comenzó a cuestionar la idea del movimiento como objeto principal de la Educación Física y en su contraparte, propuso a la motricidad y a la acción motriz como su centro de estudio (Gallo, 2010).

En cuanto a la Praxiología motriz, ésta se entiende como la ciencia de la acción motriz, en la que el deporte y los juegos son considerados como sistemas praxiológicos, cuyo objetivo está en presentar su lógica interna de organización (Gallo, 2010).

Ahora bien, en cuanto al pensamiento de Parlebas, al igual que los autores predecesores y según lo señalado por Gallo (2010), se puede dividir en cuatro etapas: un interés matematizado del juego y del deporte, la idea de una Educación Física estructural, la orientación hacia la confección de un marco conceptual y un interés por un trabajo de tipo investigativo experimental.

En su primer momento, el Profesor francés presenta un interés matematizado del juego y del deporte, lo que le permite sentar las bases para su análisis de la lógica interna en el funcionamiento de las situaciones motrices, y con ello definir las limitaciones y posibilidades del sistema de interacciones de las acciones motrices (Gallo, 2010).

En este sentido, Parlebas señala que es una perspectiva que llama a modelizar la lógica interna de los juegos deportivos, a fin de explicar de una forma operacional sus propiedades fundamentales (Gallo, 2010).

En cuanto al segundo interés presentado por Gallo (2010), se manifiesta en la intención de proponer una Educación Física estructural, con bases en el estructuralismo y la lingüística. Con el fin de tratar los fenómenos de la comunicación motriz, que desde el plano teórico conducen a una semiología de la acción motriz. En donde la preocupación sobrepasa el interés de la lingüística estructural, y también abarca otros sistemas de signos como lo son “las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los textos literarios y,

de hecho, todas las formas de comunicación” (Gallo, 2010, p.8). A raíz de lo anterior, Parlebas vincula a la Educación Física estructural con la comunicación motriz, ya no solo como una transmisión de información, sino más bien como una interacción, una “producción motriz portadora de información” (Gallo, 2010, p.8).

Por su parte, en una tercera etapa en el pensamiento de Parlebas, se encuentra, la confección de un marco conceptual, en el cual se general los conceptos fundamentales de la Praxiología Motriz. Los cuales se encuentran orientados hacia un análisis sociológico de los juegos deportivos y el deporte. Finalmente, en su interés por un trabajo investigativo experimental, se preocupa de estudiar la lógica interna de los deportes, a partir de un análisis estructural de la acción motriz en base a la observación. Esto último, le trae las críticas de Le Boulch, al señalar que utilizando ese tipo de técnica, realiza solo un análisis superficial de la persona, con base en el entorno que la rodea.

En cuanto al pensamiento de Parlebas en la sociomotricidad y de acuerdo a lo manifestado por Gallo (2010), su principal interés está radicado en la dimensión motriz de la conducta humana, en donde la Educación Física es considerada como la pedagogía de las conductas motrices. Siendo su eje central el vínculo que se establece entre la persona y los demás interventores. A su vez dentro de las situaciones motrices, aparecen elementos constitutivos de la acción motriz, como lo son: la comunicación motriz (por ejemplo en pruebas de relevo, remo, vela), la contra comunicación motriz (por ejemplo en los deportes de combate). Y estas dos mezcladas tanto en la cooperación como en oposición entre compañeros y adversarios (por ejemplo en deportes colectivos).

Por su parte, Gallo (2010) señala que Parlebas concibe a la Educación Física como ciencia (Praxiología Motriz) y que ésta se encuentra falta de una sistematización, en la que sus causas tales como la dispersión de sus prácticas y teorías deben necesariamente ser halladas fuera de la disciplina. Finalmente, cabe señalar que, según Gallo (2010), la sociomotricidad de Parlebas busca fundamentar teóricamente la Educación Física, y a diferencia de Le Boulch, su centro de atención está en la dimensión social de la conducta.

#### **2.2.4. Manuel Sergio en la Ciencia de Motricidad Humana**

Manuel Sergio es portugués, licenciado en Filosofía y doctor desde el año 1986. Desde sus inicios, según Gallo (2010) Sergio defendió la idea de una Ciencia de la Motricidad Humana y es así como en su texto *“Para uma Epistemologia da motricidade humana”* la reúne junto al deporte, a la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc. A lo que suma la intención de crear la Facultad de Motricidad Humana.

Luego de detectar que dentro de la Educación Física, existía un dominio del dualismo antropológico, desde la década de los sesenta –en donde comienza a ponerse de manifiesto en su discurso- vio la necesidad de realizar un estudio epistemológico con el fin de instaurar la “Ciencia de la Motricidad Humana”. Sus principales influencias, como se visualiza en su proyecto de tesis doctoral “Contribuciones de Althusser a una Epistemología de la Motricidad Humana” provienen del marxismo de Althusser, la fenomenología de Husserl y Merlau-Ponty y al concepto de corte epistemológico de Bachelard. Sumado a ello, de acuerdo a sus palabras en Gallo (2010) señala: “los tres pilares en los que se asienta mi filosofía son: el concepto hegel-marxista “de totalidad”; “la intencionalidad” de la fenomenología; y el “cristiano” amad unos a los otros como yo os he amado” (Gallo, 2010, p.11).

Luego, su pensamiento se puede reducir al siguiente fragmento, extraído de su último año (1998) realizando clases en la Facultad de Motricidad Humana:

No hay paso de lo físico a la motricidad, o sea, de lo simple (cartesiano) a lo complejo (sistémico), sin una ruptura epistemológica, o cambio de paradigma, como lo quieran llamar. No es la educación física que se prolonga; es la educación física, en cuanto macro-concepto, que se respeta como pasado y se supera como futuro. El deporte, la danza, la ergonomía, la educación especial y la rehabilitación no radican hoy en la educación física, porque un nuevo paradigma es siempre inconmensurable en relación a viejo y porque el nuevo paradigma es la motricidad humana y no la educación física (Gallo, 2010, p.12).

Finalmente cabe señalar que, según Gallo (2010), en Manuel Sergio se observa una postura radical con respecto al surgimiento de la Ciencia de la Motricidad Humana y el manifestar que este hecho genera un segundo corte epistemológico con la Educación Física. Siendo el primero, el paso de la gimnasia a la Educación Física.

### **2.3 La educación física y el currículum**

A lo largo de la historia, la Educación Física, el cuerpo y su incorporación al currículum escolar ha variado constantemente de acuerdo al contexto y la visualización que se posee de ésta. No obstante, en Chile desde la década de los 70' se ha producido un cambio profundo en la forma de concebir la educación, desde su financiamiento hasta los contenidos enseñados en las escuelas.

Con respecto a lo anterior, Cox (1997) se refiere a la relevancia de los hechos socio-políticos ocurridos en la época, la que inevitablemente manifestó su influencia en el devenir de la educación, y por con siguiente en la Educación Física. El autor lo narra mencionando que una sociedad en guerra difícilmente se puede ocupar de la educación, ya que ésta ineludiblemente pasa al trasfondo del escenario y opera, en términos de sus funciones esenciales de formación y transmisión cultural, en forma rutinaria y auto-referida, que es lo que ocurrió con el sistema educativo de Chile entre mediados de los años setenta y 1990.

Ahora bien, el mismo Cox (1997), manifiesta que una vez superado el mencionado conflicto y con la vuelta a la democracia, en lo que llama a un período de grandes cambios tecnológicos y socioculturales, es posible repensar el qué enseñar y qué traspasar culturalmente a las nuevas generaciones. A lo que suma que los cambios que realizan las políticas de la década de los 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, establecidos a comienzos de los 80 por las políticas neo-liberales del régimen militar, a la vez que los propios de un estado capaz de diseñar y ejecutar programas integrales de mejoramiento de la calidad e igualdad en la educación, y que

además determina un marco curricular nacional. Finalmente el aludido autor, manifiesta que la política educacional chilena en la presente década es, en las combinaciones de nuevo tipo que ha establecido entre principios estatales y de mercado de regulación del sector.

Dentro de todo este contexto de cambios, la educación presenta un rol primordial para los nuevos gobiernos, es así como Cox (1997), se refiere a la existencia de un clima de acuerdos imperantes, en donde luego de varios años, se relaciona el sistema político y educativo en términos nacionales. Es posible comprender dicha situación debido a tres factores vitales para el proceso, como lo son: la educación como prioridad para el gobierno de transición; la estabilidad macro-económica de un país en crecimiento; y finalmente está la aceptación pública de las propuestas.

No obstante, Oliva comenta de que luego de más de dos décadas de transición democrática, el país ha concebido diversas transformaciones y cambios en los modelos epistemológicos, antropológicos, sociales y didácticos originados en la educación chilena (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014). En donde la Educación Física, al menos desde lo planteado documentalmente por el ministerio, presenta intenciones de concebir la disciplina desde una perspectiva más compleja y democrática, en desmedro de la tradicional visión mecanicista, tecnocrática y dualista imperante.

De igual manera Moreno, Gamboa y Poblete (2014), realizan un “Análisis Crítico de la Documentación Ministerial” en donde perciben que actualmente, al menos desde el discurso, la preocupación en términos educativos, está centrada principalmente en la mejora de la calidad y la equidad. Sin embargo, los autores mencionados plantean que todo lo anterior ha desencadenado un excesivo hincapié en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas, tanto nacionales como foráneas (SIMCE2, TIMSS3, PISA4), lo que en el ámbito concreto de la asignatura que nos ocupa, se ha reflejado en la reciente implementación de un SIMCE específico para el área, sistema que pretende evaluar la calidad de la Educación Física a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los y las estudiantes.

Con respecto a lo anterior Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Ligueño, Palacios (2015) plantean que el modelo educativo nacional está directamente determinado por políticas de mercado y competencia. Lo que se suma, a la necesidad de generar una respuesta al contexto de Latinoamérica y a sus poderes dominantes, cuestión que se presenta con claridad en el Chile de hoy y queda sustentada en las palabras de Anderson, quien señala: “(...) en Chile las políticas basadas en resultados, regidas por los mercados y con afán de ganancia financiera están bastante adelantadas.” (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Ligueño, Palacios, 2015, p. 336).

Lo que Meyer y Ramírez manifiestan a través de la problemática acerca del creciente isomorfismo de los sistemas educativos (Cox, 2011), a partir de las interrogantes sobre cuál puede ser la relación más idónea para cada sistema nacional, abierto al mundo pero que vela por su identidad, con estas definiciones crecientemente universales sobre las competencias que los currículos deben procurar promover y que son medidas por las pruebas internacionales. Señalando la importancia para Chile como para las otras naciones que participan de estas mediciones, tales como la prueba PISA.

Ahora bien, Oliva y Moreno consideran que la investigación educativa vinculada exclusivamente con la Educación Chilena es prácticamente inexistente. Ante lo cual Moreno, Gamboa y Poblete (2011) manifiestan su profunda preocupación en cuanto a que “los cambios que se están produciendo en la disciplina han tenido y están teniendo escasa fundamentación científica y política” (Moreno, Gamboa, Poblete, 2014, p.3). Es por ello, que plantean la urgente necesidad de un análisis de las propuestas educativas presentes en los documentos ministeriales de la Educación Física escolar.

Por su parte y con respecto al currículo, Cox (2011) señala que el término ha sido utilizado en Chile desde las últimas décadas del siglo XIX influenciado por el sistema educativo alemán. Para lo cual, el mismo autor manifiesta que éste ha sido concebido de acuerdo a lo planteado históricamente por el organismo estatal de educación (MINEDUC) como:

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 objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente organizados por unidades en cada año escolar. (Cox, 2011, p. 2)

Sumado a ello, cabe señalar que el concepto presentado anteriormente fue categóricamente reformulado al término del régimen militar (Cox, 2011), en donde se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual estableció una distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, y la descentralización del control sobre estos últimos, al definir que cada institución escolar debía decidir si aplicar o no, los programas de estudio definidos por el Ministerio de Educación.

Ahora bien, dentro de lo declarado en la década de los 90' y con las reformas del año 2000 en adelante en base al currículo “las preguntas de fondo sobre el *qué* del currículo -¿*qué selección de contenidos para qué aprendizajes? ¿fundados en qué requerimientos?*-, han sido abordadas considerando “el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas, basadas en la valoración de la democracia y de los derechos humanos” (Cox, 2011, p.6), así como la comparación sistemática con reformas curriculares de países del primer mundo y Latinoamérica.

Como se mencionó en páginas anteriores, el currículo implementado en el sistema educacional, y particularmente a la disciplina que se convoca, está sometido a una evaluación permanente por parte del organismo gubernamental –MINEDUC- como lo es desde el 2010, el Simce de Educación Física, el cual según Moreno (2014) tendría como objetivo principal “contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, dando cuenta a los y las estudiantes sobre su desempeño en diferentes áreas de aprendizaje del currículum nacional, y relacionando éstos con el contexto escolar y social en el que aprenden; además, evaluando “el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje” (Mineduc, 2011a, p. 2). Sin embargo, en el área de la Educación Física, este sistema

de “evaluación” adquiere una lógica totalmente diferente, centrándose exclusivamente en diagnosticar la condición física de los y las estudiantes y establecer una línea de base para futuras mediciones (Mineduc, 2011).

Con respecto a lo anterior el mismo Moreno (2014), indica que es equivocado pensar que el desempeño y calidad de la Educación Física escolar puede representarse solo a partir de la medición de determinados contenidos, considerando que existen de la misma manera otras materias influyentes y responsables de los resultados.

Sumado a ello, producto de lo anterior, se ha situado entre los y las docentes del sector y las autoridades correspondientes, una sustancial preocupación por obtener destacados resultados en dicha prueba (Moreno, 2014). Por lo que sus esfuerzos se encuentran focalizados en mejorar y/o aumentar las condiciones y rendimiento físico de los y las estudiantes. Lo que claramente se contradice con lo señalado en el documento “Dime Cuanto Rindes y Yo te diré la calidad de tus clases de Educación Física” de Moreno (2014) que de acuerdo al informe de resultado del Simce correspondiente a la disciplina del año 2011, señala que esta medición está orientada solo a “diagnosticar la condición física de los estudiantes”.

En efecto, se hace complejo pensar en que este sistema sea capaz de generar información suficiente para determinar la calidad de “(...) un área curricular cuyo eje vertebrador no está en dicha condición física sino, como señala el propio Ministerio de Educación, en el “desarrollo de una actitud crítica y analítica frente a las propias actividades físicas y a la comprensión de los cambios biológicos y psicológicos que los y las jóvenes están experimentando en esta etapa.” (Mineduc, 2010, citado en Moreno, 2014, p.3).

Finalmente como señala Santos, la calidad de la Educación Física incurre en una visualización excesivamente simplificada, al identificar el éxito con el rendimiento biofisiológico del y la estudiante, así como verificar sus resultados a través de pruebas poco significativas y contradictorias con el currículum propuesto (Moreno, 2014).

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### 3.1 Paradigma de la investigación

El presente estudio se basará en los postulados del paradigma cualitativo, para lo que Chavarría (2011) también denomina paradigma organísmico-interpretativo.

La metodología cualitativa según Denzin y Lincon (1994) es un campo interdisciplinar, trans-disciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar. La cual atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Sumado a lo antes señalado, cabe indicar que la investigación cualitativa representa una variedad de cosas en un mismo tiempo. Es multi-paradigmática en su enfoque. “Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas” (Guardián 2007, p.34). La cual apuesta por una indagación centrada en la interpretación, respondiendo a las interrogantes ¿cómo?, ¿por qué?, ¿de qué manera?, ¿en qué sentido?, ¿con qué intención?, etc. (Castro 2002).

Ahora bien, de acuerdo a los postulados de Castro:

“La investigación cualitativa es eminentemente interpretativa – hermenéutica. Dirige su atención a descubrir el significado que los individuos atribuyen a los procesos psicosociales que experimentan; intenta comprender y dar a entender el punto de vista del actor social, su lenguaje y sus razones; como también intenta situar ese punto de vista en los anclajes psicosociales en los que se produce y de los que depende” (Castro 2002, p.164).

Por ello, Grandi indica que la investigación cualitativa se corresponde directamente con el análisis del discurso, pero un análisis que incorpora los métodos semióticos, imaginarios, sociológicos y psicológicos subyacentes al proceso de comunicación (Castro, 2002).

Para esto De Souza (2010) presenta una serie de conceptos estructurantes de este tipo de investigación, para lo cual manifiesta que existen sustantivos claves en su formulación, como lo son: la experiencia, la vivencia, el sentido común, la acción social, el significado y la intencionalidad. Por su parte, agrega de igual manera a los verbos interpretar y comprender.

“En síntesis, la investigación cualitativa se sitúa en la orientación de los procesos, a menudo cosificados, más bien que en la de los hechos” (Castro 2002, p. 164).

Finalmente, Geertz se refiere a la importancia del compromiso profesional de los(as) investigadores(as) a la hora de “abordar asuntos humanos, de forma comprensiva, pero nunca en oposición al compromiso personal de encararlos bajo una perspectiva moral y crítica” (De Souza, 2010, p.1). A lo que suma que quién desea utilizar esta línea de investigación está constantemente desafiado a entenderse “como un ser en el mundo en el que la cosas, las vivencias y las experiencias son significativas, pero están marcadas por la incompletitud de su conocimiento” (De Souza, 2010, p.1).

### **3.2 Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico acorde a esta investigación, corresponde al método hermenéutico, el cual hace referencia a

Un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer de los seres humanos. La hermenéutica tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (Guardián, 2007, p.147).

Por su parte Cárcamo (2005), nos habla de la hermenéutica, en cuanto a su origen hermneia, como el acto de la interpretación.

No obstante, cabe indicar que actualmente se entiende por hermenéutica a aquella corriente filosófica que, hundiendo sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo de Nietzsche, nace a mediados del siglo XX y tiene como máximos exponentes a Hans Georg Gadamer (1900-2002), Martin Heidegger (1889- 1976), Gianni Vattimo (nacido en 1936) y el francés Paul Ricoeur (1913-2005) (Guardián, 2007).

Sumado a lo anterior, se establece que “la hermenéutica contemporánea más que un movimiento definido es una "atmósfera" general que empapa grandes y variados ámbitos del pensamiento, calando en autores tan heterogéneos como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel y Richard Rorty” (Guardián, 2007, p.145).

Ahora bien, vinculando el presente punto al análisis del documento ministerial “Corporalidad y movimiento en los aprendizajes”, Coreth se refiere a la hermenéutica como una “reconstrucción histórica y adivinatoria, objetiva y subjetiva de un discurso dado” (Cárcamo, 2005), lo que permite asociar la investigación al método recientemente señalado.

En definitiva, de acuerdo a las ideas presentadas por el mismo Cárcamo (2005), se invita a quienes usen el método hermenéutico, a realizar una interpretación de las narraciones a través de un ejercicio intencional y contextualizado, en donde se intente “traspasar las fronteras contenidas en la “física de la palabra” para lograr la captación del sentido de éstas en tanto plasmadas en un papel” (Cárcamo, 2005, p. 207).

### **3.3 Objeto de estudio**

El objeto de estudio de la presente investigación, corresponde al Documento Ministerial "Corporalidad y Movimiento en los aprendizajes. Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares", publicado en Marzo del año 2013, el cual pretende ser un “(...) material informativo, formativo y de apoyo (...)” (Mineduc, 2013, p. 4), orientado a las personas

que dirigen establecimientos educacionales, con el fin de que, por medio de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Educativo (PME) propicien acciones motrices vinculadas al desarrollo de la conciencia corporal y motricidad. De esta manera, se espera que ello impacte “(...) en los resultados de aprendizaje, en la calidad de vida y en la sana convivencia (...)” (Mineduc, 2013, p. 4).

Dicho material, emerge en un contexto influenciado por nuevas corrientes teóricas en Educación Física del s. XX, como la Psicokinética de Jean Le Bouch y la teoría de la Motricidad Humana de Manuel Sergio, que buscan superar la mirada dualista cartesiana de cuerpo-mente. A partir de ello, surgen una serie de documentos –previos al material en cuestión-, entre los que se encuentra: “Experiencias de aprendizaje sobre corporalidad y movimiento. Niñas y niños de 4 a 6 años”, publicado en abril del año 2011.

### **3.4 Técnicas de recolección de información**

En el actual trabajo de indagación, se llevará a cabo como técnica de recolección de información una revisión bibliográfica y documental, la cual se constituye en uno de los pilares transcendentales en los que se sustenta la investigación educativa (Rodríguez y Valldeoriola, 2007). En el cual Bisquerra, en el documento “Sentido del Trabajo” la denomina como una actividad metódica y planificada que posee como objetivo, examinar documentos vinculados al fenómeno a estudiar (Palacios e Hidalgo, 2016).

Sumado a lo anterior, es preciso señalar que la revisión documental permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados (Valencia, s.f.).

### 3.5 Procedimientos de análisis

En cuanto al procedimiento de análisis, éste se efectuará por medio de la realización de análisis de discurso, a partir de la revisión del documento ministerial ya mencionado.

Si bien, no existe un acuerdo respecto a la definición de esta modalidad de discusión, y por ende, existen tantas definiciones como corrientes, hay autores(as) que lo definen como:

(...) *un discurso* es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El *análisis* consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Antaki e Íñiguez, 1998, p. 278).

En este sentido, los autores señalan que, para quienes realizan un análisis de discurso, saben que este último se vincula estrechamente con las prácticas sociales, pues el lenguaje es parte de la esencia de la cultura (Antaki e Íñiguez, 1998).

Ahora bien, dentro de esas corrientes mencionadas, se encuentra el Análisis Crítico del Discurso, en la que se concibe y define el discurso como una práctica social, por tanto, a partir de esta idea se da comienzo y argumenta los análisis discursivos como análisis sociales (Santander, 2011).

Así pues, la importancia de efectuar un análisis del discurso y no un análisis de contenido, radica en que este último es una técnica, por tanto un modo con pasos establecidos, que conllevan a un " (...) final empírico, cierto y seguro" (Antaki e Íñiguez, 1998, p. 272). Por consiguiente, en ese tipo de análisis, el lenguaje dice lo que realmente es, es transparente, es decir, la palabra o frase representa fielmente el concepto que posee, no hay nada que dificulte esa relación (Antaki e Íñiguez, 1998).

Por el contrario, un análisis de discurso implica interpretar, visualizar la opacidad de los signos en el discurso, pues esos últimos son síntomas, en ellos hay pistas y huellas que seguir, pues en un discurso no sólo se conforma por lo que se dice explícitamente, sino también –entre otras cosas– por lo todo lo que se deja de lado (Santander, 2011), pues detrás de todo ello hay un contexto cultural y político.

### **3.6 Limitaciones del estudio**

Con respecto a las limitaciones del presente estudio, es preciso señalar que, una de las más importantes hace referencia a la falta de fidelidad y veracidad de los datos, por tratarse de un trabajo con un componente altamente subjetivo. Lo que puede desencadenar que los conceptos e ideas tratadas se desliguen de cierta manera desde las fuentes que fueron sustraídas.

Ahora bien, otro de los puntos a considerar con respecto a los factores limitantes del estudio, y muy vinculado a lo indicado anteriormente, está la pérdida de información que se produce al obviar palabras de frases y oraciones, que poseen una gran carga semántica y que juegan un papel fundamental a la hora de interpretar el significado de un supuesto. Lo que trae como consecuencia, una falta de contextualización y adulteración de las ideas propuestas para la interpretación del documento.

Finalmente, como fue declarado en el principio del estudio, el presente constituye un análisis crítico documental, lo que genera una dificultad determinante a la hora de resolver cuestionamientos que emergen a partir de su lectura y análisis, de manera que es necesario ser minucioso, en no sobre interpretar el contenido que el documento ministerial entrega. Con el fin de no generar observaciones defectuosas que sean producto de un erróneo ejercicio inductivo/deductivo.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En el presente apartado se exponen los análisis realizados de acuerdo a dos vastas dimensiones: Pedagógica y Disciplinar. Las cuales se subdividieron en categorías, donde a partir de la primera dimensión, emergieron: 1. Referencias al Qué enseñar, 2. Respecto a las estrategias metodológicas, 3. Fundamentos referidos a cuándo enseñar, 4. Nociones concernientes a Qué, Cómo y Cuándo evaluar. Por su parte, en lo concerniente a la dimensión disciplinar, se trataron: 1. Concepciones respecto al tratamiento del cuerpo, 2. Concepciones respecto al movimiento, 3. Concepciones respecto al educar la Corporalidad.

#### **4.1 Dimensión Pedagógica: Principios Pedagógicos**

##### **4.1.1.- Referencias al Qué enseñar**

En relación a lo señalado en el escrito, cabe señalar en primera instancia que, el planteamiento respecto a “velar por la coherencia de las propuestas pedagógicas” de la escuela, parece constituir una idea bastante ambiciosa, en el entendido de la multiplicidad de miradas provenientes desde el propio ministerio de educación. Sumado a ello, es preciso aludir a la necesidad de “transitar de manera armoniosa” entre la dimensión emocional y afectiva con su entorno, teniendo como punto de inicio la “conciencia de su propia corporalidad” lo que se exhibe como un concepto de constante autoevaluación y análisis introspectivo, en donde el o la estudiante a partir de su relación “con el mundo” es capaz de lograr “la organización del pensamiento y la creatividad”, lo que manifiesta la interrelación entre el mundo interno y externo del ser.

Fragmento 1, página 8
-----------------------

“Por lo tanto, sería importante velar por la coherencia de las propuestas pedagógicas que la institución escolar proporciona, de manera que favorezcan en los estudiantes, la posibilidad de transitar, de manera armoniosa, desde su vivencia emocional y
--

afectiva con el mundo, a la organización del pensamiento y la creatividad, a partir de la conciencia de su propia corporalidad” (Mineduc, 2013, p.8).

Por su parte, el papel de la escuela “en su labor formativa” a través “de las actividades motrices, deportivas y recreativas” entre sus principales objetivos está el “re-significar” la vitalidad del movimiento y el cuerpo en la escuela. Asumiendo que éste se encuentra en un constante tránsito el cual debería ser guiado por el o la docente y que actualmente se encuentra en una concepción fuera de contexto al manifestar la necesidad de generar un cambio en la forma que actualmente es concebida.

Fragmento 2, página 9

“Si se entiende la escuela desde una amplia perspectiva en su labor formativa, la promoción y gestión de las actividades motrices, deportivas y recreativas, debería cumplir el propósito de re-significar la importancia que tiene el cuerpo y la acción de movimiento en los espacios educativos” (Mineduc, 2013, p. 9).

Ahora bien, tal como se desprende del texto, el movimiento se presenta al servicio de lo cognitivo cuando señala “invitamos a incorporar pausas activas de movimiento para mejorar los niveles de atención y concentración” y con ello representar un fin utilitario de la actividad para la consecución de objetivos superiores. En éste ámbito, se incluyen acciones provenientes del ámbito laboral, como lo son las “pausas activas” vinculando la escuela con el trabajo, lo que inevitablemente genera remontarse a los orígenes de la escuela, como formadora de la clase trabajadora. Junto a ello, se insiste en “el conocimiento de su cuerpo”, por medio de la incorporación de “prácticas de autocuidado y de autoconocimiento” situando la concepción desde un perfil biomédico de la disciplina.

Fragmento 3, página 9

“Por lo tanto, se sugiere incorporar dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de manera intencionada, acciones educativas que permitan a los niños y adolescentes el conocimiento de su cuerpo, adquiriendo prácticas de auto-cuidado y de auto-conocimiento, considerando la realización de actividades inclusivas, de manera que participen todos los estudiantes y que se consideren las características individuales, dando énfasis al potencial de cada uno. De igual manera, invitamos a incorporar en todas las clases, pausas activas de movimiento para mejorar los niveles de atención y concentración que apoyen los procesos de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p. 9).

Otro punto mencionado, tiene vinculación con la presencia reiterada de una descripción piagetiana de los y las estudiantes, al señalar cuestiones como “A esta edad (...)” en la que se describe su evolución de acuerdo al estadio en el que se encuentra y las acciones que debiese realizar con respecto a su desarrollo. Cuestión que nuevamente se vincula a la concepción psicobiológica de la disciplina a partir de las acciones y comportamiento del o la niño(a) en su entorno inmediato, al probar “cuál es su propio límite”. En este sentido, existirían determinados contenidos a enseñar acorde a la edad de cada persona, estrechamente vinculado a los planes y programas del Mineduc.

Fragmento 4 , página 22

“A esta edad, utilizará y pondrá en juego todos los automatismos corporales que ha alcanzado. Ha adquirido la marcha y con ello una mayor independencia del adulto. Se desplazará de diferentes maneras por el espacio y se divertirá realizando variadas formas de equilibrio, probando cuál es su propio límite” (Mineduc, 2013, p. 22).

Continuando con la senda piagetiana, se explicita que debido a las “nuevas estructuras en su corporalidad”, los niños transitarían de “un universo mágico a un universo más estructurado”, es decir cambia su manera de pensar,

inclinándose a la racionalidad, percatándose que existen “causas” y por ello, que la “realidad” trasciende a su mundo “emocional y subjetivo”. Por tanto, existe una edad establecida en la cual comienzan a aprender los porqués de las situaciones y/cosas.

Fragmento 5, página 22

“Con estas nuevas estructuras en su corporalidad, el niño podrá pasar de un universo mágico a un universo más estructurado, donde comienza a advertir que las cosas tienen una causa y que la realidad existirá más allá de su universo emocional y subjetivo” (Mineduc, 2013, p. 22).

Por tanto, y permaneciendo el tipo de descripción señalada, respecto a la evolución de las(os) niñas(os), se plantea que a cierta edad se encuentran en disposición de “acatamiento de las normas colectivas” en pos de una sana “convivencia”, pues experimentan “emociones” de mayor “complejidad”, específicamente las que están vinculadas a la “responsabilidad personal”.

Fragmento 6 , página 22

“En esta etapa, los niños y niñas accederían a un entramado de emociones mucho más complejas, como son el orgullo, la vergüenza y la culpa, apareciendo ligadas a la responsabilidad personal y al acatamiento de las normas colectivas para una adecuada convivencia” (Mineduc, 2013, p. 22).

En consecuencia, se proporciona una alta importancia a las “funciones ejecutivas” de pensamiento, las cuales permitirían “un funcionamiento adaptativo, reflexivo y estratégico” con respecto al aprendizaje. Lo que puede demostrar la importancia de esta dimensión y para lo cual el movimiento y todas sus manifestaciones deben de procurar alcanzar como objetivo final. Pues así, se considera al desarrollo motriz subordinado a ellas –funciones

ejecutivas-, tal como se exhibe en el segundo fragmento, donde se esclarece que en base a la incorporación “comportamientos autónomos” y de “una organización básica de la acción motriz”, es que se posibilita el desarrollo de las “funciones” tan mencionadas.

Fragmento 7 , página 32

“Actualmente, se ha definido como funciones ejecutivas a las estrategias cognitivas que permitirán a los estudiantes un funcionamiento adaptativo, reflexivo y estratégico para enfrentar diferentes situaciones y nuevos aprendizajes. Pero, ¿qué necesitarían los estudiantes para adquirir e instalar en su comportamiento habitual estas funciones ejecutivas?” (Mineduc, 2013, p. 32).

Fragmento 8, página 33

“Diferentes autores nos explican que para el desarrollo de estas funciones es necesario haber adquirido algunos comportamientos autónomos y una organización básica de la acción motriz, referida a la lateralidad, equilibrio, noción de cuerpo, estructuración del esquema corporal, nociones básicas de ubicación y organización espacial y temporal” (Mineduc, 2013, p. 33).

Es aquí donde la concepción dualista del cuerpo se manifiesta directamente en el quehacer pedagógico, en donde el “yo” consciente y presente de manera corporal y cognitiva” demuestra el concepto que se desprende de cuerpo y mente separados, y por tanto del tratamiento que se da a la corporalidad, y cómo debe ser considerado su proceso para la consecución del aprendizaje. Asumiendo un “rol protagónico” por parte del estudiantado. Por tanto, se enseñaría una corporalidad activa, presente en el desarrollo de cada aprendizaje, y que en este sentido, es una corporalidad al servicio de lo cognitivo.

Fragmento 9, página 34

“Los docentes podrían ofrecer al estudiante un rol protagónico en las tareas solicitadas, que le permitiesen una acción creativa en el mundo, desde un “yo” consciente y presente de manera corporal y cognitiva (...)” (Mineduc, 2013, p. 34).

Otra temática, tiene correspondencia con el “desarrollo de una cultura saludable (...)” vuelve a centrar su descripción orientada hacia una concepción biomédica de la educación física y su incidencia en el desarrollo de “un cuerpo sano” por parte del estudiantado. En este sentido, se propone enseñar temáticas y contenidos vinculados a la vida sana.

Ahora bien, se propone “mejorar la autoconciencia, el reconocimiento de las diversas partes del cuerpo, el control de la respiración y la focalización de la atención” lo que se refiere a la relación existente entre el ser humano “interno y externo” en constante comunicación, con el propósito del dominio de uno sobre otro para el desarrollo de determinado tipo de aprendizaje –lógico-. Es decir, se enseña el cuerpo, las “partes” que lo componen, el “control” de la respiración, lo que conlleva al aprendizaje de una corporalidad separada de algo, con el cual se reúne en el momento de realizar las acciones.

Sumado a lo anterior se plantean los “juegos de reglas” y el “establecer reglas claras” cuestión que visiblemente se vincula a una concepción clásica de la Educación Física contemporánea y que poco posee de actualización con respecto al discurso manifestado en sus propósitos, al señalar actividades que han estado insertas en el currículum disciplinar desde sus inicios y que ostentan un claro objetivo de preparación para la futura vida laboral de los(as) estudiantes. Por tanto, se enseñaría la obediencia, el acatamiento y no el cuestionamiento, pues las reglas perfectamente podrían ser consignadas por las(os) docentes. Cosa similar ocurre con las “actividades pre-deportivas”, las cuales se presentan poco relacionadas al momento actual de las necesidades y propósitos de la escuela. A lo anterior se agrega la importancia otorgada a la “adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos” a través de los “juegos”, lo que indica qué aspectos consideran importantes de enseñar. Se espera que a partir de ellos, se generen “nuevas opciones de movimiento” con el fin de “desarrollar

correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas.”, por tanto se prestaría especial cuidado en que el error no se presente –es preciso recordar que el error es el principal impulso del aprendizaje-.

Fragmento 10, página 40

“Con los estudiantes de educación básica la incorporación de prácticas de movimiento y corporalidad de manera frecuente y variada, posibilitarían el desarrollo de una cultura saludable en la escuela, y para ello se sugiere:

- Desarrollar actividades de relajación, que permitan mejorar la autoconciencia, el reconocimiento de las diversas partes del cuerpo, el control de la respiración y la focalización de la atención.
- Proponer juegos de reglas, que facilitan la socialización de los estudiantes, teniendo en cuenta que los intercambios sociales del nivel preoperatorio son de carácter pre-cooperativo, es decir, a la vez sociales, pero centrados sobre la actividad de ellos mismos.
- Incorporar paulatinamente el deporte por medio de actividades pre-deportivas, es decir, actividades lúdicas similares al deporte, pero con reglas adaptadas según las necesidades y edades de los estudiantes.
- Establecer reglas claras en las actividades motrices y juegos, asegurándose de que éstas sean comprendidas por todos los estudiantes, ya que de lo contrario las actividades pueden convertirse rápidamente en monótonas o aburridas; al mismo tiempo, si éstas son muy restrictivas, invitarán a las trampas.
- Diseñar actividades que promuevan las agrupaciones y movimientos en conjunto, así como la búsqueda colectiva de resolución de tareas (rítmicas, motoras, imaginativas,

cognitivas).

- Los juegos deben contribuir a la adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos, con los que se puedan construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas.
- Desarrollar juegos y actividades en conjunto con profesores de educación física, artes visuales, música, lenguaje y ciencias, favoreciendo la incorporación de variados aprendizajes” (Mineduc, 2013, p. 40).

Es aquí donde el documento realiza una de las escasas aclaraciones con respecto a la forma en la que concibe la actividad física escolar y sus áreas de interés. En este sentido, establece qué enseñar al referirse a esta temáticas “básicas”: “Habilidades y Destrezas Motrices”, “Vida Activa y Salud”, “Seguridad”, “Juego Limpio y Liderazgo”, a partir de las cuales emergen los contenidos a desarrollar. Entonces, queda de manifiesto que la suma de estas dimensiones se considera necesaria para obtener una “salud integral” y con ello “acrecentar” las capacidades cognitivas. Lo que se suma a la idea de inclusión por el hecho de mencionar que todas estas ideas señaladas deben ser “adaptadas” a las “necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”.

Fragmento 11, página 47

“Podemos considerar, en el ámbito de la actividad física, cuatro áreas básicas:

- Habilidades y Destrezas Motrices
- Vida Activa y Salud
- Seguridad

- Juego Limpio y Liderazgo

Todas ellas pueden ser orientadas con una finalidad educativa de recreación o esparcimiento y para acrecentar o mantener la salud integral y las capacidades cognitivas. Las actividades realizadas en estas áreas deben ser adaptadas para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad” (Mineduc, 2013, p. 47).

Por otra parte, en cuanto a la sugerencia que se realiza hacia los(as) docentes, se plantea incluir en las actividades deportivas “aspectos sociales, cognitivos y psicológicos”, lo que denota una visualización del aprendizaje –y por ende de lo que se debe enseñar- desde una concepción cartesiana del cuerpo, en donde éste se percibe como una disociación mente-cuerpo y el cual debe ser abordado por la disciplina tratada. Luego se refiere al “enriquecimiento” de los estudiantes, en cuanto a su “conocimiento personal y corporal” lo cual genera ciertas dudas respecto a lo que involucra cada concepto y qué se entiende de ello. Es así como, al manifestar distintamente “lo personal” de “lo corporal”, entrega indicios de establecer dos hemisferios que no necesariamente se encuentran interrelacionados. Junto con esto, nuevamente la narración alude al concepto de Educación Física para la salud –perspectiva biomédica- y cómo el movimiento se presenta al servicio del aprendizaje cognitivo, al señalar “los efectos para el organismo de cada deporte o actividad motriz” para la generación de conocimiento “junto con la importancia y repercusión de las mismas en la salud”.

Fragmento 12, página 48

“Por lo tanto, se sugiere a los docentes promover actividades de movimiento, considerando:

- Enfocar las actividades deportivas hacia la adquisición y desarrollo de capacidades motrices que incluyan aspectos sociales, cognitivos y psicológicos.

- Que las actividades tengan un carácter abierto, es decir, la participación no puede supeditarse a características de género, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.
- Que el énfasis esté focalizado en el enriquecimiento de la persona, en las relaciones de colaboración y en el conocimiento personal y corporal, y no solo en la obtención de un resultado (ganar).
- Que transmita, en combinación con la vivencia práctica, el conocimiento por los efectos para el organismo de cada deporte o actividad motriz, junto con la importancia y repercusión de las mismas en la salud.
- Que ayude a descubrir y desarrollar el placer por la actividad físico-deportiva.
- Que se enfoque hacia la consecución de hábitos de movimiento perdurables, que se pueden practicar durante toda la vida” (Mineduc, 2013, p. 48).

A su vez, en otra vertiente se hace referencia a la importancia del deporte para el desarrollo de áreas diversas, y como éste puede “ayudarles en su formación personal (autoestima, autoimagen, resolución de conflictos, tolerancia a la frustración)” –a los(as) estudiantes- lo que indica la función vital del movimiento en el desarrollo de éstas. No obstante, se hace alusión a la “formación moral, en hábitos, conductas, valores o virtudes que entrega el deporte” lo cual presenta al movimiento como un factor transversal, o más bien un medio que permite la mejora de prácticamente todas las dimensiones del ser y la directa influencia en el desarrollo de sus capacidades.

Finalmente se plantea que el “deporte” en sí, no constituye un “instrumento educativo”, sino más bien “quien las guíe” propiciará el “descubrimiento” de ello por parte del estudiante.

Fragmento 13, página 50

“En el mundo del deporte, se habla sobre la necesidad de controlar la tensión competitiva, la presión, de minimizar el temor, de controlar la ansiedad, de fomentar la concentración, la memoria y la atención, factores que a algunos jóvenes podrían ayudarles en su formación personal (autoestima, autoimagen, resolución de conflictos, tolerancia a la frustración). Por otro lado, la formación moral, en hábitos, conductas, valores o virtudes que entrega el deporte, y en general las actividades físicas, realizadas en forma rigurosa y sistemática, son muchas, pero las resumiremos en tres grandes grupos” (Mineduc, 2013, p. 50).

Fragmento 14, página 50

“Existe la convicción que, ni la excesiva competencia ni la ausencia de ella harán del deporte por sí solo un instrumento educativo, o formador de hábitos, valores o virtudes, sino más bien, será quien las guíe, el tutor, quien mediará para que el joven los descubra y haga propios” (Mineduc, 2013, p. 50).

En cuanto a la referencia citada a continuación, es posible señalar que en ella se establecen una serie de ejemplos con el fin de “que sean los alumnos quienes tomen iniciativas” en lo que concierne a “sus prácticas en educación física o en otras experiencias corporales”. Sin embargo, cuando se establecen acciones a realizar por parte del docente, tales como “enséñeles a utilizar un cronómetro, técnicas de respiración, posturas, información de cómo observar el nivel de intensidad de su práctica, los beneficios que tiene el movimiento para las capacidades de aprendizaje”, generan una discordancia con lo declarado en el documento sobre la concepción del cuerpo y el movimiento, al enumerar diferentes manifestaciones orientadas a la medición y al tratamiento del organismo como un ente objetivo y factible de

entrenar –concepto de cuerpo máquina-, por tanto, se pretende enseñar y promover la medición y el control de algo, de un cuerpo. A esto cabe agregar, la mención que se efectúa respecto a “los beneficios que tiene el movimiento para las capacidades de aprendizaje”, las cuales se ajustan a la idea de utilizar el movimiento como mecanismo para la consecución de fines superiores –previamente señalada-.

Fragmento 15, página 61

“Entregue recursos conceptuales sobre la actividad física y el movimiento, e información para que sean los alumnos quienes tomen iniciativas sobre sus prácticas en educación física o en otras experiencias corporales. Por ejemplo, enséñeles a utilizar un cronómetro, técnicas de respiración, posturas, información de cómo observar el nivel de intensidad de su práctica, los beneficios que tiene el movimiento para las capacidades de aprendizaje, por nombrar algunos. Ayúdeles a buscar datos que enriquezcan el abanico de respuestas ante sus propias dificultades y a mejorar sus logros, esto refuerza su autonomía y los responsabiliza de sus procesos” (Mineduc, 2013, p. 61).

Cabe agregar que, en cuanto a lo referido al “aprendizaje de la convivencia escolar”, ésta se presenta como una temática a través de la cual se pretende enseñar valores para una sociedad más inclusiva, atendiendo a la diversidad al expresar acciones como “respetando y acogiendo sus creencias y sus formas culturales particulares”, pues se acepta y avala que cada “ser humano” posee “derechos” y “dignidad”. Es en éste ámbito cuando las nociones respecto a qué enseñar se vinculan –en parte- o hacen referencia al “ser humano” más que al individuo, acercándose levemente a planteamientos con énfasis en la unidad del ser, lo que no implica una enseñanza alejada de las concepciones ya presentadas. Por consiguiente, al mismo tiempo se hace referencia a otorgar herramientas para que los estudiantes “enfrenten” las diferentes situaciones que emergen en la escuela, por medio de “competencias, habilidades y estrategias cognitivas”, reiterando

la superioridad concedida a lo cognitivo ante lo corporal. Ante ello, persiste la enseñanza desde un qué enseñar estrechamente vinculado a lo mental.

Fragmento 16, página 29

“El aprendizaje de la convivencia escolar es una invitación temprana a reconocerse como integrante de una sociedad construida entre todos y con todos. Una sociedad donde cada uno y cada una está incluido/a y es valorado/a, respetando y acogiendo sus creencias y sus formas culturales particulares, porque le asiste un conjunto de derechos que emanan de su dignidad como ser humano”. (Política Nacional de Convivencia Escolar, MINEDUC, Versión 2012)” (Mineduc, 2013, p. 29).

Fragmento 17, página 32

“Los estudiantes, cotidianamente, afrontan en la escuela una gran diversidad de situaciones para las que no cuentan con un plan de acción predeterminado, ya que para enfrentarlas requieren de competencias, habilidades y estrategias cognitivas que sería necesario ayudarlos a desarrollar” (Mineduc, 2013, p. 32).

#### **4.1.2.-Respecto a las estrategias metodológicas**

En lo concerniente a las estrategias metodológicas, este documento ministerial, propone “una práctica sistemática de trabajo corporal”, dando cuenta de una manera específica de cómo enseñar, apuntando a la formación en todo su espectro y no sólo desde una asignatura en particular, por ejemplo desde la Ed. Física. Sumado a ello, se esbozan “los principios de bienestar, juego, actividad, singularidad, relación y significado” en los cuales deben asentarse las “experiencias de aprendizaje”, a fin de aportar en el “desarrollo” de estudiantes. Estos principios se enfocarían en evidenciar de manera consciente, otorgando mayor profundidad y sentido a las experiencias mencionadas.

Fragmento 18, página 12

“La escuela, en su importante labor formativa, está invitada a promover una práctica sistemática de trabajo corporal, a través de experiencias de aprendizaje basadas en los principios de bienestar, juego, actividad, singularidad, relación y significado que enriquezcan el desarrollo de todos los niños.” (Mineduc, 2001, citado en Mineduc, 2013, p.12).

En relación a lo considerado como “experiencia de aprendizaje” el documento señala su importancia para el aprendizaje por “las posibilidades de aprendizaje” para los(as) estudiantes, no obstante trata su integralidad como una suma de dimensiones distintas pero interrelacionadas, lo que conlleva a deducir la concepción de educación integral para el organismo estatal. Cuestión que se hace fundamental a la hora del cómo enseñar ya qué, ésta –la experiencia de aprendizaje- posee “una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral” que se presenta de manera transversal a las dimensiones mencionadas.

Fragmento 19, página 13

“Una experiencia de aprendizaje, alude a una vivencia educativa, que por su significancia, la hace más «eficiente» desde el punto de vista de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas. La experiencia de aprendizaje, tiene una intencionalidad pedagógica clara y definida y un abordaje integral, que involucra a los niños y niñas desde la dimensión afectiva, cognitiva y motriz, cultural y valórica”. (Mineduc, 2009, citado en Mineduc, 2013, p.13).

El papel de la familia se presenta como un factor vital en el aprendizaje de los(as) estudiantes, en este caso, en la manera de desarrollarlo. Es por ello que “la participación de los padres, madres y apoderados” en “actividades de movimiento”, “permitirá la comprensión y valoración” de la importancia de “estas experiencias” en el “desarrollo” de los educandos. Con lo que se pretende “motivar y apoyar” a los(as) estudiantes “en la práctica de juegos o

ejercicios de manera frecuente”, a partir de “actividades recreativas, “culturales” y/o deportivas que faciliten “la interacción social” y “una adecuada convivencia”. Por tanto, se proponen actividades específicas a realizar.

Fragmento 20, página 9
“Asimismo sería importante contemplar la participación de los padres, madres y apoderados en los espacios de recreación, que incluyan actividades de movimiento y adecuada convivencia. Esta participación permitirá la comprensión y valoración de la importancia que estas experiencias tienen en el desarrollo de sus hijos e hijas” (Mineduc, 2013, p.9).
Fragmento 21, página 10
“Sensibilizar a los padres, madres y apoderados acerca de la importancia que tiene el desarrollo de la motricidad en la organización de las capacidades de aprendizaje, en el desarrollo de la inteligencia y en la calidad de vida de cada niño. De manera que pudiesen motivar y apoyar a sus hijos en la práctica de juegos o ejercicios de manera frecuente, idealmente, todos los días” (Mineduc, 2013, p.10).
Fragmento 22 , página 26
“La educadora debería por lo tanto, promover entre los padres madres y apoderados actividades que incluyan a todos los miembros de la familia, por ejemplo: baile entretenido, dramatizaciones, juegos con mímica, de roles, entre otros” (Mineduc, 2013, p.26).
Fragmento 23, página 41
“Una de las tareas principales a desarrollar sería la incorporación de los padres, madres y apoderados en las actividades recreativas, paseos, piscina, campamentos y excursiones, que facilitarán la interacción social, una adecuada convivencia” (Mineduc, 2013, p.41).
Fragmento 24, página 26
“De igual manera, podría incorporar a diversos miembros de la familia para que, junto a sus hijos, participen en el desarrollo de actividades culturales asociadas al baile y los juegos tradicionales” (Mineduc, 2013, p.26).

No obstante, es “la institución escolar la que tendría un papel decisivo, como primera estructura social e institucional después de la familia” de acuerdo a lo que plantea el documento. Por otra parte, el documento señala que “la relación con el cuerpo y la importancia del movimiento en el espacio educativo requerirían, por lo tanto, que todos los integrantes de la comunidad educativa” incorporasen esta concepción “como una de sus prioridades en el mejoramiento de la calidad y coherencia de los aprendizajes”. Finalmente es necesario que todos(as) los(as) “integrantes de la comunidad educativa” posean un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los(as) estudiantes, a partir del “empoderamiento de estos temas en cada uno de los ciclos educativos”.

Fragmento 25, página 8
“El ser humano tiene la necesidad de consolidarse frente al mundo, y en esta tarea, es fundamental el papel que juega la familia, pero también sería la institución escolar la que tendría un papel decisivo, como primera estructura social e institucional después de la familia, en el acompañamiento de la necesidad de exploración y experimentación de su cuerpo y de sus movimientos, potenciando la llamada “constitución de sí mismo”” (Mineduc, 2013, p.8).
Fragmento 26, página 9
“La relación con el cuerpo y la importancia del movimiento en el espacio educativo requerirían, por lo tanto, que todos los integrantes de la comunidad educativa, educadores, docentes, personal técnico y administrativo, padres, madres y apoderados, volviesen a mirar sus relaciones y prácticas cotidianas desde una perspectiva diferente, invitándolos a incorporar esta dimensión como una de sus prioridades en el mejoramiento de la calidad y coherencia de los aprendizajes” (Mineduc, 2013, p.9).
Fragmento 27, página 10
“Involucrar a todos los docentes, a saber, educadoras de párvulo, profesores de educación física, profesores de educación básica, profesores de educación media y profesores de educación especial o diferencial, en la reflexión y presentación de los contenidos que se

desarrollan en este material, en reuniones técnicas permitiendo el empoderamiento de estos temas en cada uno de los ciclos educativos” (Mineduc, 2013, p.10).

Ahora bien, con respecto al tipo de actividades a implementar en la escuela, el documento propone “el desarrollo de actividades multidisciplinarias”, “vinculándolas con el conocimiento del cuerpo y sus movimientos”, en beneficio del “desarrollo integral, de la convivencia con sus pares y del desarrollo de las capacidades de aprendizaje” del o la estudiante.

Fragmento 28, página 10
“Desarrollar un proyecto que contemple de manera integral actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, permitiendo enriquecer tanto las prácticas educativas al interior del aula como en espacios recreativos y de extensión” (Mineduc, 2013, p.10).
Fragmento 29, página 10
“Promover el desarrollo de actividades multidisciplinarias, involucrando a los docentes de las diversas asignaturas vinculándolas con el conocimiento del cuerpo y sus movimientos” (Mineduc, 2013, p.10).
Fragmento 30, página 10
“Abrir espacios para que los estudiantes propongan diferentes actividades de movimiento en beneficio de su desarrollo integral, de la convivencia con sus pares y del desarrollo de sus capacidades de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p.10).

En relación a la concepción de cuerpo, la narración manifiesta la intención de que los(as) educadores(as) deben relacionarse “con el niño y su corporalidad (...) de manera integral”, así como sus “planificaciones y prácticas educativas” deben lograr que los(as) estudiantes sean capaces de “contactarse con el cuerpo y sus posibilidades de movimiento” recordando

que “la exploración y el movimiento” son esenciales para “el descubrimiento de su cuerpo y de su entorno”.

Fragmento 31, página 12

“A continuación, se entrega información y recomendaciones pertinentes para que las educadoras se relacionen con el niño y su corporalidad, independiente de su condición física, sensorial o mental, es decir, asuman al estudiante de manera integral, promoviendo hábitos de movimiento, mayor conciencia de ser y estar en el mundo en beneficio de sus capacidades de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p.12).

Fragmento 32, página 12

“Con este propósito, se invita a las educadoras a intencionar en sus planificaciones y prácticas educativas cotidianas, espacios y tiempos pedagógicos para que los niños logren contactarse con el cuerpo y sus posibilidades de movimiento, recordando siempre que la actividad más importante para la vida de un niño/a en edad preescolar es la exploración y el movimiento, el descubrimiento de su cuerpo y de su entorno” (Mineduc, 2013, p.12).

A continuación se realizan una serie de recomendaciones con el fin de “promover el movimiento y el conocimiento del propio cuerpo”, y así lograr una “formación integral” de los(as) niños(as). Para ello, de acuerdo a la narración, se hace necesario que los(as) estudiantes “establezcan vínculos de confianza y afecto”, cuenten “con espacios de juego que les permitan un reaseguramiento emocional profundo”, “respetando los distintos ritmos individuales de desarrollo de las actividades”, “desarrollando experiencias de aprendizaje guiadas o de movimientos libres” con “diversidad de materiales” e “inclusivas (...) que promuevan el establecimiento de relaciones sociales y el aprendizaje de valores”

Fragmento 33, páginas 24-25

“Para promover el movimiento y el conocimiento del propio cuerpo, se sugiere que el adulto a cargo de la formación integral de los niños:

- Establezca vínculos de confianza y afecto, reconociendo explícitamente las fortalezas y capacidades de los niños a su cargo.
- Cuente con espacios de juego que les permitan un reaseguramiento emocional profundo, vivenciado a través de juegos sensorio-motrices (ejemplo: rotaciones, giros, caídas, balanceos, estiramientos, trepados, equilibrios y desequilibrios).
- Organice los espacios respetando los distintos ritmos individuales de desarrollo de las actividades, (por ejemplo: Propuesta de Ambientes Educativos, pág. 14).
- Promueva juegos de construcción y destrucción (ejemplo: con grandes cubos), presencia y ausencia (ejemplo: escondidas, búsqueda del tesoro), persecución (ejemplo: pillarse, rondas, juguemos en el bosque), etc.
- Desarrolle experiencias de aprendizaje guiadas o de movimientos libres que resulten lúdicas, entretenidas, placenteras, y en las que ellos sean los protagonistas, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°88 “Jugando a representar una historia”).
- Favorezca el desarrollo de juegos que involucren desafíos cognitivos en la elección y el uso de los materiales, el trabajo colaborativo y la búsqueda creativa de soluciones, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°19 “Desafiando obstáculos”).

- Incorpore en la planificación diaria al menos treinta minutos dedicados al movimiento y a contenidos vinculados con la corporalidad. Esto permitirá mejorar los niveles de atención y concentración.
  - El movimiento al servicio de lo cognitivo.
- Desarrolle experiencias de aprendizaje en las que cuenten con diversidad de materiales, organizando ambientes educativos que faciliten el aprendizaje activo de los niños.
- Promueva experiencias de aprendizaje en las que puedan explorar sus sensaciones corporales, conocer sus emociones y expresar lo que les pasa, adquiriendo un paulatino lenguaje emocional, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°29 “Los lenguajes de mi cuerpo”).
- Ofrezca actividades que posibiliten ejercitar el cuerpo y probar sus capacidades de acción, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°14 “El explorador de movimientos”).
 

¿Cuerpo máquina?
- Presente actividades adecuadas a las características de cada niño, considerando sus capacidades y restricciones, fomentando el éxito en ellas, de manera que el niño con necesidades educativas especiales adquiera una imagen ajustada y favorable de sí mismo, que le dé confianza en sus propias posibilidades, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°80 “Yo soy bueno para...”).
- Proponga actividades que favorezcan la inclusión de todos los niños (juegos adaptados), (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°85, “Yo puedo comunicarme sin palabras”).
- Proponga actividades colaborativas que promuevan el

establecimiento de relaciones sociales y el aprendizaje de valores como el respeto hacia los demás, (por ejemplo: Experiencia de Aprendizaje N°25 “Reconociendo emociones”)” (Mineduc, 2013, p.24-25).

Sumado a lo anterior, se plantea como “desafío” del sistema educativo actual el “innovar en las formas tradicionales de enseñanza” en donde los “modelos tradicionales” deben dar paso “a modelos donde hay preocupación por los estilos y formas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes”, siendo éstos, receptores activos del aprendizaje. Para lo cual es preciso otorgar la debida “importancia al juego, al cuerpo, al movimiento y al desarrollo creativo en los aprendizajes” a partir de “métodos inductivos del aprendizaje” que consideren “el nivel de desarrollo del estudiante”

Fragmento 34, página 28

“El desafío será innovar en las formas tradicionales de enseñanza, ofreciendo espacios de desarrollo y aprendizaje con enfoques donde se contempla el bienestar físico y emocional del estudiante,... que permiten a los estudiantes comprender y actuar de manera autónoma frente a una realidad compleja. Esto implicaría realizar algunas transformaciones en las estrategias de enseñanza transitando:

- Desde modelos tradicionales, donde el profesor es quien decide las formas de enseñanza, a modelos donde hay preocupación por los estilos y formas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
- Desde modelos donde el estudiante es un receptor pasivo de conocimientos, a modelos donde se otorga importancia al juego, al cuerpo, al movimiento y al desarrollo creativo en los aprendizajes.

- Desde métodos básicamente analíticos de enseñanza, a métodos inductivos del aprendizaje, que parten de situaciones donde el estudiante busca y descubre la solución a diferentes problemas.
- Desde modelos de enseñanza centrados en el contenido, a modelos de aprendizaje que consideran el nivel de desarrollo del estudiante” (Mineduc, 2013, p.28).

Vinculado al punto anterior, se menciona que “la enseñanza de las materias llamadas intelectuales ha tenido un mayor reconocimiento” lo que ha desencadenado “una importancia secundaria a las llamadas prácticas corporales” ya que tradicionalmente la disciplina “se ha orientado y desarrollado en función del aporte a la salud física y al carácter lúdico-recreativo”, lo que entrega indicios de que el movimiento se presenta de acuerdo a las necesidades del desarrollo cognitivo.

Fragmento 35, página 28

“La tarea de innovar no es fácil, ya que el sistema escolar ha tendido a perpetuar modelos donde la enseñanza de las materias llamadas intelectuales ha tenido un mayor reconocimiento, otorgándole una importancia secundaria a las llamadas prácticas corporales; esta dimensión, generalmente, se ha orientado y desarrollado en función del aporte a la salud física y al carácter lúdico-recreativo” (Mineduc, 2013, p.28).

De acuerdo al concepto de inclusión se hace referencia a los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales y ciertas estrategias metodológicas para su proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual se menciona el “centrar la enseñanza en lo que el estudiante puede hacer”, así como “consultar al estudiante sus necesidades e intereses” enfrentando “cada

situación de manera individual” y “haciendo ajustes durante las actividades solo cuando sea necesario”; con lo referido a “reglas, protocolos, procesos de evaluación”. Finalmente se recomienda a los(as) docentes el “considerar posibles cambios” en la utilización de espacios con el fin de otorgar “comodidad” a sus educandos, referidos a la falta de luminosidad e imperfecciones del mismo.

Fragmento 36, página 35

“...conceptos extraídos de los programas de estudio educación física y salud 2013 en relación a los estudiantes con necesidades educativas especiales:

- Centrar la enseñanza en lo que el estudiante puede hacer, en lugar de enfocarse en su discapacidad o en su necesidad educativa especial.
- Consultar al estudiante sus necesidades e intereses y, sobre esa base, seleccionar estrategias que le ayudarán a sentirse cómodo e incluido durante la clase.
- Enfrentar cada situación de manera individual, trabajando colaborativamente con el profesor de educación diferencial.
- Hacer ajustes durante las actividades solo cuando sea necesario y permita cierta fluidez.
- Potenciar el desarrollo de nuevas habilidades de manera estructurada y progresiva.
- Evitar llamar la atención a las modificaciones que se hicieron para los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo justos con los demás estudiantes.
- Asegurar el equipo adecuado para los estudiantes con

necesidades educativas especiales, como tamaño de pelotas, tipos de colores, adecuados pesos y/o texturas.

- Ajustar las reglas de las actividades para aumentar las probabilidades de éxito del alumno, manteniendo un nivel adecuado de complejidad; por ejemplo: aumentar el número de intentos permitidos, hacer un blanco más grande o acercarlo al alumno, ajustar el tamaño del área de juego, variar el tiempo de la música, alargar o acortar el tiempo de juego, entre otros.
- Asignar un compañero que le brinde apoyo y le sirva de guía en algunas ocasiones.
- Ajustar protocolos para asistir a los alumnos con necesidades educativas especiales de forma más rápida y efectiva, como códigos de conducta en diferentes espacios, práctica de hábitos de higiene, transiciones entre actividades, entre otras.
- Ajustar los procesos de evaluación, permitiéndole que demuestre su aprendizaje; por ejemplo: darle más tiempo para completar un ejercicio, disminuir la dificultad del movimiento, asignarle un compañero como guía, permitirle respuestas orales, entre otras.
- Considerar posibles cambios en la utilización del gimnasio, la cancha y/o ambiente escolar que requiera un alumno con necesidades especiales, como su comodidad en el espacio o respecto de la oscuridad o la claridad, entre otros” (Mineduc, 2013, p.35).

Ahora bien, de acuerdo al “valor educativo” que poseen, los juegos se presentan como un recurso metodológico indispensable para el desarrollo de los(as) estudiantes. Sumado a esto, “el juego es lo que caracteriza la infancia” y a través de él, es posible “establecer relaciones con el entorno”, así como también adquirir “elementos básicos culturales, como son el folclor y los juegos tradicionales”.

Fragmento 37, página 38
“Esta etapa es fundamental en la construcción del individuo... el juego es lo que caracteriza la infancia, tendremos una razón esencial para establecer su importancia de cara a la utilización en el medio escolar... para que el niño o la niña organice sus conocimientos sobre el mundo y sobre los otros” (Lázaro, 1995, citado en Mineduc, 2013, p.38).
Fragmento 38, página 38
“Los juegos como siempre adquieren un valor educativo, por las posibilidades de establecer relaciones con el entorno, y por la organización de las relaciones lógicas que se favorecen y se organizarían a partir de la interacción que se produce entre el cuerpo del niño, el espacio, el tiempo, los objetos y los otros niños” (Mineduc, 2013, p.38).
Fragmento 39, página 39
“Proporcionar a todos los estudiantes experiencias educativas de movimiento, lúdicas y recreativas, que posibilitarán la adquisición de los elementos básicos culturales, como son el folclor y los juegos tradicionales” (Mineduc, 2013, p.39).

Otra de las ventajas que se mencionan en el documento en relación a la importancia de las “prácticas de movimiento y corporalidad” es que permiten el “desarrollo de una cultura saludable” para lo que se recomienda “desarrollar actividades de relajación”, incorporando “el deporte por medio de actividades pre-deportivas (...) con reglas claras”, siendo preciso “desarrollar

juegos y actividades” multidisciplinarios, que permitan la “adquisición de patrones motores básicos” y el trabajo “en conjunto”.

Fragmento 40, página 40

“Con los estudiantes de educación básica la incorporación de prácticas de movimiento y corporalidad de manera frecuente y variada, posibilitarían el desarrollo de una cultura saludable en la escuela, y para ello se sugiere:

- Desarrollar actividades de relajación, que permitan mejorar la autoconciencia, el reconocimiento de las diversas partes del cuerpo, el control de la respiración y la focalización de la atención.
- Proponer juegos de reglas, que facilitan la socialización de los estudiantes, teniendo en cuenta que los intercambios sociales del nivel preoperatorio son de carácter pre-cooperativo, es decir, a la vez sociales, pero centrados sobre la actividad de ellos mismos.
- Incorporar paulatinamente el deporte por medio de actividades pre-deportivas, es decir, actividades lúdicas similares al deporte, pero con reglas adaptadas según las necesidades y edades de los estudiantes.
- Establecer reglas claras en las actividades motrices y juegos, asegurándose de que éstas sean comprendidas por todos los estudiantes, ya que de lo contrario las actividades pueden convertirse rápidamente en monótonas o aburridas; al mismo tiempo, si éstas son muy restrictivas, invitarán a las trampas.
- Diseñar actividades que promuevan las agrupaciones y movimientos en conjunto, así como la búsqueda colectiva de resolución de tareas (rítmicas, motoras, imaginativas, cognitivas).

- Los juegos deben contribuir a la adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos, con los que se puedan construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas.
- Desarrollar juegos y actividades en conjunto con profesores de educación física, artes visuales, música, lenguaje y ciencias, favoreciendo la incorporación de variados aprendizajes” (Mineduc, 2013, p.40).

Sin embargo, todas las prácticas mencionadas anteriormente deben estar acompañadas de “actividades lúdicas que sean pertinentes a sus intereses y les diviertan” –de los(as) estudiantes-. Para lo cual es necesario generar el espacio para la “elección de los jóvenes de practicar un deporte determinado, música, danza, teatro, u otras disciplinas de carácter motriz”, ante lo que “el docente que ha observado y conoce a sus alumnos, puede, en algunos casos sugerir o guiar hacia un cambio de actividad, que le permita al joven un mejor equilibrio emocional y afectivo”. De lo cual se desprende que la intervención del educador(a) está supeditada a la falta de libertad en la “elección de actividades por parte de los y las estudiantes” debido a que éstas según su tipo “requieren de ciertas características personales”.

Fragmento 41, página 48

“Es recomendable respetar la elección de los jóvenes de practicar un deporte determinado, música, danza, teatro, u otras disciplinas de carácter motriz. Estas opciones son fundamentales para que descubran y comprendan la libertad, pero una libertad entendida en su realidad y en su contexto social, asumiendo sus beneficios, responsabilidades y obligaciones, todo ello sobre la base de actividades lúdicas que sean pertinentes a sus intereses y les diviertan” (Mineduc, 2013, p.48).

Fragmento 42, página 50

“Ya sean los deportes individuales o los colectivos, las actividades de expresión corporal, los deportes alternativos o las actividades en la naturaleza, requieren de ciertas características personales que definirán su elección, sin embargo, el docente que ha observado y conoce a sus alumnos, puede, en algunos casos sugerir o guiar hacia un cambio de actividad, que le permita al joven un mejor equilibrio emocional y afectivo” (Mineduc, 2013, p.50).

Acerca de cómo deben actuar los(as) docentes frente a los(as) estudiantes, el texto manifiesta frases como “estemos cerca”, “seamos buenos oyentes”, lo que indica la importancia de ser agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizajes de los(as) estudiantes. Para ello, es trascendental “respetarlos”, así como “hablar indistintamente de hombres y de mujeres” con el fin de que sea “posible exigirles que respeten a sus compañeros”. Lo que se vincula directamente a la necesidad de que “los docentes sean consistentes entre lo que dicen y lo que hacen” de manera que los(as) educandos incorporen conceptos como “seguridad y confianza”. Finalmente, se sugiere que los(as) profesores comenten al estudiantado “que espera de ellos” y “lo que usted observa que está pasando con ellos” para así considerar las acciones a mejorar.

Fragmento 43, página 57

“Es importante que durante esta etapa los docentes estemos cerca, valorando y apoyando sus iniciativas, recordando y manifestando que estamos disponibles” (Mineduc, 2013, p.57).

Fragmento 44, página 57

“Para esto es fundamental que seamos buenos oyentes, que cuando nos hablen no los critiquemos, especialmente si cuestionamos lo relativo a su persona, a diferencia de sus acciones; es importante, cuando se les llama la atención, dejar clara esta distinción” (Mineduc, 2013, p.57).

Fragmento 45, página 57
“Es necesario respetarlos de la misma manera como esperamos que se nos trate, sin insultos, no ridiculizarlos ni exponer sus asuntos personales frente al curso, o al grupo de amigos, dándoles seguridad en sí mismos y en sus opiniones” (Mineduc, 2013, p.57).
Fragmento 46, página 58
“Es importante hablar indistintamente de hombres y de mujeres, con respeto, considerando sus formas de vestirse y de ser. No realizar críticas o comentarios en tono burlesco sobre su imagen corporal, estilo de vestimenta, lenguaje o características personales. De esta manera, es posible exigirles que respeten a sus compañeros” (Mineduc, 2013, p.58).
Fragmento 47, página 58
“Asimismo, es importante para los jóvenes que los docentes sean consistentes entre lo que dicen y lo que hacen, esto les otorga seguridad y confianza, es decir, que cumplamos nuestra palabra y pongamos límites claros” (Mineduc, 2013, p.58).
Fragmento 48, página 62
<p>“Una de las cosas más importante es explicar a sus alumnos lo que espera de ellos y los pasos intermedios que van a realizar en el tránsito (progresión) hacia el logro de su aprendizaje. Hábleles de los tiempos personales de cada uno y de las distintas maneras de aprender, intente ser siempre un gran motivador.</p> <p>Constantemente cuénteles lo que usted observa que está pasando con ellos al realizar una actividad durante la clase, hábleles de la fisiología, de la biomecánica, de la neurociencia, explíqueles cómo sus logros y su esfuerzo tendrán repercusión en otros ámbitos de su vida” (Mineduc, 2013, p.62).</p>

#### 4.1.3.- Fundamentos referidos a cuándo enseñar

En lo que respecta a este apartado, referido a cuándo enseñar, es posible dar cuenta de cómo en este documento ministerial aparece fuertemente una descripción piagetiana de los estadios de evolución de los(as) estudiantes. Como veremos en las páginas siguientes, se establece cómo son las personas a cada edad y por tanto qué aprendizajes son susceptibles de desarrollar acorde a una determinada “etapa”.

Acorde al tipo de narración que se efectúa en el escrito examinado, es que se analizará cada “etapa” de la persona vinculada a la escolaridad: niñez, pubertad y adolescencia.

En primera instancia, en relación a la “etapa” de la niñez, se menciona una serie de características y transformaciones que en ella ocurren: “conocen, aprenden del mundo y de sí mismos” en base a su “historia afectiva y de las experiencias” que a partir de “su cuerpo y sus movimientos” siempre ligados al “contexto” en qué se desenvuelven. Por tanto, en este momento sería propicio vincular la enseñanza con dicha historia y corporalidad.

Fragmento 49, página 14
-------------------------

“Desde muy pequeños los niños conocen, aprenden del mundo y de sí mismos a partir de su historia afectiva y de las experiencias que tengan con su cuerpo y sus movimientos, en vinculación permanente con el contexto físico, social y cultural” (Mineduc, 2013, p. 14).
--

A consecuencia, las(os) niñas(os) practicarán a partir de lo “adquirido”, por ejemplo la “marcha”, tornándose más autónomo. Como se “desplazará de diferentes maneras por el espacio”, efectuando “variadas formas de equilibrio”, es en estos momentos que se daría énfasis a estimular la mayor cantidad de formas de desplazamiento.

Fragmento 50, página 22

“A esta edad, utilizará y pondrá en juego todos los automatismos corporales que ha alcanzado. Ha adquirido la marcha y con ello una mayor independencia del adulto. Se desplazará de diferentes maneras por el espacio y se divertirá realizando variadas formas de equilibrio, probando cuál es su propio límite” (Mineduc, 2013, p. 22).

A lo anterior, se agrega un incremento en la “conciencia emocional del efecto que su actuar causa en los otros”, ante lo cual se concedería énfasis a desarrollar aprendizajes que estuviese acorde a la “aprobación y el reconocimiento social” que ellos buscan.

Fragmento 51, página 22

“Asimismo, adquiere mayor conciencia emocional del efecto que su actuar causa en los otros, e intencionalmente multiplica gestos y movimientos de manera histriónica, buscando la aprobación y el reconocimiento social” (Mineduc, 2013, p. 22).

Además, se plantea que en este momento se sientan las bases para la enseñanza de las “normas” y de la “responsabilidad personal”, puesto que se encuentran experimentando “emociones más complejas”, dentro de las que se encuentran “el orgullo, la vergüenza y la culpa”, de manera que desde temprana edad aprendan aspectos sobre la “adecuada convivencia”.

Fragmento 52, página 22

“En esta etapa, los niños y niñas accederían a un entramado de emociones mucho más complejas, como son el orgullo, la vergüenza y la culpa, apareciendo ligadas a la responsabilidad personal y al acatamiento de las normas colectivas para una adecuada convivencia” (Mineduc, 2013, p. 22).

Pese a lo expuesto, en cuanto a sociabilidad refiere, ésta será restringida por el “egocentrismo” que persiste, por lo cual le es dificultoso tener en cuenta lo que los demás piensen, para ello se explicita que es en este momento, en el cual es una “adecuada oportunidad” para brindar “actividades de juego colaborativo” con el objetivo de fomentar las “habilidades sociales, valoración de la diversidad y resolución de conflictos por la vía pacífica”.

Fragmento 53, página 22

“El niño será más sociable, le encantará jugar con otros niños, se interesará por interactuar con ellos. Sin embargo, estos contactos “sociales” tendrán límites por el egocentrismo que aún manifiesta, lo que significa que no le es fácil considerar el punto de vista de los demás, por lo tanto, las actividades de juego colaborativo son una adecuada oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales, valoración de la diversidad y resolución de conflictos por la vía pacífica” (Mineduc, 2013, p. 22).

Entonces, en el camino hacia la pubertad, aún se encuentran en un “estadio de transición” en lo que concierne al “autocontrol”, por tanto, se solicita a “los padres” que efectúen una “supervisión” hasta el momento en que “logren” la “autorregulación”.

Fragmento 54, página 36

“La etapa de los 7 a los 12 años es un estadio de transición en el autocontrol, es necesario que los padres continúen ejerciendo un control general de supervisión hasta el logro de su autorregulación” (Mineduc, 2013, p. 36).

En referencia a la pubertad, se menciona que cada joven ha experimentado transformaciones como poseer un “cuerpo adulto”, vale decir con

características que se aproximan a ello. Consecuentemente, “ha tenido en su vida, en mayor o menor forma, vinculación con el movimiento”, lo que incide directamente en lo que se enseñará a esta edad. Para ello, se espera que “sus experiencias” se tornen “lo más enriquecedoras y significativas posibles”.

Fragmento 55, página 46

“Sin embargo, en esta etapa nos encontramos con un niño que recién inicia su tránsito por la vida juvenil, con múltiples cambios que aún no logra asimilar completamente, pero que en gran medida, ya corresponden a un cuerpo adulto. Este joven ha tenido en su vida, en mayor o menor forma, vinculación con el movimiento, lo que va a depender de su familia o de las personas que estuvieron encargadas de su cuidado infantil, del lugar donde se crió, del establecimiento educativo al cual asistió, de su desarrollo físico, de sus carencias, de su salud o ausencia de ella. Pero, para la comunidad educativa, lo relevante es que este estudiante ya está en la enseñanza media y es necesario, que sus experiencias en esta etapa sean lo más enriquecedoras y significativas posibles” (Mineduc, 2013, p. 46).

No obstante, es preciso considerar lo que se expresa en el documento, en el cual se explicita que “los púberes” se encuentran en un “proceso de cambio”, en el que “organizan y establecen una nueva relación consigo mismos, con su cuerpo y con los demás”. Por ello, es probable que el desarrollo del autoconocimiento sea fundamental, así como las actividades grupales.

Fragmento 56, página 54

“La pubertad marca una etapa en el ciclo vital que, frecuentemente, es vivida como una crisis profunda de identidad; los púberes viven un proceso de cambios donde organizan y establecen una nueva relación consigo mismos, con su cuerpo y con los demás” (Mineduc, 2013, p. 54).

Por su parte, durante la adolescencia, emerge una búsqueda de “una imagen de sí mismo estable”, por tanto se espera que se reafirmen ciertas características de la personalidad, de modo que sería factible propiciar el desarrollo de aspectos como la seguridad, confianza en sí mismos, entre otros. Además, como “las relaciones con el sexo opuesto” adquieren mayor importancia, ello repercutirá al momento de plantear actividades en grupos y, por sobre todo en parejas –más aún si son designadas-.

Fragmento 57, página 54
-------------------------

“El adolescente busca una imagen de sí mismo estable y las relaciones con el sexo opuesto comienzan a ser más importantes. En esta etapa el concepto de moralidad de los adolescentes comienza a ser más filosófico” (Mineduc, 2013, p. 54).
--

En este apartado se expresa claramente que en la adolescencia es pertinente tratar “deportes” de “equipo”, enfatizando en aprender a ganar y a perder. Sin embargo, se debiese tener en cuenta que sus “intereses” en lo que concierne a “pasatiempos y actividades físicas”, se transforma enormemente.

Fragmento 58, página 54
-------------------------

“Los adolescentes que participan en deportes desarrollan una fuerte identidad de equipo, aunque todavía se basan primariamente en triunfos y derrotas” (Mineduc, 2013, p. 54).
--

Fragmento 59, página 54
-------------------------

“Durante esta etapa ocurren grandes cambios de intereses, pasatiempos y actividades físicas” (Mineduc, 2013, p. 54).
--

En el entendido que ocurre la “influencia” de los “medios de comunicación”, en lo relativo a la “identidad”, por tanto, en este período sería factible utilizar dichos medios como herramienta para la enseñanza. Sumado a ello, cabe señalar la dificultad que presentarían para “pensar en el futuro y reflexionar sobre el pasado”, ante lo cual sería beneficioso para ellos desarrollar aprendizajes que les permitan mejorar esos ámbitos.

Fragmento 60, página 54
“Los medios de comunicación ejercen gran influencia en relación a su identidad” (Mineduc, 2013, p. 54).
Fragmento 61, página 54
“Los adolescentes se preocupan por el presente, les cuesta pensar en el futuro y reflexionar sobre el pasado” (Mineduc, 2013, p. 54).

Además se manifiesta lo que viven los(as) adolescentes, afirmando que se “sienten” “excluidos”, lo que conlleva a los diversos “agrupamientos de pares”. Se está señalando entonces, que este aspecto es relevante a tener en cuenta al proponer actividades en grupo. Junto a ello, presentan como característica la “inestabilidad de lazos y compromisos”, dando a entender que desarrollar el fortalecimiento de ellos sería fundamental.

Fragmento 62, página 54
“Experimentan la sensación de exclusión y para contrarrestarla generan agrupamientos de pares (bandas de rock, clubes, fútbol, tribus urbanas, etc.)” (Mineduc, 2013, p. 54).
Fragmento 63, página 54
“Acusan inestabilidad de lazos y compromisos” (Mineduc, 2013, p. 54).

Por otra parte, se alude a características de los adolescentes, como “solidarios” y que se interesan por “causas nuevas”, que “comprenden” la “interculturalidad y la diversidad”, información que permitiría favorecer aprendizajes que potencien esas particularidades.

Fragmento 64, página 54
“Son solidarios y se preocupan por causas nuevas, revalorizando las anteriores” (Mineduc, 2013, p. 54).
Fragmento 65, página 54
“Comprenden la globalidad, la interculturalidad y la diversidad” (Mineduc, 2013, p. 54).

#### **4.1.4.- Nociones concernientes a Qué, Cómo y Cuándo evaluar.**

En lo que se refiere a la evaluación de los(as) educandos, el escrito plantea la necesidad de conocer a los(as) estudiantes y su desarrollo para saber el qué, cómo y cuándo evaluar, apelando a tener presente las características propias de cada “etapa”, que permiten entender cómo responde ante determinados aprendizajes y por tanto, a ciertas formas de evaluación.

Con respecto al mismo punto, claramente se continúan en la senda del desarrollo por estadios, a través de un discurso piagetiano. En el niño, se plantea “observar” la manera en que “utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre su eficiencia motriz y postura”, prestando atención a la forma de vinculación con el “mundo de los objetos” y el “mundo de los demás”, todo lo cual permitiría “determinar su desarrollo evolutivo y madurativo”. A consecuencia, una evaluación que observa a través de una perspectiva psico-biológica, como principal lente.

En este mismo sentido, se encuentran los aspectos mencionados en la segunda cita, en la que se esboza que las capacidades a potenciar, estarían directamente relacionadas con “adecuar su comportamiento a las crecientes demandas educativas, sociales y de su desarrollo biológico.”.

Fragmento 66, página 23

“Observar cómo el niño utiliza su cuerpo, lo orienta, descubre su eficiencia motriz y postura, cómo se relaciona con el mundo de los objetos, cómo se relaciona con el mundo de los demás, etc., es esencial para entender su expresividad motriz, pudiéndose determinar su desarrollo evolutivo y madurativo” (Arnaíz, 2000, citado en Mineduc, 2013, p. 23).

Fragmento 67, página 36

“Este autocontrol dependería de la capacidad del estudiante para conciliar sus propios deseos con las exigencias exteriores, y de su capacidad de organizar de manera progresiva su esquema corporal, permitiéndole adecuar su comportamiento a las crecientes demandas educativas, sociales y de su desarrollo biológico” (Mineduc, 2013, p. 36).

Continuando en este tipo de enfoque, a partir de la descripción piagetiana de los estadios evolutivos respecto a los(as) estudiantes, es posible extraer aspectos vinculados con la evaluación, tales como “se pueden utilizar mejor los refuerzos sociales, aprobación o desaprobación”. Por el tipo de características que señalan, cabe agregar “desarrollarán muchos hábitos y aficiones” y poseerán “mayor autonomía en sus acciones y en sus movimientos”, lo cual da indicios de cómo enfocar la evaluación.

Fragmento 68, página 37

“El estudiante es más receptivo a la influencia de quienes le rodean, con lo que se pueden utilizar mejor los refuerzos sociales, aprobación o desaprobación, que en los niños más pequeños responden principalmente a los refuerzos materiales. Entre los siete y los doce años se desarrollarán muchos hábitos y aficiones, los estudiantes están abriéndose al mundo, conociendo posibilidades y adquiriendo una mayor autonomía en sus acciones y en sus movimientos” (Mineduc, 2013, p. 37).

De acuerdo a lo señalado, parece ser importante –según el documento- tener presente que existe una edad –entre los 7 y los 12 años- en la que “comportamiento competitivo” empieza a hacerse presente, pero es necesario saber que no posee demasiadas “contaminaciones culturales y emocionales”. Por tanto, ello debiese ser un aspecto a considerar ante la planificación y el desarrollo de las evaluaciones.

Fragmento 69, página 37

“El comportamiento competitivo sería otro fenómeno que comienza en esta edad y es una consecuencia de la actividad cognitiva de evaluación, por lo que mide y compara. Sin embargo, no es un comportamiento competitivo a imagen adulta, es menos complejo y sin tantas contaminaciones culturales y emocionales” (Mineduc, 2013, p. 37).

Si se mencionan “sus niveles de maduración y sus ritmos de aprendizaje”, para el proceso de enseñanza, es lógico que consideren estos mismos aspectos en lo que a evaluación se refiere. Pues si bien no lo explicita, claramente de lo referido al proceso de enseñanza-aprendizaje, se extraen las concepciones que se tienen respecto a la evaluación.

Fragmento 70, página 23

“Los niños en esta etapa necesitarían una actitud receptiva, clara y firme, por lo tanto la educadora deberá desarrollar su capacidad de observación, de modo que facilite el conocimiento de su grupo en relación a sus niveles de maduración y sus ritmos de aprendizaje, interviniendo educativamente de manera empática y pertinente” (Mineduc, 2013, p. 23).

No obstante, el momento en que se mencionan directamente aspectos referidos a la evaluación, es cuando alude a “estudiantes con necesidades educativas especiales”, señalando que se deben “ajustar los procesos de evaluación” donde se especifica qué hacer para llevarlo a cabo, entre las que se indican “darle más tiempo” y “disminuir la dificultad del movimiento”, a fin de que posibilite que el estudiante “demuestre su aprendizaje”.

Fragmento 71, página 35

“(…) estudiantes con necesidades educativas especiales: (…)

- Ajustar los procesos de evaluación, permitiéndole que demuestre su aprendizaje; por ejemplo: darle más tiempo para completar un ejercicio, disminuir la dificultad del movimiento, asignarle un compañero como guía, permitirle respuestas orales, entre otras” (Mineduc, 2013, p. 35).

## **4.2 Dimensión Disciplinar**

### **4.2.1.- Concepciones respecto al tratamiento del cuerpo**

En el documento ministerial, estarían presentes una serie de concepciones respecto al cuerpo, las cuales pasaremos a revisar a continuación.

La primera de dichas nociones, es a partir de un cuerpo al servicio de la mente, pues aunque se plantee como “expresión de”, parecer ser que continúa otorgándose primacía a la razón y mente, por sobre el cuerpo. Eso queda esclarecido cuando se decide utilizar la cita de Wallon que aparece a continuación, donde señala que:

Fragmento 72, página 7

“Nada hay en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo” (Wallon, 1985, citado en Mineduc, 2013, p.7).

Este “cuerpo” que existe en función de la “mente”, es tratado como cosa, como objeto, finalmente de conocimiento; no obstante, al mismo tiempo también es visto como “sujeto” de “su existencia”. Es así como el cuerpo se transforma en “objeto de percepción” y en “objeto de representación”. Esta idea se vincula al análisis de Foucault en base a su biopolítica del saber, donde señala que emerge un saber respecto al cuerpo, hegemonizado.

Fragmento 73, página 31

“Estrechamente unido al concepto de esquema corporal, está el de imagen corporal. El estudiante percibe y vive su existencia, es objeto y sujeto a la vez. Se tiene, pues, dos niveles diferentes del mismo proceso: por una parte el cuerpo como objeto de percepción (Fonseca, 1998) y por otra, el cuerpo como objeto de representación, esto sería la conciencia de sí” (Mineduc, 2013, p. 31).

En concordancia con lo anterior, se menciona la corporeidad como una “dimensión”, es decir, constituiría una parte de la persona. No obstante, aparecen planteamientos sobre la perspectiva en estadios de desarrollo, otorgándole a esta una especial importancia:

Fragmento 74, página 7

“Para comprender la importancia de la dimensión corpórea en la formación integral de los estudiantes, es necesario conocer los diferentes procesos de desarrollo de los niños, que le permiten transitar desde una total dependencia del adulto, hacia una paulatina construcción y conceptualización de la realidad” (Mineduc, 2013, p. 7).

Sin embargo, también se esboza la importancia que posee la “comunicación corpórea”, en el desarrollo de cada persona, la cual genera efectos como la emergencia del “sujeto único” y además le permite “diferenciándose del mundo exterior”, tal como se exhibe en este fragmento:

Fragmento 75, página 7

“Desde el nacimiento, los seres humanos establecen una comunicación corpórea, no verbal, basada en el afecto y la seguridad proporcionada por el adulto. Esta relación, conocida como vínculo de apego (Bowlby, J. 2005)<sup>3</sup>, permite la construcción de la identidad, como sujeto único, diferenciándose del mundo exterior” (Mineduc, 2013, p.7)

En otro ámbito, se manifiesta la relevancia de una “conciencia de su propia corporalidad”, así como de los otros aspectos que conformarían la vida de una persona. A consecuencia, se propone una “coherencia de las propuestas pedagógicas”, para propiciar un despliegue equilibrado de cada estudiante:

Fragmento 76, página 8

“(…) sería importante velar por la coherencia de las propuestas pedagógicas que la institución escolar proporciona, de manera que favorezcan en los estudiantes, la posibilidad de transitar, de manera armoniosa, desde su vivencia emocional y afectiva con el mundo, a la organización del pensamiento y la creatividad, a partir de la conciencia de su propia corporalidad” (Mineduc, 2013, p.8)

De este modo, se plantea retornar la “prioridad a la acción”, lo que implicaría el reconocimiento de que hasta ahora la prioridad ha sido otra, claramente lo cognoscitivo. Por tanto, se expresa al movimiento como vinculante, no la experiencia o quizás, vivencia como centro, de este modo la persona se unificaría a través del movimiento.

Fragmento 77, página 9

“Se trata de volver a dar prioridad a la acción y hacer del movimiento el hilo conductor del desarrollo; no considerándolo como medio anexo complementario, sino como un elemento central en torno al cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, afectiva e intelectual (Le Boulch, 2001, citado en Mineduc, 2013, p.9).

Cuerpo como algo, si bien establece que no es una cosa, persiste el pensamiento basado en el dualismo cartesiano, donde claramente existe “cuerpo” –como también existe el alma-, expresado como límite entre el ser y el mundo, por ejemplo cuando se menciona que lo “envuelve”, por tanto contenedor de un contenido. Argumento abiertamente especificado cuando se menciona en lo referente a las “sensaciones”, las cuales emanarían “del interior y del exterior del cuerpo”. En este sentido, la persona sentiría con el cuerpo, o desde el cuerpo, desde ese “interior y exterior”, por tanto, se pensaría con la “mente”.

Fragmento 78, página 12

“Ni cosa, ni instrumento, mi cuerpo es mi propio yo en el mundo. Mi cuerpo en Movimiento, aquel que me envuelve en el mundo. Habito el mundo por mi cuerpo. Mi cuerpo es para mí, el mundo” (Fonseca, 1973, citado en Mineduc, 2013, p.12).

Fragmento 79, página 30

“Fundamentalmente el esquema corporal se constituye como un fenómeno de carácter perceptivo que tiene su punto de partida en las sensaciones tomadas del interior y del exterior del cuerpo” (Berruezo, 2004, citado en Mineduc, 2013, p.30).

Fragmento 80, página 30

“En relación a su corporalidad, el estudiante ha ido estructurando su esquema corporal. Se entiende por esquema la organización de todas las sensaciones referentes al propio cuerpo, vinculadas con los datos proporcionados por el mundo exterior” (Mineduc, 2013, p.30).

En este sentido, el cuerpo y la corporalidad sería algo que forma parte de cada persona, por ende, se hace referencia sobre “el niño y su corporalidad”, donde aparecen como dos entes separados. Lo cual se esclarece, cuando otorga énfasis al movimiento, en este caso, a través de “hábitos de movimiento”, es decir, desplazamientos, cambios de posición, formas. Ante esto, lo crucial sería moverse, quizás no tanto la expresión y/o el vivenciar de las(os) estudiantes, a lo que cabe agregar, que todo desarrollo será en pos del aprendizaje.

Fragmento 81, página 12

“A continuación, se entrega información y recomendaciones pertinentes para que las educadoras se relacionen con el niño y su corporalidad, independiente de su condición física, sensorial o mental, es decir, asuman al estudiante de manera integral, promoviendo hábitos de movimiento, mayor conciencia de ser y estar en el mundo en beneficio de sus capacidades de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p.12).

Por consiguiente, se manifiesta la esencialidad del “movimiento libre y guiado”, no así de la expresión, con sentido, vivido, sino más bien el movimiento como base para el “desarrollo” de “todos los planos”. Por lo tanto, constituirían una suma de dimensiones distintas interrelacionadas “con su medio ambiente”. Lo que demuestra influencias de tipo psicobiológico al superponer estos “planos” al comportamiento y acciones de los individuos en el entorno vivido. A lo que se suma la importancia del desarrollo psicomotriz y el movimiento para el alcance de diversos objetivos. No obstante, al plantearlo de como “plano”, podría indicarse que cada una es susceptible de ser entendida de manera independiente de la otra, incluyendo el ámbito social, pero sustentadas en el movimiento.

Fragmento 82, página 14

“El movimiento libre y guiado es la estimulación fundamental para apoyar el desarrollo del niño en todos los planos, neurológico, motor, intelectual, emocional y social, interactuando de manera permanente con su medio ambiente” (Mineduc, 2013, p.14).

Fragmento 83, página 14

“La capacidad de moverse libremente o con ayuda (en caso de que el alumno no pueda moverse por sí solo), reportaría a cada niño experiencias de mayor autonomía, sensaciones de seguridad y confianza en sus posibilidades de actuar conscientemente. Les brindaría el placer de ser ellos mismos protagonistas de sus aprendizajes, tanto en el plano motor, como en lo emocional y cognitivo” (Mineduc, 2013, p.14).

Si bien se alude a “jugar” y “descubriendo”, esto se efectuaría mediante la acción de jugar “practicando movimientos”, es decir, repitiendo, lo cual no necesariamente incluye el hecho de crear. Además se evidencia nuevamente la perspectiva del dualismo cartesiano, de la vertiente cercana a la idea del cuerpo-máquina, donde el cuerpo puede ser “manejado”, por tanto continuaría siendo una frontera, un envase, aunque se plantee la obtención de un “conocimiento de sí mismo”, resultará difícil transferirlo a la realidad práctica si no se le agrega el componente social.

Fragmento 84, página 14

“Si los niños tienen la posibilidad de jugar, descubriendo y practicando diferentes movimientos, podrán progresivamente organizar su corporalidad. Esto le otorgaría a cada niño, mayor coordinación y manejo sobre su cuerpo, por lo tanto, un mayor conocimiento de sí mismo” (Mineduc, 2013, p.14).

Se expone, nuevamente, la idea de “práctica de movimientos”, si bien se sugieren las “acciones con sentido”, persiste la importancia ante el movimiento, para dichos efectos, el cuerpo sería el vehículo de ello. A

consecuencia, se pretende que niños(as) generen una “representación mental de su cuerpo”, para lo cual deben conocerlo y saber cómo es. Esta mirada continuaría estando muy cercana al enfoque del cuerpo-máquina, por algo se alude a una representación mental y no de otra índole y, además, representación del cuerpo.

Fragmento 85, páginas 14-15

“Esta práctica de movimientos y de acciones con sentido permitiría a cada niño organizar y construir, de manera paulatina, una representación mental de su cuerpo y de sí mismo, lo que llamamos esquema corporal” (Mineduc, 2013, p.14-15).

En este punto se ubica entre dos corrientes, por un lado, la que alude a la idea de cuerpo-alma donde menciona que “no solo tiene cuerpo”, y en contrapartida establece la unidad del ser cuando señala que el niño “es su cuerpo”, no obstante, el hecho de mencionar el cuerpo, da indicios de una concepción acorde a una perspectiva no unificadora.

Fragmento 86, página 15

“Es necesario recordar que el niño no solo tiene un cuerpo, él es su cuerpo, y a partir de la organización del esquema y la imagen corporal, desarrolla una base para organizar su desarrollo corporal, su desarrollo psicológico y las funciones práxicas, es decir, podrá procesar información, planificar, programar y verificar de manera coordinada sus acciones” (Mineduc, 2013, p.15).

Continuando en la perspectiva separatista, y sin dejar de mencionar que da inicio a este fragmento, basándose en la mirada científica, específicamente de la neurociencia, ante lo cual es preciso aludir que reconocen a través de la corporalidad, el desarrollo de los otros ámbitos del ser humano, a partir de la cual recepciona y realiza todo el resto de sus “funciones” incluyendo las funciones “ejecutivas”. Por tanto, la corporalidad sería un medio para el desarrollo de los otros aspectos.

Fragmento 87, página 16

“La evidencia científica actual, aportada básicamente desde la neurociencia, señalaría que todas las acciones del ser humano tienen un sustento corporal. Es decir, es la corporalidad la que le permite al ser humano tener sensaciones y sentimientos, percibir y comprender, comunicarse y relacionarse, recordar y proyectar, organizar, resolver problemas y sacar conclusiones, son las llamadas “funciones ejecutivas” (Mineduc, 2013, p.16).

Se plantea la “tonicidad” como clave para el desenvolvimiento del niño, donde “La tonicidad garantiza” el desarrollo de determinados aspectos importantes como “las actitudes, las posturas, las mímicas y las emociones.” En este ámbito se situarían en una perspectiva gimnástica, sobre todo al darle amplio énfasis a la “tonicidad”, como forma de “control” de otros movimientos.

Fragmento 88, página 17

“En primer término, para que el niño organice su conciencia corporal, requiere contar con una tonicidad, que le permita organizar el todo corporal y posteriormente el movimiento dirigido e intencional o asistido. La tonicidad garantiza las actitudes, las posturas, las mímicas y las emociones. El control tónico permitiría, un mayor control de movimientos voluntarios y con ello la posibilidad de desarrollar la función del equilibrio” (Mineduc, 2013, p.17).

Incluso la perspectiva transitaría hacia el ámbito de lo fisiológico, donde se le otorga una sobrevaloración de ello, por ejemplo, a partir de cómo se expresa la relación madre e hijo, a través de un “intercambio corporal de información”, desde la “tensión-distensión muscular”. Tal discurso fisiológico viene a explicar las sensaciones, en este caso de “placer-displacer”, desde un enfoque casi puramente biomédico.

Fragmento 89, página 17

“El intercambio corporal de información que se produce entre la madre y el niño recién nacido, que fundamentalmente se expresa por estados de tensión-distensión muscular, que reflejan sensaciones de placer-displacer y que provocan reacciones de acogida-rechazo en el otro, es lo que se ha denominado diálogo tónico” (Ajuriaguerra, 1986, citado en Mineduc, 2013, p.17).

De este modo, se argumenta que el movimiento, a través de un “sistema postural” permitiría la emergencia de “aprendizajes”, este hecho se explica desde un área fisiológica, biológica y psicológica, pues continúa mencionando procesos que vinculan la “corteza cerebral” con la “postura”, en procesos que, finalmente, permiten que la “atención y la conciencia” favorezcan otros “aprendizajes”.

Fragmento 90, página 18

“El sistema postural hace posible la integración de los aprendizajes al liberar a la corteza cerebral de la responsabilidad del mantenimiento de la postura a favor de niveles inferiores de regulación propia (procesos automatizados). De esta manera, la atención y la conciencia quedan disponibles para otras acciones, para iniciar o desarrollar nuevos procesos de aprendizaje (Berruezo, 2004, citado en Mineduc, 2013, p.18).

En este mismo sentido, aparece el párrafo que se presenta a continuación, en el cual se expone lo corporal como sustento de otros procesos, por ejemplo de las “funciones mentales superiores”. Nuevamente, se evidencia claramente la perspectiva del cuerpo-máquina, donde “los niños” a través de este “esquema corporal (...) ordenador”, podrían proseguir “organizando” a su “desarrollo corporal”.

Fragmento 91, página 19

“El esquema corporal es un ordenador de la percepción que tienen los niños sobre su propio cuerpo, siendo una plataforma sobre la cual ellos podrán continuar organizando su desarrollo corporal y un soporte para organizar sus funciones mentales superiores” (Mineduc, 2013, p.19).

En relación a lo anterior, se conceptualiza en base a etapas, señalando qué ocurre a cada edad, como cuando hace referencia a “funcionando (...) hasta los siete u ocho años” donde se exhibe qué procesos ocurren en dicho momento. Además, a partir de un autor, se define el término de “expresividad motriz”. Persiste la idea de dimensiones de un “ser”, cuando señalan que el ser humano sería “único ser en el que la estructura motriz, la afectiva y la cognitiva, se encuentran perfectamente imbricadas”, es decir, existirían otros seres vivos en los cuales dichas estructuras o no estarían presentes del todo o no necesariamente vinculadas a tal punto.

Fragmento 92, página 21

“(...) es el único ser en el que la estructura motriz, la afectiva y la cognitiva, se encuentran perfectamente imbricadas<sup>4</sup>, funcionando como un todo esencialmente hasta los siete u ocho años, edades en las que se produce el paso del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio. Este modo peculiar de manifestarse constituye la noción de expresividad motriz”(Aucouturier, 1994, citado en Mineduc, 2013, p.21).

Continuando con la perspectiva por estadios y sus respectivos procesos, cabe señalar que, notoriamente no depende del azar, que se pase de un “universo mágico” a uno “más estructurado”, situando –aparentemente-, lo de carácter “mágico” como lo primero que emerge en la persona y, además, una idea por superar. Sumado a ello, el hecho de que se establezca que “la

realidad existirá más allá de su universo emocional y subjetivo”, es decir, existe independiente de él niño, por consiguiente, ello podría ocurrir en desconexión con él.

Fragmento 93, página 22

“Con estas nuevas estructuras en su corporalidad, el niño podrá pasar de un universo mágico a un universo más estructurado, donde comienza a advertir que las cosas tienen una causa y que la realidad existirá más allá de su universo emocional y subjetivo” (Mineduc, 2013, p.22).

Posteriormente, se plantea que, como el rol de la escuela es enseñar, se debe adaptar al mundo actual, de manera que debe abocarse más allá del “desarrollo del ámbito intelectual”. Esto es argumentado, estableciendo que “por sobre su racionalidad” el ser humano se “construye” sustentado en su “corporalidad”, por tanto se manifiesta un “equilibrio” entre “cognición, afectividad y acción”, a través del cual mantendría a las personas socialmente adaptadas.

Fragmento 94, página 29

“En el entendido de que, tradicionalmente, el rol de la escuela ha consistido en enseñar, la escuela del presente, situada en un mundo globalizado, no podría limitarse al desarrollo del ámbito intelectual, ya que el ser humano, por sobre su racionalidad, es un ser que se construye en base a su corporalidad (equilibrio entre cognición, afectividad y acción) que se expresará en una identidad social y cultural. Al no considerar aquello, el individuo podría llegar a exacerbar dificultades que se traducirán, posteriormente, durante la adolescencia, en exclusión o en comportamientos socialmente inadaptados, y en consecuencia, en dificultades de convivencia” (Mineduc, 2013, p.29).

#### 4.2.2.- Concepciones respecto al movimiento

En el presente documento, el concepto de movimiento, así como sus consecuencias se entienden como un hecho determinado, fundamentado en la “neurociencia” y en el “manifiesto de ciertas evidencias” la idea de que el “movimiento” permite a los(as) estudiantes “aprender” en sus diversas dimensiones, otorgándole un valor importante como medio para el logro de dicho objetivo. Cuestión relacionada al método psicokinético y a los postulados de Jean Le Boulch, presentados anteriormente, en el cual, el movimiento se presenta como un eje fundamental para el desarrollo del aprendizaje.

Fragmento 95, página 4

En los últimos años, diferentes investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la neurociencia, han puesto de manifiesto ciertas evidencias, determinando que “el movimiento, otorga una serie de experiencias, que forman al cerebro y que permiten (a los estudiantes), aprender, no solo del entorno, sino también de sí mismos” (Lois, P. 2010, en Mineduc, 2013, p. 4).

En este sentido, adentrándonos en el documento, persiste una idea vinculada a la neurociencia, donde se especifica que tanto el “movimiento” como el “desarrollo de los sentidos”, constituyen una “estimulación necesaria” para la tarea del “sistema nervioso”, tal como se mencionó en apartados referidos al cuerpo. Por tanto, también influye en el movimiento, el cual se plantea al servicio de, cuando se menciona que a partir de él se ahonda en “funciones complejas” respecto al “desarrollo neurológico”.

Fragmento 96, página 51

“El movimiento y el desarrollo de los sentidos (sensorialidad) son una estimulación necesaria para el funcionamiento del sistema nervioso y para profundizar funciones complejas del desarrollo neurológico” (Mineduc, 2013, p. 51).

Efectivamente, se plantea el movimiento en función del “desarrollo y los aprendizajes”, pues se establece que “el niño, se construye a sí mismo a partir de sus movimientos”, de manera que la “maduración, desarrollo y los aprendizajes” que asimilará, circularán “del “acto” al “pensamiento”, es decir, primero surge el movimiento, luego se traduce en pensamiento, así ocurre lo “concreto” a partir de lo cual se pasa a lo “abstracto”. Ante esto, el movimiento sería el primer paso para lograr la “representación del cuerpo y del mundo”.

A consecuencia, se mantiene la mirada psicobiológica, desde la cual se explican y entienden todo cuanto ocurre a las personas, en cada momento de sus vidas, a través de la cual se menciona qué debe ocurrir o cómo debe pensar y hacer cada persona a determinada edad.

Fragmento 97, páginas 7-8

“Por lo tanto, las experiencias de movimiento, son de fundamental importancia para asimilar, en el proceso de su desarrollo, conductas motrices cada vez más complejas, como son correr, saltar, etc. Es decir, el niño, se construye a sí mismo a partir de sus movimientos, esto significa que los procesos de maduración, de desarrollo y los aprendizajes que va adquiriendo e incorporando, van a transitar del “acto” al “pensamiento”, pasando progresivamente, de la percepción de lo concreto, a lo abstracto y de la acción del movimiento a la representación de su cuerpo y su mundo.” (Wallon, 1956, citado en Mineduc, 2013, p. 7-8).

En sintonía con lo anterior, es preciso agregar que el tratamiento que se da al movimiento –al igual que ocurre con el cuerpo-, es a partir de una mirada separatista, disgregando y vinculando a la vez movimiento y pensamiento, donde los “movimientos” conformarían el primer paso y el “pensamiento” surge después, como se apreciaba en el fragmento anterior, o bien, el pensamiento es la “base” para la elaboración de “movimientos”, más aún cuando hay aprendizajes ligados e estos últimos.

Fragmento 98, página 52

“Es importante recordar que todos los aprendizajes relacionados con la capacidad de realizar movimientos, requieren de un proceso cognitivo que está a la base de los procesos del pensamiento abstracto” (Mineduc, 2013, p. 52).

Además, se asigna un alto grado de valor a la motricidad al señalar frases como “atendiendo a la importancia que reviste la motricidad”, manifestando que a partir de la incorporación y promoción de las acciones motrices, se gestaría un cambio en la educación actual, por ejemplo, cuando mencionan que al “potenciar la conciencia corporal y la motricidad”, se genera una “incidencia” en los “resultados de aprendizaje, en la calidad de vida y en la sana convivencia de la comunidad escolar”.

Fragmento 99, página 4

“El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Deportes y Recreación, atendiendo a la importancia que reviste la motricidad y las actividades recreativas y deportivas en el ciclo escolar<sup>1</sup>, presenta el siguiente material informativo, formativo y de apoyo, para que los directivos de las escuelas y liceos de nuestro país, incorporen y promuevan, a través de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Educativo (PME), acciones motrices que permitan potenciar la conciencia corporal y la motricidad en general, de todos los estudiantes, independiente de su condición

física, incidiendo de esta manera en los resultados de aprendizaje, en la calidad de vida y en la sana convivencia de la comunidad escolar a su cargo” (Mineduc, 2013, p. 4).

Por consiguiente, se reafirma la “relevancia de la motricidad” y de la “actividad física”, argumentando que al restarle importancia a ellas, equivale a olvidar la “importancia de la educación física” y a su vinculación con las otras asignaturas. Agregando que la “motricidad” constituye además “desarrollo” de cuestiones como la “creación, espontaneidad, intuición y organización del pensamiento y de la inteligencia”, es decir, nuevamente movimiento en función de lo cognoscitivo y, específicamente, la motricidad en favor del pensamiento. En relación a esto, en el segundo fragmento expuesto, se explicita la “interrelación” existente entre la motricidad humana con “las funciones cerebrales, el comportamiento, la manera de aprender”.

Fragmento 100, página 47

“Los beneficios de la actividad física son ampliamente conocidos, aceptados y difundidos, la relación de ésta con el desarrollo físico y la salud es fundamental; reducir la relevancia de la motricidad en esta etapa es desconocer la importancia de la educación física y su relación con todas las asignaturas en la formación de los jóvenes. La motricidad es también desarrollo de la creación, espontaneidad, intuición y organización del pensamiento y de la inteligencia” (Mineduc, 2013, p. 47).

Fragmento 101, página 5

“Proporcionar información sobre la interrelación que existe, entre el desarrollo de las funciones cerebrales, el comportamiento, la manera de aprender y la motricidad humana” (Mineduc, 2013, p. 5).

Dicha importancia se confirma al momento que plantean el desarrollo de la motricidad como “base” para “todos sus aprendizajes posteriores”, reiterándose la vinculación con lo cognoscitivo, como un medio para, pues hasta ahora cuando se han mencionado los “aprendizajes”, la mayoría de ellos se han ligado a la dimensión “mental”.

Fragmento 102, página 32

“El desarrollo armónico de la motricidad en la infancia permitiría a los estudiantes lograr altos niveles de seguridad y confianza personales, que conformarán una base de sustentación para todos sus aprendizajes posteriores” (Mineduc, 2013, p. 32).

Consiguientemente, el movimiento y, por ende, la motricidad, constituirían un agente de cambio a la educación, al formar parte de la intención de “aportar al desarrollo y formación integral de los estudiantes”. No obstante, cabe cuestionarse, una “formación integral” bastaría con la suma de unas partes, vale decir: pensamiento, movimiento, sensaciones, emociones, etc.

Fragmento 103, página 5

“Contribuir en la difusión de información didáctica, que promueva y fomente de manera significativa, el desarrollo de prácticas educativas orientadas al desarrollo de la motricidad, actividades de movimiento pre-deportivas, deporte escolar y actividades de recreación, con el propósito de aportar al desarrollo y formación integral de los estudiantes” (Mineduc, 2013, p. 5).

El presente extracto define el concepto de “praxias” y de “capacidad práxica”. Con respecto al primero, lo define como las “traducciones de un acto mental en una acción motora”. Por su parte y vinculado al segundo, se alude al “nivel de atención voluntaria del niño y su capacidad de planificar y

secuenciar acciones ante situaciones nuevas”. Cuestión que pareciese estar ligada a los postulados psicomotrices descritos con anterioridad.

Fragmento 104, página 20

“Praxias

Son movimientos voluntarios e intencionados, programados y planificados, es decir, son traducciones de un acto mental en una acción motora. La capacidad práxica muestra el nivel de atención voluntaria del niño y su capacidad de planificar y secuenciar acciones ante situaciones nuevas” (Mineduc, 2013, p.20).

#### **4.2.3- Concepciones respecto a educar la Corporalidad**

En primera instancia, es pertinente dar cuenta que, durante todo el documento, no se define y/o conceptualiza respecto a lo que se entiende por corporalidad. A esto cabe agregar que el concepto de corporeidad no es mencionado.

Por su parte, en el presente se alude a educar la corporalidad a partir de un “desarrollo, más integral” de los(as) estudiantes, desde una “perspectiva diferente a la tradicional visión de la educación física”. Lo que entregaría claras señales de inclinarse por una concepción “que recupere la corporalidad” superando en cierta medida los actuales paradigmas que se encuentran presentes en la disciplina.

Fragmento 105, página 10

“En definitiva, se propone incorporar en su Proyecto Educativo Institucional una nueva dimensión de desarrollo, más integral, que recupere la corporalidad y el movimiento desde una perspectiva diferente a la tradicional visión de la educación física (...)” (Mineduc, 2013, p.10).

Ahora bien, con respecto al “rol de la escuela” el documento manifiesta que ésta tradicionalmente “ha consistido en enseñar “. No obstante, atendiendo a las características propias del presente, esta tarea “no podría limitarse al desarrollo del ámbito intelectual”, ya que el ser humano “se construye en base a su corporalidad (equilibrio entre cognición, afectividad y acción)”, cuestión que resultará plasmada en su “identidad social y cultural”, representando un factor a considerar al momento planificar y llevar a cabo las acciones educativas.

Fragmento 106, página 29

En el entendido de que, tradicionalmente, el rol de la escuela ha consistido en enseñar, la escuela del presente, situada en un mundo globalizado, no podría limitarse al desarrollo del ámbito intelectual, ya que el ser humano, por sobre su racionalidad, es un ser que se construye en base a su corporalidad (equilibrio entre cognición, afectividad y acción) que se expresará en una identidad social y cultural. (Mineduc, 2013, p.29)

En cuanto a la corporalidad y algunos aspectos que la definen, se establece que ésta junto a la motricidad “constituyen el origen de la comunicación y de la primera relación humana” por lo que se infiere su importancia como base de la comunicación, y en lo que es necesario ocuparse, dado que “sus estilos de relaciones son más virtuales, es decir, con ausencia del cuerpo”, lo que implicaría una re-contextualización de las estrategias de enseñanza-aprendizajes utilizadas.

Fragmento 107, página 46

La corporalidad y la motricidad constituyen el origen de la comunicación y de la primera relación humana, desde ellas se logra el conocimiento propio y se establece la relación con los demás, sin embargo, actualmente, la tendencia de los jóvenes se ha modificado. Sus estilos de relaciones son más virtuales, es decir,

con ausencia del cuerpo, han reemplazado el juego con los hermanos o vecinos, andar en bicicleta y jugar a la pelota, por las consolas de juego y las diferentes redes sociales (Mineduc, 2013, p.46).

Es preciso señalar que se le otorga importancia a la vinculación entre la corporalidad a partir del “esquema corporal”, el “desarrollo motriz” y el “sistema nervioso”, cuando en el contexto de estudiantes de básica se menciona el alcance de determinados aspectos, lo cual daría cuenta de cómo se enseñaría la corporalidad y a partir de qué cambios se gesta.

Fragmento 108, página 30

“En relación a su corporalidad, el estudiante ha ido estructurando su esquema corporal. (...)

El esquema corporal se elabora al compás del desarrollo motriz y la maduración del sistema nervioso, e implica lo siguiente:

- Límites en el espacio (morfología).
- Habilidades motoras básicas (equilibrio, manejo de lateralidad, organización espacial y temporal etc.).
- Posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica).
  - Percepciones de las diferentes partes de nuestro cuerpo.
  - Conocimiento verbal de los diferentes elementos corporales.
  - Posibilidades de representación simbólica que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico)” (Mineduc, 2013, p.30).

Luego, corresponde centrarse en lo que se describe como el “desarrollo integral” de los(as) estudiantes, entendiendo el concepto de integralidad, de acuerdo a lo inferido del documento, como una suma de facetas a desarrollar, el cual se manifiesta explícitamente a partir de la pregunta “¿Por qué el movimiento y la relación con el cuerpo es tan importante para la formación y el desarrollo integral?”, ante lo cual se establecen múltiples beneficios de este vínculo señalado. Y para lo cual se sugiere “incorporar la dimensión del cuerpo y del movimiento en las prácticas educativas”, así como también “el conocimiento del propio cuerpo y las prácticas motrices”, por tanto corporalidad, cuestión que de acuerdo a lo antes manifestado, permite el “desarrollo integral” del estudiantado, mejorando así “la convivencia y la calidad de vida” de la “comunidad educativa”.

Fragmento 109, página 13
“Al mismo tiempo, estas intervenciones educativas garantizarían una nueva relación de los adultos con los niños, al incorporar la dimensión del cuerpo y del movimiento en las prácticas educativas, incidiendo de esta manera en el desarrollo integral y mejorando por consecuencia la convivencia y la calidad de vida para la comunidad educativa en su conjunto” (Mineduc, 2013, p.13).
Fragmento 110, página 15
“el conocimiento del propio cuerpo y las prácticas motrices son un apoyo fundamental para el desarrollo integral de cada niño y niña, servirán como eje orientador en la vida y como una base óptima para que puedan integrarse distintos aprendizajes durante esta etapa” (Mineduc, 2013, p.15).
Fragmento 111, página 51
“¿Por qué el movimiento y la relación con el cuerpo es tan importante para la formación y el desarrollo integral?” (Mineduc, 2013, p.51).

Ahora bien, el siguiente fragmento se refiere a una actualización de la Educación Física, dado que ésta ha sufrido “una serie de cambios tanto en su concepción como disciplina del movimiento como en su didáctica” y ante

lo que se hace necesario “responder a las demandas de la sociedad”, considerando su importancia en el “desarrollo y aprendizaje” de los(as) educandos. Lo que conlleva a especular, que el mencionado punto presenta claros indicios de pensar la educación más allá de la relación mente-cuerpo y entorno.

Fragmento 112, página 4

“La educación física ha tenido, en los últimos años, una serie de cambios tanto en su concepción como disciplina del movimiento como en su didáctica, y consecuentemente con ello, la formación del profesorado y los ámbitos que debe contemplar en su quehacer, de manera de responder a las demandas de la sociedad. Las políticas educativas imperantes le han otorgado una importancia acorde a la visión del rol que ésta cumple en el proceso de acompañamiento del desarrollo y aprendizaje de los niños/as y jóvenes insertos en el sistema escolar” (Mineduc, 2013, p.4).

Así mismo, el texto se refiere al concepto de “calidad de vida” con muchas similitudes a lo indicado en los extractos citados previamente, y que da cuenta de una necesaria “actuación transversal” de todos(as) los(as) actores involucrados(as) a través de un “trabajo interdisciplinario” que permita cumplir con los desafíos propuestos. Para lo que, de acuerdo al documento, es indispensable implementar un modelo educativo “mayormente recreativo” utilizando “nuevos espacios, entre ellos la naturaleza”, y fortaleciendo valores como la “autoestima y autoimagen”. Cuestión que “ha otorgado relevancia a las actividades físicas” debido a su “carácter socializador” sumado a que “desarrollan hábitos de movimiento”, contribuyendo así a una mejora de los niveles de salud y “calidad de vida”.

“En esta propuesta, la educación física intenta tomar lo mejor de estas tendencias y hacer propio el concepto de calidad de vida, asumiendo una forma complementaria de actuación transversal, abriendo la posibilidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario con los diferentes profesionales que acompañan el desarrollo y el aprendizaje de los niños y jóvenes a través del ciclo escolar. Esta nueva corriente se expresa en los siguientes términos:

- El modelo excesivamente competitivo debería ser sustituido por un modelo mayormente recreativo, al menos en edades tempranas.
- La pluralidad de actividades físicas ha obligado a los profesores a utilizar nuevos espacios, entre ellos la naturaleza.
- El reconocimiento de la importancia de la autoestima y autoimagen ha otorgado relevancia a las actividades físicas, debido a su carácter socializador.
- Las actividades físicas en los niveles preescolares desarrollan hábitos de movimiento, los que permiten tener una vida más saludable en la adolescencia y adultez” (Mineduc, 2013, p.45).

Por su parte y como se indicó en el inicio del apartado, ante la ausencia del concepto de corporeidad, la narración revela ciertas ideas que aluden una educación de lo corporal y como ésta se debe enseñar. Para ello, se mencionan varios puntos, primero vinculado al “movimiento, el contacto y la relación con el cuerpo” como lo son el “organizar la corporalidad y su relación

con el espacio y el tiempo” a través de “sentimientos de autoconfianza en los distintos niveles de su experiencia: motriz, psicológica, cognitiva y emocional”. Por otra parte, con respecto al desarrollo de la “actividad física” de los(as) estudiantes y sus beneficios, se menciona “la regulación del tono muscular” y el “estimular el funcionamiento del sistema nervioso central (...) lo que facilitará la incorporación de diversos aprendizajes”.

Ahora bien, el siguiente punto señalado tiene relación a lo que sucede en los establecimientos educacionales y específicamente en las salas de clases, ante lo que se indica “el colegio debe ofrecer una gran variedad de actividades de movimiento y de conocimiento del cuerpo”, “incluir algunas prácticas de trabajo corporal”, que permitan un “desarrollo de destrezas corporales”, un “conocimiento de sí mismos” realizando una “reflexión sobre las sensaciones corporales” que les conlleve a una concienciación de las experiencias vivenciadas . Es por esto que el texto sugiere a los(as) docentes “enseñarles a escuchar su cuerpo y a relacionarse con sensaciones (...) vinculadas al esfuerzo físico” lo que entrega señales de las concepciones que fundamentan las premisas citadas.

Fragmento 114, página 52

“El movimiento, el contacto y la relación con el cuerpo van a provocar varios procesos, entre ellos:

- Mantener la seguridad y el sentimiento de autoconocimiento y autocontrol, por lo tanto, sentimientos de autoconfianza en los distintos niveles de su experiencia: motriz, psicológica, cognitiva y emocional.
  
- Permitir la regulación del tono muscular que está a cargo del movimiento, las posturas, los estados de vigilia, los fenómenos de la atención y los procesos emocionales.
  
- Estimular el funcionamiento del sistema nervioso central,

permitiendo a los estudiantes la flexibilidad del funcionamiento cerebral, lo que facilitará la incorporación de diversos aprendizajes.

- Organizar la corporalidad y su relación con el espacio y el tiempo, es decir, activar las “funciones ejecutivas” relacionadas con la planificación, regulación y verificación del comportamiento, así como la capacidad de implementar estrategias de resolución de problemas.
- Realizar actividades de movimiento restituye vitalidad e influye en los estados de ánimo, reduciendo el nivel de estrés, la ansiedad y la depresión; la actividad física activa el sistema inmunológico” (Mineduc, 2013, p.52).

Fragmento 115, página 60

“El colegio debe ofrecer una gran variedad de actividades de movimiento y de conocimiento del cuerpo, actividades de expresión corporal, gimnasia, actividades de contacto con la naturaleza, actividades recreativas y deportivas. Es importante que puedan elegir actividades que les interesen, incluir algunas prácticas de trabajo corporal, como yoga o baile, que se puedan realizar en la clase de educación física o en alguno de los recreos, o en tiempos asignados para aquello” (Mineduc, 2013, p.60).

Fragmento 116, página 60

“En la sala de clases o en clases de educación física, se pueden generar oportunidades para que tengan experiencias de conocimiento de sí mismos, de desarrollo de destrezas corporales y de movimientos globales, donde el docente puede incluir preguntas que intencionen la reflexión sobre las sensaciones corporales, antes, durante y después de la actividad de movimiento” (Mineduc, 2013, p.60).

Fragmento 117, página 60

“Así, podrá enseñarles a escuchar su cuerpo y a relacionarse con

sensaciones diversas, placenteras, complicadas o desagradables, que se generan a partir del movimiento, por ejemplo, sensaciones vinculadas al esfuerzo físico. Se sugiere reforzar la conciencia sobre los beneficios que tiene el movimiento y el daño que puede ocasionar el sedentarismo” (Mineduc, 2013, p.60).

Otro punto señalado en el escrito, tiene relación con como “a partir de la conciencia de su propia corporalidad” el o la estudiante favorecería “su vivencia emocional y afectiva con el mundo” así como su “organización del pensamiento y la creatividad”, insinuando nuevamente la importancia en “la coherencia de las propuestas pedagógicas” al momento de educar el ser.

Fragmento 118, página 8

“Por lo tanto, sería importante velar por la coherencia de las propuestas pedagógicas que la institución escolar proporciona, de manera que favorezcan en los estudiantes, la posibilidad de transitar, de manera armoniosa, desde su vivencia emocional y afectiva con el mundo, a la organización del pensamiento y la creatividad, a partir de la conciencia de su propia corporalidad” (Mineduc, 2013, p.8).

Así pues, de acuerdo al siguiente extracto, la corporalidad se educaría en los(as) estudiantes “promoviendo hábitos de movimiento” y a partir de una “mayor conciencia de ser y estar en el mundo en beneficio de sus capacidades de aprendizaje”. Haciendo hincapié en relación entre “las educadoras (...) el niño y su corporalidad”.

Fragmento 119, página 12

“A continuación, se entrega información y recomendaciones pertinentes para que las educadoras se relacionen con el niño y su corporalidad, independiente de su condición física, sensorial o mental, es decir, asuman al estudiante de manera integral, promoviendo hábitos de movimiento, mayor conciencia de ser y estar en el mundo en beneficio de sus capacidades de aprendizaje” (Mineduc, 2013, p.12).

Sumado a lo señalado previamente, se menciona que la organización de la corporalidad de niños(as) se gestaría a partir de “jugar, descubriendo y practicando diferentes movimientos”, contribuyendo a una “mayor coordinación y manejo sobre su cuerpo” y por consiguiente “un mayor conocimiento de sí mismo”. Cuestión que al educar la corporalidad, posibilitaría el despliegue de las “funciones ejecutivas”, al “tener sensaciones y sentimientos, percibir y comprender, comunicarse y relacionarse, recordar y proyectar, organizar, resolver problemas y sacar conclusiones”. Permitiendo “organizar la corporalidad y su relación con el espacio y el tiempo” dentro de un contexto de consecuencia de la relación entre el movimiento, el contacto y la vinculando con el cuerpo (Mineduc, 2013).

Fragmento 120, página 14

“Si los niños tienen la posibilidad de jugar, descubriendo y practicando diferentes movimientos, podrán progresivamente organizar su corporalidad. Esto le otorgaría a cada niño, mayor coordinación y manejo sobre su cuerpo, por lo tanto, un mayor conocimiento de sí mismo” (Mineduc, 2013, p.14).

Fragmento 121, página 16

“Es decir, es la corporalidad la que le permite al ser humano tener sensaciones y sentimientos, percibir y comprender, comunicarse y relacionarse, recordar y proyectar, organizar, resolver problemas y sacar conclusiones, son las llamadas “funciones ejecutivas”” (Mineduc, 2013, p.16).

Fragmento 122, página 52

“Organizar la corporalidad y su relación con el espacio y el tiempo, es decir, activar las “funciones ejecutivas” relacionadas con la planificación, regulación y verificación del comportamiento, así como la capacidad de implementar estrategias de resolución de problemas” (Mineduc, 2013, p.52).

Por su parte, algunas actividades que permitirían enfocarse en la corporalidad de los(as) estudiantes tendrían relación con “explorar diferentes formas de respirar, reconocer partes del cuerpo, explorar distintas posturas y estados de relajación, etc.”. Ante lo cual, los “estados de relajación” se podrían vincular mayormente a la concepción de corporeidad, ya que todos los demás pareciesen estar relacionados mayormente a conceptos sujetos a los postulados biomédicos.

Fragmento 123, página 25

“Genere momentos de reconocimiento de sí mismos a través de actividades educativas que dirijan su atención a su corporalidad (ejemplo: explorar diferentes formas de respirar, reconocer partes del cuerpo, explorar distintas posturas y estados de relajación, etc.)” (Mineduc, 2013, p.25).

Así mismo, otras actividades orientadas a la educación de la corporalidad, poseen relación con “el desarrollo de una cultura saludable” y entre ellas es posible destacar “actividades de relajación”, “juegos de reglas”, “el deporte por medio de actividades pre-deportivas”, dinámicas motrices y juegos con reglas claras, “actividades que promuevan las agrupaciones y movimientos en conjunto” y la “adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos”, así como la incorporación de “juegos y actividades en conjunto con profesores de educación física, artes visuales, música, lenguaje y ciencias” como forma de favorecer “variados aprendizajes” en los(as) educandos.

“Con los estudiantes de educación básica la incorporación de prácticas de movimiento y corporalidad de manera frecuente y variada, posibilitarían el desarrollo de una cultura saludable en la escuela, y para ello se sugiere:

- Desarrollar actividades de relajación, que permitan mejorar la autoconciencia, el reconocimiento de las diversas partes del cuerpo, el control de la respiración y la focalización de la atención.
- Proponer juegos de reglas, que facilitan la socialización de los estudiantes, teniendo en cuenta que los intercambios sociales del nivel preoperatorio son de carácter pre-cooperativo, es decir, a la vez sociales, pero centrados sobre la actividad de ellos mismos.
- Incorporar paulatinamente el deporte por medio de actividades pre-deportivas, es decir, actividades lúdicas similares al deporte, pero con reglas adaptadas según las necesidades y edades de los estudiantes.
- Establecer reglas claras en las actividades motrices y juegos, asegurándose de que éstas sean comprendidas por todos los estudiantes, ya que de lo contrario las actividades pueden convertirse rápidamente en monótonas o aburridas; al mismo tiempo, si éstas son muy restrictivas, invitarán a las trampas.
- Diseñar actividades que promuevan las agrupaciones y movimientos en conjunto, así como la búsqueda colectiva de resolución de tareas (rítmicas, motoras, imaginativas, cognitivas).
- Los juegos deben contribuir a la adquisición del mayor número posible de patrones motores básicos, con los que se

puedan construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas.

- Desarrollar juegos y actividades en conjunto con profesores de educación física, artes visuales, música, lenguaje y ciencias, favoreciendo la incorporación de variados aprendizajes” (Mineduc, 2013, p.40).

En síntesis, cabe señalar que dentro del mismo documento se indica que luego de revisar la bibliografía que existe en relación al movimiento, la corporalidad, el juego y el deporte, mucho de lo cual ha sido abordado en los capítulos propuestos en el material estudiado, se encuentran varios aspectos en común, a saber, tales como el tono muscular, el afecto, la salud, el desarrollo físico, el esquema corporal, la relación con el otro, la imagen corporal y la realidad cultural, entre otros (Mineduc, 2013). Lo que manifiesta una idea de los fundamentos y concepciones utilizados para la formulación del presente escrito.

## **CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Al finalizar este proceso investigativo en cuanto a la propuesta ministerial, es posible señalar que, en varios de sus pasajes presenta implícitamente la relación de los(as) estudiantes con los(as) docentes, en una dimensión separada a lo relacionado con la corporalidad de éstos. Haciendo alusión a la diferencia que existe entre vincularse con un estudiante –relación entre personas- y relacionarse con su corporalidad. Lo que sin duda, manifiesta una contrariedad con el discurso de unidad e integración del ser utilizado en variados momentos, a través del documento. Sumado a ello, la narración se refiere constantemente a términos vinculados a la corporalidad de los(as) estudiantes. No obstante, las dimensiones de condición física, sensorial o mental se manifiestan reiteradamente a lo largo del relato. Cuestión que señala la profunda incidencia de postulados tradicionales de la disciplina, que visualizan al estudiante como un objeto divisible, constituido por varias esferas que conforman su vida.

Por otra parte, cabe señalar que el documento estudiado presenta una escasa fundamentación de sugerencias con respecto al despliegue y forma de abordar el vivenciar de los(as) estudiantes. Manifestando la importancia de la estimulación y el desarrollo de estos, por sobre otros aspectos inseparables de la persona, como el sentir.

En otro ámbito, es preciso mencionar que en el escrito se exhibe una insuficiente referencia a elementos culturales, vinculados especialmente a las artes, tales como el teatro; la danza; la música y las técnicas de expresión en general, lo que pareciese ser una consecuencia directa de la excesiva influencia de concepciones biomédicas de la disciplina, que determinan su centro de atención en aspectos vinculados principalmente a la salud y la vida sana. Y que conllevan a pensar en la figura del educando como un paciente, en desmedro de su calidad de ser viviente.

Con respecto a este último punto, es pertinente indicar que las ideas de un enfoque biomédico, tanto en la pedagogía como en la educación física, son necesarios para comprender los conceptos de cuerpo y motricidad presentes en el documento. Sumado a lo anterior, se deduce que la propuesta ministerial intenta superar los discursos tradicionales que la anteceden y que han sido descritos en el desarrollo de la presente investigación. Sin embargo, pareciese que continúa replicando y

reproduciendo dichas perspectivas, fundamentadas tanto en los planteamientos y sugerencias relacionados a cómo son los(as) estudiantes a cada edad, qué enseñar y las actividades propuestas a desarrollar con los(as) estudiantes, pues persiste una idea separatista del ser, donde el cuerpo y, por tanto, movimiento y corporalidad, están al servicio de la mente. Lo que genera como consecuencia una falta de contraposiciones discursivas, que no permiten una actualización y mejora de los contenidos y formas en las que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuestión que entrega una señal enérgica con respecto a la posición de la educación chilena frente a un discurso considerablemente hegemonizado.

Por otra parte, la perspectiva psicobiológica, la cual se preocupa del comportamiento humano a partir de una visión científica del mundo, se presenta ampliamente en los fundamentos de la propuesta en cuestión. Ante lo cual, el proceso educativo de los(as) estudiantes se visualiza como una serie de estadios con sucesos y habilidades a desarrollar, basados principalmente en las premisas piagetanas. Las que manifiestan la necesidad del desarrollo de determinadas conductas, muchas veces, aisladas absolutamente de la realidad en la que se encuentra inmerso(a) el educando.

De acuerdo a lo indicado en puntos anteriores, es necesario preguntarse, qué es lo que entiende el organismo estatal por el concepto de corporalidad, ya que de acuerdo a lo manifestado en el documento, solo se entregan algunas ideas que lo separan ligeramente del significado de cuerpo, aludiendo especialmente a los postulados de la psicomotricidad y el profundo vínculo de la mente y éste como medio de expresión en los(as) estudiantes.

Otro de los puntos a considerar, se enlaza con conceptos ampliamente utilizados en la disciplina, tales como pre-deportivo, juego limpio, higiene, normas, etc. Los cuales se presentan acorde al contexto actual de la Educación Física, inmersa en una sociedad basada en una mirada de la misma índole, que ha permanecido así desde sus orígenes y que manifiesta una explícita influencia fundada en las corrientes de pensamiento citadas anteriormente. Por tanto, se mantiene el mismo discurso y, con ello las prácticas, pese a señalar reiteradamente la pretensión de romper con las perspectivas tradicionales.

Ante la falta de claridad de los conceptos, cabe señalar que, se debe tener en cuenta a quienes va dirigido el documento en cuestión: directoras(os), es decir, personas que no manejan el lenguaje de la disciplina –necesariamente-, tanto en perspectivas como conceptos; sin embargo, se pretende que comprendan la importancia y ejecuten la propuesta.

En cuanto a la mirada desde un qué enseñar se aprecia que ésta se encuentra estrechamente vinculada a lo mental. Es por ello que en el documento presentan claros indicios de que el movimiento se presenta al servicio de lo cognitivo, existiendo una alta importancia de las funciones intelectuales, las cuales permitirían un funcionamiento reflexivo y adaptativo con respecto al aprendizaje. Así mismo se otorga una importancia secundaria a las llamadas prácticas corporales, las cuales están centradas en el desarrollo de otras áreas, ligadas principalmente a la formación personal y valórica de los(as) estudiantes, tales como la autoestima, la autoimagen, la resolución de conflictos, la tolerancia a la frustración, etc. incluyendo en ella aspectos sociales, cognitivos y psicológicos. Lo que pareciese demostrar un anclaje a la tradicional forma de concebir las actividades corpóreas. Finalmente, el documento manifiesta una intención de otorgar una mayor importancia a la acción, con lo cual se estaría reconociendo que hasta ahora la prioridad ha sido otra, lo cognoscitivo, la mente por sobre el cuerpo. Por tanto, se expresa al movimiento como vinculante, en función del pensamiento.

Con respecto al dualismo cartesiano existente aún –implícita y explícitamente- en el discurso actual de la Educación Física, es posible manifestar que el concepto que se desprende de cuerpo y mente separados, expresan los lineamientos del tratamiento que se da tanto al cuerpo, al movimiento y a la corporalidad. En donde, se presenta una discordancia con lo declarado en el documento sobre la concepción del cuerpo y el movimiento, ya que, por un lado, en innumerables ocasiones se alude al ser, a un cuerpo que se es, por tanto se vive y a un movimiento que se intenta vincular con la expresión, pero que termina constituyéndose en repeticiones de movimientos. Y, al mismo tiempo, enumera diferentes manifestaciones orientadas a la medición y al tratamiento del organismo como un ente objetivo y factible de entrenar –concepto de cuerpo máquina-. Aludiendo permanentemente a una práctica sistemática del trabajo corporal,

confirmando los postulados indicados al inicio del presente estudio. En este contexto, se exhibe un cuerpo separado del resto de la persona, expresado como límite entre el ser y el mundo, como envase, como contenedor.

Se otorga una especial importancia a la experiencia de aprendizaje dado que el documento lo vincula a las posibilidades de aprendizaje para los(as) estudiantes. En este sentido, el papel de la familia se presenta como un factor vital en el aprendizaje de los(as) estudiantes. Así como también todos(as) los(as) integrantes de la comunidad educativa quienes deben asumir un rol activo en dicho proceso, dejando a un lado la exclusiva responsabilidad otorgada a la escuela.

Ahora bien, aludiendo a unos de los papeles de la escuela mencionados en el documento, se establece que entre sus principales objetivos está el re-significar la vitalidad del movimiento y el cuerpo. Así pues, el desafío del sistema educativo en su conjunto, está en innovar en las formas tradicionales de enseñanza y cómo implementarlas en el trabajo docente. No obstante, dicha innovación, o adaptación al mundo actual, se pierde, cuando se agrega que se pretende posibilitar un desarrollo más allá de lo intelectual, pues se señala que el ser humano se construye sustentado en su corporalidad, sin embargo, la corporalidad permanece al servicio de lo mental.

Se establece un desarrollo integral de los(as) educandos, promoviendo el movimiento y el conocimiento del propio cuerpo, la adecuada convivencia con sus pares y del desarrollo de las capacidades de aprendizaje. En este sentido, se argumenta que el movimiento y, por ende, la motricidad, constituirían un agente de cambio en la educación, al aportar en la formación integral del estudiantado. Para lo cual se menciona la necesidad de una relación docente-estudiante centrada en las concepciones de la corporalidad, aspecto que no se aleja de la clásica concepción cartesiana de mente-cuerpo. Por consiguiente, esa integralidad se conseguiría desde la suma de las partes, es decir, de un desarrollo de las múltiples dimensiones de cada persona, no desde una educación que desde su origen y base, posibilite una vivencia unificadora, vinculando todos los ámbitos posibles.

El concepto de inclusión referido en el escrito, hace referencia exclusivamente a los(as) niños(as) con necesidades educativas especiales y ciertas estrategias metodológicas para su proceso de enseñanza-

aprendizaje. Como lo es el ajustar sus procesos de evaluación. Dejando un claro vacío a las realidades cotidianas del país, tales como las diferencias socio-económicas, de origen, culturales, religiosas que poseen los(as) estudiantes.

Se funda un valor educativo a los juegos, como un recurso metodológico indispensable para el desarrollo de los(as) estudiantes y un modo de fomentar las habilidades sociales, valoración de la diversidad y resolución de conflictos por la vía pacífica. Para lo cual, éstas actividades lúdicas deben ser entretenidas y pertinentes a sus intereses –de los (as) estudiantes-, dando espacio a su libre elección, permitiéndoles vivenciar y aprender de sus propias acciones, más allá del carácter sistematizado y reglamentado que éstas puedan tener.

En el ámbito de qué, cómo y cuándo enseñar-evaluar, desde el ministerio se establece la necesidad de conocer a los(as) estudiantes y su desarrollo, para lo cual sería es trascendental adecuar sus comportamientos a las crecientes demandas educativas, sociales y de desarrollo biológico, considerando que sus niveles de maduración y ritmos de aprendizaje son diversos. Argumentos que están en total concordancia con los discursos que la propuesta ministerial presenta.

Ante estas perspectivas cabe preguntarse, ¿Se desconocerán algunos aspectos en el transcurso? Cuando se observa desde la mirada biomédica y/o psicobiológica, ¿no queda fuera el sentir y el vivenciar?, pues ¿realmente se aprende sólo con la mente?, ¿Cuándo hay expresión, sólo importa el movimiento que genera? ¿O será vital prestar atención a la persona en su conjunto y en vinculación con el entorno?

Es preciso revisar los discursos emergentes del ministerio de educación, ya que éstos se constituyen en la voz oficial del curriculum tanto en el plano pedagógico como en el disciplinar, procurando cesar la simple reproducción de las propuestas, sin previa revisión y discusión.

Por consiguiente, no se trata de precisar qué enfoque está correcto y cuál errado, sino más bien de dilucidar cómo se piensa y qué consecuencias trae consigo nuestro decir.

Finalmente, se espera que en el ámbito de la educación física se posibiliten mayores discusiones frente a estas temáticas, a fin de enriquecer la disciplina y con ello, los discursos y prácticas del quehacer docente en todo su espectro. Considerado que dichas prácticas repercuten directamente en el vivenciar de las y los estudiantes y, por tanto, en su futuro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antaki, C., & Íñiguez, L. (s.f.). *Análisis del Discurso*.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S. y Palacios, D. (2015). La Crisis del Modelo Educativo Mercantil Chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 334-345.
- Benjumea Pérez, M. (2003). *La Educación Física en la Contemporaneidad. Tendencias y Perfil Profesional*. Colombia.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC Educación Manuales.
- Bourdieu, P. (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo" en *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermeneútica y Análisis Cualitativo. *Moebio*.
- Cárcamo Vásquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio* 23, 204-216.
- Castro Nogueira, M. (2002). La imagen de la investigación cualitativa en la investigación de mercados. *Política y Sociedad, Vol 39 Núm. 1*, 159-172.
- Chavarría González, M. (2011). La dicotomía cuantitativo/cualitativo, falsos dilemas en la investigación social. *Actual. psicol. vol.25 no.112*.
- Cornejo, Matus & Vargas. (2011). *La Educación Física en Chile: una aproximación histórica*. Buenos Aires.
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenido, Implementación*. Santiago, Chile.
- Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*.
- De Souza Minayo, M. (2010). Los conceptos estructurantes. *Salud Colectiva*, 251-261.
- Delgado Lombana, C. (2010). El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad. *FOLIOS n°31*, 21-32.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Galak, E. (2010). "La enseñanza de una técnica del cuerpo mezcla permanentemente el gesto y la palabra, el ejemplo y su explicación" Una entrevista a David Le Breton sobre el cuerpo y la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*.
- Galak, E. (2014). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico.
- Gallo Cadavid, L. (2010). *Cuatro Hermeneútics de la Educación Física en Colombia*. Colombia.
- Gallo Cadavid, L. (2010). *Los Discursos de la Educación Física Contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Guardián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, A. (2015). Apuntes sobre el Cuerpo en el Pensamiento de Judith Butler. Aportes del Psicoanálisis en la Teoría Queer. *Revista Affectio Societatis Vol. 12, N.º 23*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Corporalidad y Movimiento en los Aprendizajes*. Santiago, Chile.
- Morales Cañavate, E. (2013). Cogito y Corporalidad: Conciencia Corporal en Bergson y Merlau-Ponty. *ÉNDOXA: Series Filosóficas, n.o 32*, 85-101.
- Moreno Doña, A. (2014). Dime cuánto rindes y yo te diré la calidad de tus clases de Educación Física. *Reflexiones Pedagógicas*.
- Moreno, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: Análisis Crítico de la Documentación Ministerial. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 411-427.

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de la Investigación Científica Cualitativa. *Researchgate*.

Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (2007). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Santander, P. (2011). Porqué y Cómo Hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio* 41, 207-224.

Valencia López, V. (s.f.). *Revisión documental en el proceso de investigación*.

Vásquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Ed. Gymnos.