



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Psicología

# Descubrir, Repensar y Re-Crear el Cuerpo.

Consideraciones sobre cuerpo en el pensamiento  
psicosocial: Aportes a la educación Parvularia.

Memoria para optar al título de Psicóloga

Autoras: Loreto Leiva y Marcela Surco

Profesor Patrocinante: Svenska Arensburg

*Santiago, Chile*

2015

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>2</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA</b> .....	<b>8</b>
<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPITULO I. EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA</b> .....	<b>11</b>
1.1 Tendencias Educativas Internacionales para la Primera Infancia .....	11
1.2 Tendencias curriculares de la educación Parvularia en Chile .....	14
1.2.1 Marco Legal y Políticas en Educación Parvularia en Chile. ....	15
1.2.2 Cobertura y “Calidad” de la Educación Parvularia .....	16
1.2.3 Currículum y Educación Parvularia .....	18
1.3 Currículum, Pedagogía y cuerpo Infantil en Chile .....	19
1.4 Funciones del cuerpo en el Currículum de Educación Parvularia. ....	22
1.4.1 Función Estética Expresiva (FEE) .....	23
1.4.2 Función de Comunicación y de Relación (FCR) .....	24
1.4.3 Función Higiénica (FH) .....	25
1.4.4 Función Anatómica Funcional (FAF) .....	26
1.4.5 Función Agonística (FA) .....	27
1.4.6 Función de Conocimiento (FCO) .....	28
1.4.7 Función Catártica Hedonista (FCH).....	29
1.4.8 Función de Compensación (FC) .....	30
<b>CAPITULO II. CUERPO COMO OBJETO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>32</b>
2.1 Cuerpo, Movimiento y Pedagogía: hacia una búsqueda del cuerpo en la escuela..	32
2.2 Noción de Cuerpo desde los Principales Paradigmas Pedagógicos. ....	36
2.2.1 Paradigma Biomotriz.....	36
2.2.2 Paradigma Psicomotriz: Cuerpo y movimiento.....	38
2.2.3 El paradigma expresivo: Expresión Corporal,.....	41
2.2.4 Perspectiva de la Corporalidad: Hacia una Educación Corporal.....	43

<b>CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN DE CUERPO EN CIENCIAS SOCIALES: Claves de Análisis</b> .....	51
3.1 Discurso Biomédico y Cuerpo. ....	51
3.1.1 Practicas Biomédicas y los primeros toques a la construcción de Cuerpo Infantil .....	56
3.1 Teoría Social y Cuerpo, aportes desde la Socioantropología. ....	57
3.1.1 Cuerpo occidental como objetivación socio histórica. ....	58
3.1.2 Cuerpo como Construcción situada. ....	61
3.2 Cuerpo, poder y nacimiento de las disciplinas. ....	64
3.3 Aportes desde el Psicoanálisis. ....	70
3.3.1 En búsqueda del cuerpo en Psicoanálisis.....	71
<b>CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES</b> .....	79
<b>REFERENCIAS</b> .....	88

## RESUMEN

El presente trabajo busca conocer cuáles son las dimensiones teóricas que permiten comprender la noción de cuerpo infantil como objeto pedagógico en la Educación Parvularia chilena. Con este fin se revisan los paradigmas pedagógicos que han dado lugar al cuerpo en la escuela a lo largo de la historia, para luego intentar complejizar esta concepción de cuerpo emergente a través elementos que han sido construidos desde las Ciencias Sociales en relación a cómo se ha pensado el cuerpo, cuáles son los discursos que lo atraviesan y cuáles serían los principales elementos que problematizarían la temática corporal. Dentro de los principales elementos que es posible rescatar como reflexiones de este proceso de investigación teórica, encontramos un abordaje conceptual que privilegia unas concepciones de cuerpo más bien clásicas, para describir y dar cuenta de los lineamientos programáticos a nivel de políticas educativas en Primera Infancia. Dentro de las reflexiones observamos a una Educación Parvularia configurada cada vez más como espacio institucional y menos como un espacio destinado a la afectividad o al cuidado del niño o niña, donde los objetivos pedagógicos se abocan a la obtención de determinados logros académicos esperados para cada uno de sus niveles; y, por otra parte, la necesidad de reconsiderar esta noción de cuerpo a través de los aportes teóricos trabajados por las Ciencias Sociales para repensar su lugar y posibilidades en el ámbito de la pedagogía.

## INTRODUCCIÓN

Hablar de cuerpo, hacerlo notar, ponerlo en el discurso, se ha vuelto una práctica cada vez más común en nuestra cotidianeidad. Nuevas formas de actuar se configuran en torno a él: cuidados, miradas, reclamos, atenciones, disciplinas se lo apropian, hacen suyo lo que es constitutivo del ser humano, en pos de situarlo en el centro de posibilidades de una existencia más “saludable y armoniosa”.

Los medios de comunicación, las instituciones de salud y educación públicas, y la ciudadanía en general (o tal vez cierta parte de ella), comienzan a alzar banderas en torno a la necesidad de construir un cuerpo rebosante de salud que permita una mejor calidad de vida, la prolongación de la vida; un cuerpo que sea percibido por el otro como sano y bello.

Insigne es ya la campaña Elige vivir Sano, luego transformada en el “Sistema Elige Vivir Sano”, cuyo objetivo es el de *“promover hábitos y estilos de vida saludables para mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas”* (Ley 20.670, 2013, artículo 1°) y que a nivel normativo establece que todos los organismos estatales, vinculados a la promoción de hábitos saludables, desarrollarán *“planes, programas y/o medidas que tengan por finalidad informar, educar y fomentar la prevención de los factores y conductas de riesgo asociadas a las enfermedades no transmisibles, derivadas de hábitos y estilos de vida no saludables”* (Ley 20.670, 2013, Artículo 2°)

La preocupación sobrepasa la delimitación de la intervención estatal, los sujetos, en su cotidianeidad, han hecho carne esta necesidad de salud, se asiste a gimnasios, se siguen dietas, crece el interés por prácticas de origen oriental, se toman suplementos y vitaminas homeopáticas, etc.

Pero este cuidado comprende muchas aristas presentes diariamente en los medios de comunicación y la publicidad, no solo se trata de trabajar por la buena salud orgánica y física del cuerpo, sino también de cuidarlo, de protegerlo de cualquier amenaza que se haga presente de alguna forma en la vida de las personas. Cada vez es necesario ser más cuidadoso a la hora de recorrer las calles, los parques y plazas, de seleccionar

los alimentos adecuados, de mantener una higiene perfecta para prevenir cualquier infección nueva, que aparezca y se anuncie por televisión.

Este cuidado está aún más presente sobre el cuerpo infantil. Desde que la infancia se posiciona como lugar de fragilidad y por tanto se construye la necesidad de hacerse cargo de él, el adulto es el llamado a asumir la responsabilidad total de cuidado vigilante del cuerpo infantil. Un niño desvalido, incapaz no solo de cuidar, sino también de controlar adecuadamente su cuerpo, ha supuesto la consolidación de un conjunto de dispositivos y tecnologías que traspasan la responsabilidad a los padres, instituciones educativas, pediatras y de cualquier adulto que tiene un mayor conocimiento respecto a cómo debe funcionar el cuerpo de forma correcta (Miranda, 2003; Torres, 2010). Así, la mirada cariñosa y temerosa se posa sobre este pequeño cuerpo, intentando prevenir cualquier amenaza externa que pueda contaminar y herir sin reparos a este objeto valioso que ahora le pertenece.

Lo anterior nos sitúa en la problemática del cuerpo infantil y cómo se construye y articula a nivel institucional dentro del campo educativo y en los procesos de construcción de conocimiento ligado al problema pedagógico. La noción de cuerpo en la cotidianidad de los niños, cobra especial relevancia a la hora de comprender los procesos educativos desarrollados en la educación Parvularia y al interior de jardines infantiles o instituciones que la imparten, instituciones a las que asisten por demanda de otro o por necesidad de sus padres y donde se desenvuelve su niñez gran parte de su tiempo de vida. El juego libre comienza a estructurarse y los niños y niñas comienzan a adoptar las dinámicas que el educador propone: tomar la cuchara, lavarse la cara, tomar correctamente el lápiz y permanecer sentado son parte de estos nuevos aprendizajes y la mayoría, sino todos, implican un “control” sobre sus acciones. Desde las perspectivas que se revisarán en esta investigación, muchas de estas formas de enseñanza hoy son entendidas como prácticas disciplinarias, dispositivos de control que implican un conjunto de consecuencias sobre el cuerpo del niño.

Desde las disciplinas educativas y la psicología, el proceso de internalización que estas prácticas implican, estaría respaldado por la demanda de construcción de autonomía personal. Desde una consideración discursiva, lo que se sostiene es que

mientras más fiel sea la reproducción de estas orientaciones normativas a nivel del cuerpo del niño, mejor evaluado será el desempeño de este niño que logra un desarrollo óptimo a ojos del adulto.

A nivel institucional, La Ley General de Educación define a la Educación Parvularia como *“el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica”* cuyo propósito estaría en relación a *“favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora”*(Ley 20.370, 2009, Artículo 18). Esta definición se enmarca en criterios que aluden estrictamente a una determinación etaria, y por razones de coherencia en relación a mantener un concepto determinado de educación Parvularia a lo largo de esta memoria, decidimos adscribir a éste, ya que nos entrega la posibilidad de manejar un concepto unificado al entender la concepción de Educación Parvularia que se genera a nivel de institución educativa.

Desde comienzos de nuevo siglo, las instancias internacionales que se ocupan tanto de la educación como del desarrollo económico social de los países miembros, abogan por la necesidad de aumentar la cobertura y obligatoriedad de todos los niveles de la Educación Parvularia, transformándose éstas en metas concretas a cumplir. En el caso del acuerdo Educación para Todos (EPT) para el año 2015, esta urgencia genera la inquietud cierta respecto a cuáles son los contenidos, aprendizajes, experiencias, relaciones, tanto formales como informales, más idóneos para una población infantil que pasa la mayor parte de su vida dentro de la institución escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000).

La Educación Parvularia se ha vuelto prioridad en el transcurso de los últimos años en nuestro país en respuesta a los procesos internacionales de incentivo a la educación de la primera infancia, aludiendo a la importancia central que tendría esta etapa en el desarrollo posterior del sujeto:

Existe consenso en cuanto a la importancia que tienen los primeros años de vida de una persona para su futuro desarrollo y desempeño en la vida adulta. Las experiencias tempranas de los niños basadas en interacciones estables y sensibles, que enriquecen las experiencias de aprendizaje durante la crianza, contribuyen a brindar efectos positivos duraderos. (Banco Mundial, 2011 citado en Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013a)

## **JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA**

Al preguntarnos por nuestra propia experiencia en Educación Parvularia nos encontramos con un panorama completamente distinto al que los niños viven hoy en día. Veinte años atrás, en los albores de la reforma educativa nacional, el centro de las políticas, programas e intervenciones estaba puesto en el aumento de los recursos destinados a la educación, con el fin de ampliar la cobertura a los sectores más vulnerados de la población. Actualmente la temática del cuerpo se ha vuelto relevante a nivel discursivo, con el apoyo constante de los medios de comunicación que han puesto en relieve el cuerpo, no sólo como elemento o factor importante dentro del mundo educativo en cuanto a estímulos o desarrollo de éste, sino también de las formas correctas de cuidarlo y protegerlo.

Esta preocupación ha repercutido a nivel pedagógico en la reconsideración de la importancia de la educación en la primera infancia y, por tanto, en un trabajo continuo de intervención, institucionalización, normalización y amplificación de la Educación Parvularia en Chile. Es por esto que si bien la pertinencia del ingreso a instituciones educativas desde muy temprana edad se encuentra actualmente en debate, tanto a nivel social como investigativo, en la práctica, el desarrollo de políticas educativas se ha remitido solamente a seguir los criterios de desarrollo educativo internacional, sobre todo desde la necesidad de presentar a Chile como un país “en vías de desarrollo”, apuntando a modificaciones centrales que han puesto el foco de “esfuerzos” y recursos públicos en la ampliación de cobertura y fortificación de la Educación Parvularia.

Es de acuerdo a esto que el año 2013 se establece el Segundo Nivel de Transición (Kínder) como nivel educativo obligatorio para el ingreso a la educación Básica, lo que imprime un carácter aún más urgente al estudio de los procesos que se configuran esta etapa, dentro de un proceso de institucionalización.



Al considerar que la matrícula de la Educación Parvularia en general se ha triplicado desde 1990, donde el Segundo Nivel de Transición cuenta actualmente con una matrícula cercana al 90% (MINEDUC, 2013a), es posible afirmar que la mayor parte de la población infantil de nuestro país pasa gran parte de su vida y tiempo en un aula.

En este sentido, esta investigación se convierte en un insumo para comprender los modelos conceptuales sobre cuerpo que atraviesan los currículos formativos sobre la infancia, y supone un aporte para reflexionar respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje donde el cuerpo es presentado como un instrumento educativo, con el fin de conocer los supuestos y nociones de cuerpo que entrañan estas prácticas. En especial, cobra relevancia revisar como se está conceptualizando el cuerpo en las definiciones curriculares sobre la educación durante la primera infancia, para vincularlas a las prácticas de cuidado, como formas de relación entre educadores y niños, entre los niños y del niño con sí mismo.

La preocupación profesional al interior de la institución escolar por un desarrollo corporal adecuado está constantemente presente; evaluaciones médicas, observación de las capacidades motrices, talleres que apuntan al desarrollo sensorio motriz de los niños, alimentación saludable, etc., aparecen con fuerza. Es por esto que creemos en la importancia de generar espacios donde se interroguen o problematicen estas prácticas, entendidas como ejercicio de saber – poder adultocéntrico (Duarte, 2012; Muñoz, 2001; Miranda, 2003) ya internalizados y naturalizados, que articulan formas de relacionarnos con el mundo infantil: relaciones de dependencia, exigencias, culpas, miedos, cosificación del niño como lugar de fragilidad e idealización.

La problematización construida nos sitúa en la pregunta de investigación **¿Cuáles son las dimensiones teóricas sobre cuerpo que permiten comprender la noción de cuerpo infantil como objeto pedagógico en la Educación Parvularia chilena?**

Para dar respuesta a esta pregunta, la investigación se ha organizado de la siguiente manera. El primer capítulo corresponde a la presentación de los antecedentes empíricos que contextualizan el escenario actual de las políticas educativas de la primera infancia. En segundo capítulo se muestran los principales paradigmas pedagógicos que

han construido las nociones de cuerpo en la escuela y su desarrollo, reconstrucciones y lineamientos de carácter crítico. Continuaremos en el tercer capítulo con las nociones teóricas sobre cuerpo en Ciencias Sociales que permitan una reflexión respecto al cuerpo en educación, y finalizaremos con un cuarto capítulo donde se integraran los elementos teóricos presentados anteriormente para dar lugar a una discusión respecto a la noción de cuerpo infantil hegemónica en los procesos educativos actuales y cómo las contribuciones actuales favorecen repensar el problema.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

Nuestro proceso de investigación, que de alguna forma intenta ser plasmado en esta Memoria, consiste en la revisión teórica de la noción de cuerpo para comprender cómo se elabora y fundamenta el cuerpo en los diversos abordajes teóricos-pedagógicos a través de la pregunta de Investigación:

**¿Cuáles son las dimensiones teóricas sobre cuerpo que permiten comprender la noción de cuerpo infantil como objeto pedagógico en la Educación Parvularia chilena?**

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General.**

- Comprender la noción de cuerpo infantil en Educación Parvularia a partir de una aproximación a las dimensiones teóricas sobre cuerpo vigentes actualmente, tanto en las bases curriculares y documentos ministeriales como en la contribución de las ciencias sociales.

### **Objetivos Específicos.**

- Describir y analizar las perspectivas y modelos teóricos en torno a la noción de cuerpo en educación.
- Conocer perspectivas psicológicas y sociales pertinentes sobre cuerpo y describir sus principales aportes teóricos
- Organizar una reflexión sobre la noción de cuerpo infantil en Educación Parvularia y proponer una discusión desde los aportes de las perspectivas psicosociales.

## **CAPITULO I. EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA**

Las directrices en relación a la concepción de Infancia y al proceso de escolarización de la misma, se han convertido en uno de los principales ejes de trabajo a nivel internacional desde las distintas orgánicas cuyo objetivo es fomentar el desarrollo económico de sus países miembros. Es así como se ha configurado un escenario en que ha salido a la palestra el cuerpo infantil; políticas públicas y reformas se han diseñado en todo el orbe, el camino a seguir ha sido diseñado exhaustivamente por estas instituciones que han tomado la voz y que muchos otros han hecho propias.

A continuación se presentarán los principales lineamientos de la Educación dirigida a la primera infancia, a nivel mundial, que han servido de guía para la realización de un sinnúmero de intervenciones a nivel educativo en nuestro país, estructurando el proceso de reforma destinado a la Educación Parvularia y la formulación de políticas públicas en torno a la misma.

### **1.1 Tendencias Educativas Internacionales para la Primera Infancia**

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] refiere que nuestra región es la más inequitativa en distribución de ingresos en el mundo, y ve en una “sociedad educada” la posibilidad de lograr un crecimiento económico basado en mejoras de productividad y creatividad acorde a las actuales exigencias del mercado, permitiendo así una mayor cohesión social que la que se obtiene a través de la sobre explotación de recursos naturales y humanos, la base del crecimiento económico de la región en la actualidad. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO] 2005).

Es de acuerdo a lo anterior que a nivel internacional se han tomado distintas medidas que apuntan a dar respuesta a la necesidad de construcción de una sociedad educada y emergiendo desde ahí distintas orientaciones enfocadas a la ampliación de la cobertura de la educación y mejora de la calidad en educación.

Con respecto a lo anterior, las miradas se han vertido a la primera infancia como el lugar privilegiado de intervención, esto por múltiples factores, uno de ellos es que el cursar Educación Parvularia permitiría reducir el impacto que produce vivir en un hogar donde existe un clima educacionalmente bajo, siendo éste uno de los factores de mayor incidencia negativa en las proyecciones de los niños y niñas en América latina (CEPAL, 2001).

Además de lo anterior, la universalización de la educación Parvularia se fundamenta en que tanto *“el cuidado como la socialización primaria son para el niño definitorias de su capacidad física, salud mental, patrones de conducta, valoraciones, expectativas e intereses, los que determinarán en gran medida sus oportunidades de bienestar futuro”*(CEPAL, 2001, p.67).

Por último, sumado a la línea argumentativa anterior, se añade la importancia de la generación de una preparación educativa como base para poder enfrentar satisfactoriamente la entrada a la educación primaria.

De este modo, la CEPAL ha entendido la necesidad de universalizar la Educación Parvularia como la forma de lograr aprestamiento escolar en edades tempranas y reducir las diferencias en los logros de los niños provenientes de distintos estratos socioeconómicos. Esto, según este organismo internacional, tendría consecuencia en los resultados académicos de los niños, donde aquellos que asisten a las instituciones que imparte educación Parvularia obtendrían mejores resultados en las pruebas de medición de aprendizajes, además de la reducción de las tasas de deserción y repetición a lo largo de todo el ciclo escolar, sobre todo en los primeros años de educación primaria(CEPAL y UNESCO, 2005)

Todo esto se traduce en que la inversión para la potenciación de la Educación Parvularia sea la que genere mayores retornos, y por lo tanto, se vuelva el lugar de mayor interés para realizar intervenciones que busquen mejorar el capital cultural de los países en pleno desarrollo económico, permitiendo además un mayor ahorro de recursos públicos. (CEPAL, 2001).

Es posible entonces afirmar que en el escenario de las tendencias educativas, la Primera Infancia se va posicionando como uno de los objetivos principales a la hora de entender un desarrollo de políticas atingentes a los fines educativos propuestos a nivel internacional. Es así como la universalización, la cobertura en sectores de mayor vulnerabilidad y la calidad se erigen como ejes centrales del desarrollo de este nuevo foco, la educación Parvularia.

En relación a lo anterior, en el Foro Mundial de la Educación para Todos, realizado en abril del año 2000, se establecen 6 metas a cumplir para el año 2015, de éstas, las dos primeras se relacionan directamente con una ampliación de la cobertura escolar en la primera infancia:

- i) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- ii) Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. (UNESCO, 2000, p.8)

La mayoría de las metas apuntan a mejorar la calidad de la educación y ampliar el acceso para todos los sectores y edades, además de la necesidad de medir los resultados de estos procesos. Estos objetivos construyen el marco sobre el que se elaboran las actuales reformas en la educación parvularia a nivel de América latina, y su presencia sirve para entender las actuales medidas que se han tomado en la educación chilena.

En relación a estas metas, los países de América Latina y el Caribe en la Declaración del Milenio, EPT, PRELAC y la Cumbre de las Américas de 1998, se han comprometido en 4 principales objetivos en materia de educación: *“universalizar la educación preprimaria, asegurar el logro universal del ciclo primario, elevar a 75% la cobertura neta de la educación secundaria, y erradicar el analfabetismo adulto”* (CEPAL y UNESCO, 2005, p.8).

Estos cuatro objetivos, se trabajan pensando el papel de la educación en el desarrollo centrado en la transformación productiva con equidad (CEPAL y UNESCO, 1992) donde *“la sociedad debe procurar a sus miembros una creciente igualdad de oportunidades para procurarse asegurar su bienestar, y un acceso progresivo a las capacidades mínimas que le permita a todos los ciudadanos decidir autónomamente sobre sus proyectos vitales.”* (CEPAL y UNESCO, 2005, p.11). En este sentido, para la CEPAL, la educación se vuelve una “llave maestra” que permite avanzar en temas de derechos, donde un mejor proceso educativo garantizaría el acceso al mercado laboral, y con esto, la obtención de ingresos que permitan el bienestar de las personas mediante el acceso a la salud y la capacitación para ejercer sus derechos civiles y políticos (CEPAL y UNESCO, 2005)

## **1.2 Tendencias curriculares de la educación Parvularia en Chile.**

Los distintos procesos de reforma e instalación de políticas educativas referentes a la educación Parvularia a nivel mundial, han tomado forma también en nuestro país. Las directrices que configuran el escenario chileno dan cuenta de elementos que son considerados primordiales a la hora de entender la infancia y la educación, y que han sido producto de modelos y estándares de orgánicas internacionales a los que nuestro país adscribe o aspira.

Durante la última década y con el objetivo de seguir esta senda, Chile se ha puesto como objetivo en Educación la ampliación de la cobertura y el aumento de la calidad educativa en Educación dirigida a la primera infancia. Lo anterior ha significado un incremento sostenido de los recursos destinados al cumplimiento de reformas y políticas abocadas al aumento de matrícula, mejoras en infraestructura y creación de nuevos establecimientos educacionales destinados a la educación Parvularia, reformulaciones curriculares, etc.

Así, la Educación Parvularia se ha posicionado como protagonista de intervenciones y esperanzas de mejora, bajo la premisa de que mientras más temprana sea la intervención, mejores serán los resultados y productividad a la hora de evaluar la escolaridad nacional.

### 1.2.1 Marco Legal y Políticas en Educación Parvularia en Chile.

Dentro de las reformas específicas que se han implementado a nivel de educación Parvularia durante la última década, suele situarse como primer hito importante la modificación de la Carta Fundamental en 1999 donde se establece como una obligación de Estado la promoción de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2013a; Proyecto de Ley N° 20.710 “Ley Kínder Obligatorio”, 2013).

A lo anterior se suma el reconocimiento del derecho a la educación Parvularia como parte de la institucionalidad educativa formal, reconociéndolo a nivel ministerial como un Nivel Educativo desde 2003 (MINEDUC, 2013a), y “*la reforma constitucional del año 2007, que garantiza el acceso gratuito y universal al segundo nivel de transición; y la universalización de la subvención para el primer nivel de transición, en el año 2008*” (Proyecto de Ley N° 20.710, 2013).

En 2009 y con el fin de ampliar la cobertura en sectores de mayor pobreza, se pone en marcha el programa Chile Crece Contigo, que en educación dirigida a la primera infancia significó el aseguramiento de Educación Parvularia completa, es decir desde el nacimiento del niño hasta su ingreso a la Educación Básica para el 60% de las familias más vulnerables (*Diario de Sesiones del Senado*, 5 de Noviembre de 2013)

Dentro de los acontecimientos de los últimos años en relación a la implementación de reformas educativas para la Educación Parvularia, destaca la reciente aprobación del proyecto de ley que establece la obligatoriedad del Kínder (NT2), situándolo como prerrequisito para el ingreso a la educación básica además de asegurar la gratuidad universal desde el Nivel Medio, es decir, desde los 2 años de edad (*Diario de Sesiones del Senado*, 5 de Noviembre de 2013).

Finalmente, en el periodo de gobierno actual, se remarca la importancia pedagógica de la Educación Parvularia y la relevancia que esta tendría para el desarrollo humano y social, por lo que se continúa con el desarrollo de políticas que aumenten la cobertura y calidad de ésta. Con éste fin, el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet (2013), formula la creación de nuevos jardines infantiles y salas cuna, el establecimiento de estándares de mayor exigencia para este nivel educativo en relación al coeficiente técnico, la creación de una Subsecretaría de Educación Parvularia en el MINEDUC y la

puesta en marcha del *Consejo de la Infancia*, organismo destinado al asesoramiento del poder ejecutivo en relación a la formulación de una Política Nacional de protección a la Infancia y la Adolescencia, la coordinación de las instituciones y orgánicas competentes en materia de infancia y adolescencia para la aplicación de esta nueva Política Nacional, sensibilización, promoción y difusión de los derechos de infancia y adolescencia, un sistema de evaluación e información sobre las instituciones a cargo de la temática de infancia, entre otros (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2014)

### **1.2.2 Cobertura y “Calidad” de la Educación Parvularia**

En relación a los principales objetivos que se han propuesto a nivel ejecutivo respecto a la educación para la primera infancia, desde principios de la década del 90, la cobertura y la calidad de la Educación Parvularia se han posicionado en uno de los principales focos de intervención.

Las estimaciones y mediciones correspondientes a la cobertura de este nivel educativo corresponden a datos que no abarcan la totalidad de establecimientos que imparten Educación Parvularia, debido a que legalmente no es una obligación para éste llevar un registro de los niños que asisten a sus dependencias. En este sentido, la elaboración de estadísticas es solo posible a nivel estimativo y con datos provenientes de los establecimientos reconocidos a nivel ministerial y de la encuesta CASEN (MINEDUC, 2013a). Es así como los datos apuntan a que la cobertura neta de la Educación Parvularia para el año 2011 es de un 44%, lo que significaría un aumento de un 173% respecto a 1990.

En relación al objetivo de aumento de la calidad en la educación Parvularia, ésta solo ha adquirido una relevancia más concreta en los últimos años (MINEDUC, 2013a). Casi la totalidad de los estudios relativos a la calidad de la educación en el nivel Parvulario apuntan al impacto de ésta en el continuo del proceso de escolarización y en la vida adulta respecto a un grupo control que no asiste a este nivel educativo (MINEDUC, 2013a; Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Las conclusiones obtenidas y destacadas a nivel ministerial básicamente apuntan a que sería beneficioso, tanto a nivel cognitivo como psicomotriz, la asistencia de los menores a establecimientos que imparten Educación Parvularia, haciendo referencia a la Encuesta Longitudinal de la Primera infancia (ELPI),



que es considerada como la única medición representativa a nivel nacional, aplicada por primera vez en 2010 y posteriormente en 2012.Ésta señala que:

En términos generales, la mayoría de los niños que asisten se encuentran en niveles normales de desarrollo donde entre el 72,7% y el 89,8% presenta un desarrollo psicomotor de acuerdo a lo esperado para su edad, entre el 76,2% y el 94% de los niños presenta en un rango normal o sobre el promedio respecto de las habilidades cognitivas y el 76,6% de los niños evaluados se encuentra dentro del rango normal o en ausencia de dificultades socioemocionales, porcentaje que aumenta a medida que disminuye la edad (MINEDUC, 2013a, p. 122)

Ahora bien, por otra parte hay estudios que muestran que este impacto quedaría en entredicho al poner en relieve la variable socioeconómica. A petición del MINEDUC la revista Estudios Públicos realizó una investigación que apuntaba a recabar la información de siete estudios abocados a medir el impacto de la Educación Parvularia en Chile (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001). Los resultados obtenidos indican que en los sectores de escasos recursos la asistencia de los niños a un programa de Educación Parvularia no tendría ningún efecto positivo considerable:

En promedio, no se encontraron diferencias significativas en el desarrollo cognitivo de los niños que asistieron a pre kínder y los que se quedaron en su casa, tanto en las zonas urbanas como en las rurales. Tampoco se observaron efectos en el rendimiento en primero y segundo básico. [...] la cohorte de edad que inicia su escolarización en pre kínder no difiere en su rendimiento del que lo inicia en kínder. Las diferencias encontradas entre las distintas distribuciones no son significativas porque están dentro del margen de error estimado para la muestra. En el desarrollo emocional hubo diferencias, pero éstas no se mantuvieron en el tiempo, y en los aspectos nutricionales tampoco se observaron discrepancias. (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001, p. 93)

El panorama actual al parecer no es muy distante al del año 2001. Los pocos frutos observables de los programas de Educación Parvularia han trasladado los esfuerzos al fortalecimiento profesional y curricular, con el fin de obtener resultados más

significativos en cuanto a calidad que den sustento al fomento que se ha intentado imprimir a este nivel educativo. En esta línea las políticas educativas han puesto los ojos sobre la formación inicial de los profesionales a cargo de este nivel (MINEDUC, 2013a), utilizando como estrategia la elitización de los estudiantes de educación terciaria que ingresan a la carrera de Educación, a través del fomento del ingreso de estudiantes con puntajes PSU más altos, a lo que se suma la prueba INICIA que actúa como símil del SIMCE para estudiantes egresados de la carrera de Educación Básica Inicial.

Por otra parte, la “medida estrella” de hacer del segundo Nivel Transicional (NT2 o Kínder) un nivel obligatorio, a pesar de contar con una aprobación prácticamente unánime en el Congreso, generó discrepancia a nivel de actores educativos. Particularmente el *Comité Chileno de Educación Preescolar* (2013) elaboró un comunicado que refleja un sinnúmero de argumentos que abogan por los problemas de sustentabilidad en la realidad que tendría esta reforma. Entre los elementos que se esgrimen destaca la dificultad que implicaría en sectores rurales o de difícil acceso la asistencia de los menores a los establecimientos que imparten Educación Parvularia (por la imposibilidad de trasladarse por su cuenta); o la inadecuación de los horarios con la jornada laboral de los cuidadores; los estándares nuevos de evaluación aparejados a la obligatoriedad del nivel y las consecuencias que esto tendría en los niños. En síntesis se plantea que la obligatoriedad sería, hasta cierto punto, un obstáculo educativo para el desarrollo escolar de los niños.

### **1.2.3 Currículum y Educación Parvularia**

La Ley General de Educación (2009 citado en MINEDUC, 2013a) define a la Educación Parvularia como *“el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica”* (p. 58), definición que va en línea directa con lo que las instituciones Internacionales como Unesco y OCDE plantean como referente. Su objetivo principal sería el de *“favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad con esta Ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora”* (Ley N° 20.370 D.O citado en MINEDUC, 2013a)

Dentro de los Objetivos Generales para la Educación Parvularia propuestos a nivel ministerial, destaca la formulación de objetivos relacionados específicamente con el cuerpo: *“Desarrollo de capacidades motoras y valoración del cuerpo”*(Ley N° 20.370 D.O citado en MINEDUC 2013a, p. 59), que dan cuenta de una preocupación o rescate mayor de elementos emergentes de los debates en educación, lo que se suma por ejemplo, a la necesidad de valorar la diversidad a través de la inclusión de las culturas indígenas a los aprendizajes cotidianos del aula; o el desarrollo de “lenguajes artísticos”.

Son estos objetivos los que en teoría debiesen ser plasmados en la construcción de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, erigiéndose como guía para el trabajo con los niños en aula y la construcción de objetivos de aprendizajes específicos para el desarrollo de los niños en la institución escolar

### **1.3 Currículum, Pedagogía y cuerpo Infantil en Chile**

En este contexto proponemos caracterizarla noción de cuerpo infantil que emerge a nivel de Institución escolar, con el fin de establecer cuáles son los lineamientos que dan base a la construcción de una noción de cuerpo en la escuela.

Para establecer las bases teóricas sobre el aprendizaje escolar, el Ministerio de Educación ha ido construyendo diversos documentos que hacen referencia explícita a la motricidad y cuerpo en el nivel parvulario. Los principales documentos son:

- Bases Curriculares para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005)
- Experiencias de Aprendizaje sobre Corporalidad y Movimiento. Libro 1, niñas y niños de 2 a 3 años. (MINEDUC, 2011a)
- Experiencias de Aprendizaje sobre Corporalidad y Movimiento. Libro 2, niñas y niños de 4 a 6 años. (MINEDUC, 2011b)
- Corporalidad y Movimientos para el Aprendizaje: Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre – deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares. (MINEDUC, 2013b)

Tanto los Libros 1 y 2 de *“Experiencias de Aprendizaje sobre Corporalidad”* como el documento de *“Corporalidad y Movimientos para el Aprendizaje”* fueron desarrollados con posterioridad a la elaboración de las Bases Curriculares y levantados como herramienta de apoyo para el proceso de su implementación. Éstos fueron diseñados por la Unidad de Deporte y Recreación del Ministerio de Educación y la Unidad de Educación Parvularia, dependiente de la misma institución, con el fin de:

(...) servir como herramienta de apoyo a la labor educativa que desarrollan diariamente educadoras y educadores en todo el país. El material fue elaborado para enriquecer los procesos educativos de implementación de las Bases Curriculares y para fortalecer niveles de desarrollo de mayor integralidad que faciliten en los niños y niñas, la posibilidad de fortalecer sus capacidades motrices y el conocimiento de su corporalidad de manera de potenciar sus habilidades cognitivas para aprender más y mejor. (MINEDUC, 2011a)

La construcción de cuerpo que desde estos documentos emerge, corresponde, principalmente, a la noción de cuerpo que intenta posicionar el paradigma Psicomotriz, un cuerpo que adquiere un lugar privilegiado en la consecución de los aprendizajes esperados y en los logros académicos obtenidos, y que sería la base de un desarrollo psicológico adecuado.

El movimiento y lo corporal se presentan como una herramienta de articulación de los aprendizajes adquiridos a través del desarrollo y de los aprendizajes formales que a nivel de institución se esperan para este nivel educativo, por lo que se transforma en un eje central de intervención de los especialistas en educación y del trabajo con los niños. Se aboga por un trabajo interdisciplinario cuyo objetivo principal sea el de lograr el desarrollo normal del niño, tanto a nivel académico como cognitivo, a través del trabajo directo sobre la corporalidad infantil, donde se estimula de forma constante elementos determinados, como veremos más adelante, son planteados desde el Paradigma Psicomotriz, como la postura, el tono, la marcha, los movimientos de vaivén, la posición corporal, la coordinación, el juego, la expresión a través del cuerpo, distintas dimensiones de movimiento, etc., que permitirían un mayor y mejor funcionamiento y desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales del niño (MINEDUC, 2011<sup>a</sup>, 2011b) y que, a fin de

cuentas, repercutiría en un proceso educativo más efectivo y con mejores resultados académicos para los niños y, por tanto para el sistema educativo en su conjunto.

Entonces es posible afirmar que al igual que el paradigma Psicomotriz, que presentaremos más adelante, existe un intento de revalorizar el cuerpo por la importancia que tendría en la construcción de conocimiento por parte de los niños a través de la intervención directa sobre éste, intervención que estaría abocada a la reparación psicoeducativa de los problemas de desarrollo que puedan presentar los niños en aula o a través de una intervención corporal que permita un mejor desarrollo cognitivo de niños y niñas al interior del sistema educativo, por lo que estaría presente aun una visión dicotómica del cuerpo, un cuerpo que se pone al servicio del desarrollo cognitivo del sujeto, que se posiciona como ideal a alcanzar:

La incorporación de esta dimensión [corporal], permitiría la concreción de las condiciones necesarias para un desarrollo armonioso, a través del movimiento, la comunicación, la expresión y la creación, otorgando tanto al niño como al adolescente, herramientas para un aprendizaje activo, donde el conocimiento de sí mismo y el descubrimiento de sus posibilidades de acción, permitirían un acceso más natural, al placer de la actividad cognitiva y lógica-reflexiva [...] El movimiento y las diferentes acciones que realiza en el espacio [...] 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). De esta manera, podrán, de forma natural, escribir, resolver problemas matemáticos, planificar estrategias de acción, verificar resultados y participar en actividades grupales adecuando su acción, etc. (MINEDUC, 2013b, pp. 4 – 7)

Principalmente en los documentos más recientes, es posible observar la idea de cuerpo como algo innovador de instalar al interior de la escuela y que se posiciona como

intento de acabar con la inexistencia de éste en el proceso educativo y la “lucha” por su revalorización y reposicionamiento como centro de intervenciones, tanto a nivel ministerial como en el aula. La reflexión sobre este cuerpo “invisibilizado” nace a partir de un análisis social que decanta en la idea de que la virtualidad imperante en un mundo globalizado habría hecho desaparecer cualquier atisbo corporal de la vida de los niños y más crudamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, por lo que existiría la necesidad de hacerlo presente a través de una intervención directa sobre él desde la infancia. (MINEDUC, 2013b)

A lo anterior se suma como una de las consecuencias de esta precariedad del lugar del cuerpo en educación, los altos niveles de obesidad y sedentarismo en la población infantil, por lo que este reposicionamiento permitiría a la vez combatir los elementos de morbilidad que caracterizarían el escenario social actual. (MINEDUC, 2011a, 2011b)

De esta forma, la preocupación por el cuerpo que emerge a nivel institucional se ha vinculado no solo a un desarrollo cognitivo, social y afectivo óptimo en la infancia, sino también a cómo el cuerpo se articula como eje de la vida y salud de la población; así las intervenciones que se generan están en la línea de promoción y prevención de salud con el fin de potenciar un cuerpo, y un sujeto, saludable y armónico.

#### **1.4 Funciones del cuerpo en el Currículum de Educación Parvularia.**

A partir de la revisión de las Bases curriculares de la Educación Parvularia, elaboradas en el año 2001 y publicadas el año 2005, observamos que está presente un material suficiente para clasificar los diversos aprendizajes esperados en funciones, que según Martín (2009), se le han dado históricamente a la educación física, y que en el caso particular de la presente búsqueda, son utilizadas como grilla de todo trabajo escolar que tenga como objetivo la *escolarización* del cuerpo (Calvo, 2005). Tal como lo abordan Almonacid, Campos y Moreno (2012) la consideración de estas funciones es relevante para revisar los principales objetivos del currículum de educación física en la enseñanza media, concluyendo, en su caso, la persistencia del paradigma Biomotriz en aquel nivel educacional, con ahínco sobre todo en la mantención de la “máquina corporal”

enfocada en la preocupación de la salud del cuerpo y su salvación de los males de nuestra sociedad a través del ejercicio físico.

Las funciones antes mencionadas por estos estudios y que dominan el abordaje de la pedagogía sobre el cuerpo en educación física son las siguientes:

#### **1.4.1 Función Estética Expresiva (FEE)**

Esta función tiene su centro en la imagen del cuerpo, esta imagen es la proyección de la silueta atada a los juicios que la sociedad hace de ella, es decir, se rige por el “culto al cuerpo” que es introyectado en los niños a través del trabajo pedagógico.

Este “culto al cuerpo” que dirige el trabajo sobre cuerpo y movimiento en la educación escolar, tendría origen, según Romero (2002), en la Grecia clásica y en la búsqueda inexorable de la belleza, a esta búsqueda se le añade, desde el siglo XX, todas las manifestaciones artísticas que son susceptibles de desarrollar a través del cuerpo. El deporte/movimiento cumple así, la función de potenciar la belleza del niño, tanto de esculpir un cuerpo atlético, modelo social de belleza, como de admirar el valor estético del movimiento a través de la danza, la gimnasia, y todas las actividades artísticas que pongan en relieve el despliegue estético del cuerpo.

Pierre de Coubertin, historiador y pedagogo del siglo XIX, gran practicante y precursor del uso del deporte olímpico para trabajar los movimientos corporales en la educación, se refiere tanto a la búsqueda de esta belleza “helénica”, la escultura viva que se esculpe a través del movimiento, como a estas expresiones artísticas en sí. Para él el movimiento va más allá de las capacidades que tiene un artista para poder esculpir su belleza: *“(…)el atleta es la más concreta de las realidades, cada uno de sus movimientos se afirma con una nitidez que ni el pincel ni el cincel sabrían abordar ni captar, creando duda.”*(Gaviria, 2013, p.57)

Dentro de las Bases curriculares, la Función estética-expresiva es la forma, junto a la Función de comunicación y relación, en que el Paradigma Expresivo (paradigma que más adelante, en el desarrollo de esta memoria podremos revisar en mayor detalle) se

materializa, con todo y sus límites dentro de la educación, a través de la búsqueda de la armonía y la belleza clásica pensando siempre en el desarrollo del próximo adulto:

*Expresarse corporalmente representando diferentes intensidades y velocidades de distintos tipos de música. (MINEDUC, 2005, p. 66)*

*Junto con lo anterior es importante propiciar que los niños se expresen y comuniquen corporal, musical y plásticamente. En relación a esto, la valoración de los adultos sobre la capacidad comunicativa de estas expresiones los motiva a mantenerlas y enriquecerlas. (MINEDUC, 2005, p.67)*

#### **1.4.2 Función de Comunicación y de Relación (FCR)**

La función Comunicativa y de Relación (FCR) focaliza su interés en el cuerpo como herramienta de comunicación, despertando sus posibilidades a través del movimiento. Esta función fue desarrollada por la Escuela Inglesa con Thomas Arnold (citado en Corpas, Toro y Zarco, 1994) quien sustenta la utilización de juegos y el deporte como forma de lograr interacción social entre los niños. Forma de conocer al otro a través de una situación dada de forma lúdica y que necesita de la interacción de los presentes para poder ser realizada.

Actualmente se tiene claro que no es solo a través de los juegos y el deporte en que las personas interactúan a través del movimiento, sino que cada movimiento es comunicador de algo hacia el otro, permitiendo la sociabilización.

El movimiento corporal, sobre todo en actividades pedagógicas hechas en grupo, promueve la participación de todos sin importar sus características individuales, teniendo como premisa la posibilidad de que todos aporten a la dinámica que se proponga a través de un ambiente inclusivo.

Según Gaviria (2013) esta función ayudaría a construir en las personas el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, a través de un deporte que permite *"[...]sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, criticarlos y actuar con un compromiso libremente asumido con los demás"* (p.57)



En el caso de la Función Comunicativa y de Relación, dentro de las Bases Curriculares, existe una atención a la dimensión social del movimiento, sobre todo en cómo los niños logran interactuar con el otro a través de la interiorización de las pautas comportamentales requeridas para pertenecer e integrarse a la sociedad:

*Iniciarse en la práctica de las primeras normas de convivencia en momentos de alimentación, higiene, juego y saludo, entre otros. (MINEDUC, 2005, p.52)*

La relación con un otro adulto, necesitaría, a la vez, de ciertos elementos constitutivos que propicien el desarrollo armónico de niños y niñas, elementos que estarían referidos a ciertas características asociadas a un vínculo “positivo”, como la estabilidad y generación de sensaciones de seguridad en el niño.

*En la medida que las relaciones con los adultos significativos sean estables, deben favorecerse actividades de exploración, juegos e imitaciones que propicien interacciones más prolongadas con ellos, en las que se enfatizan las expresiones de afecto. (MINEDUC, 2005, p.53)*

Mientras que, en la medida en que este otro se posiciona en el lugar de par, a función de Comunicación y Relación tendría el acento en incentivar procesos de socialización en los niños y niñas.

*El paulatino progreso en sus relaciones con otros niños les permitirá pasar del juego con uno o dos amigos al juego en pequeños grupos, para que posteriormente, y en la medida que incorporen normas y reglas simples, puedan participar en juegos colectivos y cooperativos en grupos más numerosos. Los juegos de rincones y los juegos de roles o de ficción que propician dramatizaciones grupales simples son instancias que facilitan las relaciones interpersonales porque se necesita de otros para jugar. (MINEDUC, 2005, p.53)*

#### **1.4.3 Función Higiénica (FH)**

La función higiénica de la educación física tiene relación con la preocupación social por

los niveles de sedentarismo y mala alimentación que han incrementado los niveles de morbilidad en los ciudadanos, esta función se encargaría de realizar un trabajo sobre todo preventivo sobre los niños, viendo el deporte como la manera de revertir esta situación, existiendo una mirada atenta y focalizada en elevar la cantidad de ejercicio que realizan los niñas y niños.

Esta función tiene relación con el modelo biomédico imperante en la salud, encargándose de enseñarle al niño a cuidar su cuerpo de alimentos dañinos y trabajarlo a través de la educación física para evitar su desgaste y enfermedad, utilizando y conservando su cuerpo de un modo apropiado por el temor a la enfermedad y al deterioro de su cuerpo, salud y calidad de vida.

Esta Función, junto a la Función Compensatoria, estaría ligada con la permanente visión del cuerpo y de su movimiento como fuente de salud:

*Reconocer progresivamente que una alimentación equilibrada y las actividades recreativas al aire libre, contribuyen a su bienestar y salud personal. (MINEDUC, 2005, p. 40)*

Preocupación por el cuerpo asociada a la salud, cuyos ejes centrales serían el de prevención y promoción de estilos de vida saludables.

*[...] al igual que la conservación del medio ambiente y el desarrollo de estilos de vida saludable. Entre estos últimos, se destacan los aspectos de prevención, seguridad, actividades motoras al aire libre y una sana alimentación. (MINEDUC, 2005, p.19)*

#### **1.4.4 Función Anatómica Funcional (FAF)**

Esta función tiene relación con la generación de destrezas y habilidades a través del desarrollo del movimiento, sobre todo haciendo hincapié en el desarrollo de las habilidades sensorio motrices, coordinación, equilibrio, prensión, y como éstas habilidades le permiten al niño tener mayor control sobre su cuerpo, permitiéndole mayor eficacia en su movimiento y desenvolvimiento a la hora de ejecutar las tareas necesarias en el sistema escolar, y luego para el quehacer diario en el trabajo y en todo el flujo cotidiano

de la sociedad en que se encuentra inserto.

La mirada Anatómica Funcional sigue la línea de asemejar al cuerpo al funcionamiento de una máquina, y se enfocaría, por tanto, en un entrenamiento corporal abocado al mejoramiento sus funciones en relación a las exigencias que se le van planteando desde el medio en que vive. El movimiento le permite al niño activar su sistema respiratorio, su sistema óseo, muscular y cardiovascular haciendo del cuerpo un todo en equilibrio.

*Adquirir un mayor dominio de sus capacidades corporales, desarrollando en las habilidades motoras gruesas el control dinámico en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones, posiciones e implementos, apreciando sus progresos. (MINEDUC, 2005, p. 42)*

Esta Función Anatómica tendría una ligazón más estrecha con el sentir y experimentar del niño, donde el funcionamiento correcto de esta máquina corporal tendría como sustento al sujeto en sí.

*Coordinar con mayor precisión y eficiencia sus habilidades sicomotoras finas, ejercitando y desarrollando las coordinaciones necesarias, de acuerdo a sus intereses de exploración, construcción, de expresión gráfica de sus representaciones y de recreación. (MINEDUC, 2005, p. 42)*

#### **1.4.5 Función Agonística (FA)**

La Función Agonística del cuerpo está asociada a una posición competitiva del niño frente a otros y consigo mismo, en relación a sus habilidades y destrezas corporales. Esta función, particularmente desarrollada desde la Educación Física, considera como inherente a la práctica deportiva un espíritu competitivo, que potenciaría la habilidad para enfrentar los desafíos de la práctica deportiva y extradeportiva, lo que condicionaría, a su vez, el interés y motivación de los individuos por la ejecución de la tarea.

En general, el desarrollo a nivel institucional de esta función se caracteriza por tomar ciertos elementos de la competitividad asociados a la superación de obstáculos y

limitantes, la valoración por el esfuerzo puesto en el cumplimiento de metas determinadas y el componente social que articularía la competencia “limpia” con un otro. Es así como la apuesta de esta función estaría enfocada en un desarrollo personal y social de los estudiantes en el marco de relaciones de respeto con otros y consigo mismo (Sánchez, 2011)

#### **1.4.6 Función de Conocimiento (FCO)**

La función de Conocimiento nos presenta al cuerpo como instrumento de conocimiento y aproximación al mundo que nos rodea y al sujeto en sí. Esta noción de cuerpo emerge desde el paradigma Psicomotriz, como veremos posteriormente, que plantea la necesidad de entender el movimiento y la corporalidad unidos al desarrollo evolutivo del sujeto y de sus potencialidades cognitivas y, por tanto de la forma de aprehender y aproximarse al mundo, a los otros y a sí mismo. El énfasis dado al cuerpo y al movimiento se posicionan como ejes centrales de la forma en que el sujeto conoce y descubre las distintas dimensiones en las que se desenvuelve (Moreno, Campos y Almonacid, 2012)

Es así como el movimiento y el cuerpo se constituirían, desde el comienzo de la evolución humana, en el principal instrumento de aproximación, tanto al entorno físico como al entorno personal y social de los sujetos, por lo que un incremento del trabajo e interés puesto en el desarrollo sensoriomotriz repercutiría en un mejor desarrollo cognitivo, social y afectivo de los sujetos y, a la vez, una mejor adaptación a su medio.

Por otra parte, la Función de Conocimiento asociada al cuerpo en educación, permitiría una mejor organización de las percepciones sensoriales y motrices vivenciadas, lo que implicaría un aumento en la conciencia que el sujeto tendría de su propio cuerpo y los alcances del movimiento, constituyéndose así en un mecanismo eficaz de aprendizaje de una amplia gama de conocimientos y en los distintos contenidos curriculares que se presentan.

*Reconocer progresivamente las posibilidades y características de su cuerpo para lograr la conciencia de su esquema corporal y definir su lateralidad, de modo ser crecientemente competente en su actuar. (MINEDUC, 2005, p. 42)*

A nivel de institución escolar, actualmente el énfasis de esta función del cuerpo se asocia a contenidos curriculares básicos orientados a la adquisición y “*afirmación de la lateralidad, desarrollo de la percepción espacio – temporal, conocimiento del propio*

*cuerpo, mejora del equilibrio estático y dinámico, y desarrollo de las nociones topológicas”* (Martín, 2009, p. 8) en pos de un desarrollo psicológico, cognitivo, social y afectivo adecuado de los niños.

*La diversidad de recursos es un criterio básico para que los niños encuentren sus objetos de interés y ejerciten sus capacidades sensoriomotoras. Al respecto se deben considerar objetos de distinto peso, volumen, tamaño, colores, formas y texturas, que permitan efectos distintos e interesantes: rebotar, sonar, apretar, etc. Para los desplazamientos, se debe ofrecer diversidad de superficies, extensiones, inclinaciones y alturas, en diferentes escenarios, que den seguridad a la vez que desafíen a los niños. (MINEDUC, 2005, p. 41)*

En la revisión de las Bases Curriculares nos encontramos con la preponderancia de esta función por sobre las demás, dejando más que claro la relevancia del uso del Paradigma Psicomotriz, que posteriormente revisaremos, para poder entender la noción de cuerpo infantil con la cual se trabaja en el aula.

#### **1.4.7 Función Catártica Hedonista (FCH)**

Esta función refiere a la necesidad de relevar la importancia que tendría el cuerpo y el movimiento en la experimentación de bienestar y el restablecimiento del equilibrio psíquico siempre amenazado por la forma de vida actual (Martín, 2009).

Los dos ejes que articulan esta función son el *placer* que entregaría algún tipo de actividad física y la *liberación* que ésta significaría de las tensiones que se experimentan de forma cotidiana. La actividad física generaría en quién la practique “*un estado de evasión de las tensiones cotidianas, que pone al sujeto en cuestión ante una situación de disfrute del propio movimiento y de su eficacia corporal*” (Sánchez, 2011, p. 6). Estaría asociada entonces al intento de hacer de la actividad física una práctica frecuente en pos de una mejora de la calidad de vida y el bienestar subjetivo de las persona.

Esta función rescata, por otra parte, la necesidad de que la participación de los niños en cualquier tipo de actividad física sea planteada y desarrollada de forma lúdica, con el fin de conseguir un disfrute pleno de la actividad y una apropiación saludable de los

tiempos y espacios de ocio con los que los estudiantes puedan contar. Este elemento permitiría que el placer asociado a la práctica física se mantenga hasta la adultez, convirtiéndose en una herramienta para enfrentar las tensiones asociadas a la forma de vida actual, por lo tanto, sentaría las bases que permitirían el desarrollo de hábitos saludables para la utilización del tiempo en edades adultas.

La función Catártica hedonista se puede apreciar cuando se habla del disfrute del niño por el movimiento y las actividades que se le propondrán:

*Disfrutar y experimentar el bienestar que produce la actividad física al ejercitar sus destrezas corporales con diferentes aparatos y obstáculos.*(MINEDUC, 2005, p. 42)

#### **1.4.8 Función de Compensación (FC)**

La función de Compensación estaría enfocada en considerar a la actividad física como antídoto al sedentarismo predominante en nuestra sociedad, un mecanismo paliativo que intenta equilibrar los marcados efectos asociados al sedentarismo como la obesidad, pasividad, inactividad, problemas médicos, etc., reforzando la práctica activa de algún tipo de actividad física.

Sánchez (2011) lo plantea como el intento por resolver el problema del sedentarismo infantil a través de una lucha constante contra la tendencia de los sistemas educativos actuales que reducen las horas de educación física en la escuela; los malos hábitos instalados a nivel familiar que privilegiarían el uso de videojuegos o dispositivos tecnológicos que totalizan la actividad infantil; y contra la sociedad que rescataría valores equivocados, apartando los de esfuerzo y participación inherentes a la actividad física.

Clasificar los logros esperados relacionados con cuerpo y movimiento presentes en los Núcleos de aprendizaje de las Bases curriculares, en las distintas funciones atribuidas a la educación física, nos permite distinguir los principales intereses de la Educación Parvularia para con los niñas y niños que asisten, ahora de manera obligatoria en el caso del NT2, a sus primeros procesos de escolarización, descubriendo a la vez, los principales paradigmas que dirigen el trabajo pedagógico en este nivel educativo.

Para la presente investigación, es relevante tomar en consideración estas funciones formativas, por cuanto en su mayoría, salvo la función agonística, están presentes en las bases curriculares de la Educación Parvularia y permiten comprender el modo como se aborda y entiende el cuerpo infantil en el proceso pedagógico. Consideramos que la función agonística no es ocupada explícitamente en otros campos diferentes a la educación física, por su alusión a la competición con el otro. Lo anterior podría relacionarse a que el niño en esta etapa se encuentra en pleno desarrollo, por lo que la Educación Parvularia se preocuparía de incentivar en el niño/niña el proceso de control de cada uno de sus movimientos, siendo esto un pre-requisito fundamental para que él o ella después logre tener las aptitudes necesarias para desempeñar, en el nivel básico y medio, las actividades deportivas que se contemplan como parte fundamental del currículum de tales niveles educativos.

Es así como el Sistema educativo, nos presenta un cuerpo que de ser estimulado de forma correcta (determinada desde el desarrollo Teórico – práctico principalmente del Paradigma Psicomotriz), se convertiría en un elemento central de intervención cuyo objetivo radicaría en la mejora de la “Calidad Educativa” o de los resultados académicos obtenidos a lo largo de todo el recorrido del sujeto por el Sistema Educativo, ya que además de entender el cuerpo como un medio altamente factible de estimulación del desarrollo cognitivo, se presenta como una inversión, ya que es en el niño/niña que asiste a la Educación Parvularia el que luego pasa a la educación básica con una mochila llena de aprendizajes que le dan las bases para un buen apresto escolar y para su constitución como sujeto social.

Para poder situarnos en la concepción de cuerpo que a nivel pedagógico pasaremos a revisar las principales corrientes teóricas que han dado vida a al cuerpo que se inserta en el sistema educativo.

## CAPITULO II. CUERPO COMO OBJETO PEDAGÓGICO

### 2.1 Cuerpo, Movimiento y Pedagogía: hacia una búsqueda del cuerpo en la escuela

[Todo] trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo cony en el cuerpo –más o menos explícito– y [...] ese trabajo es la base y lacondición de los demás aprendizajes (Milstein y Méndez, 1999, p. 17)

Desde el comienzo de la búsqueda del cuerpo en la sociedad éste se nos ha presentado como un espejismo, difuminado y constantemente al borde de la desaparición, y si en algún momento llegamos a encontrar una definición del cuerpo que parezca ser constante, pareciera que esto solo puede ser posible si nos situamos en un enfoque en particular, con objetivos claros que ha hecho de él materia útil de intervención, a través de desmedidos intentos de atraparlo y delimitarlo, para así convertirlo en objeto de estudio y moldeamiento.

Con mayor razón, el cuerpo infantil, por su valor de sujeto en desarrollo, es foco de intervenciones, por lo que su existencia se torna lábil y son múltiples los discursos que lo arman y delimitan. Intentos de atrapar una realidad que según Ruggiano (2013) se sitúa en el dialogo entre lo natural y la razón; donde ésta última representa el saber positivo, objetivo, alcanzado a través del método científico; y la naturaleza se define como el lugar de las incertidumbres, por lo tanto debe ser dominada controlada y objetivada.

Según el mismo autor, lo humano no puede desarrollarse ni sobre la pura naturaleza ni sobre la absoluta razón, no es posible aislarlo de uno o lo otro, toda intervención (incluyendo las dinámicas propias de la institución escolar) se producen en un nivel intermedio de lo humano, esto sería la “vida”:

[...] todo intento de modificar la relación razón-naturaleza no puede tener como objetivo ni uno ni otro término, sino que debe dirigirse al guión siempre presente entre ellos, al cual ya se ha hecho referencia: al cuerpo. Será en el cuerpo que va a desplegarse toda una serie de prácticas cuyo objetivo no es solo su regulación, sino sobre todo su producción; solamente a partir de ellas la carne podrá devenir cuerpo...podrá consolidarse como«guión».(Ruggiano, 2013, p.60)



Apoyando lo anterior, Scharagrodsky (2007) precisa que no existe el cuerpo en “estado natural” sino que siempre éste estaría dentro de una trama de significación y sentido, siendo producto de los imaginarios sociales, de este modo, ambos autores concuerdan con las teorías socio-antropológicas sobre el cuerpo, definiéndolo como una construcción socio-histórica.

La escuela, como lugar de paso obligatorio de niños y niñas, se apropiaría de los cuerpos, volviéndolos objetos pedagógicos; sus intervenciones obedecen a la construcción de sujetos de acuerdo a cánones previamente establecidos en las sociedades donde se contextualizan estos recintos. Éstas pueden aplicarse tanto de manera explícita, pública y punitiva; como implícita, privada, detallista y formativa, y su ejecución a través de las prácticas pedagógicas se constituye como un primer paso necesario hacia la formación del sujeto, posibilitando su acceso a la formación moral e intelectual(Barbero, 2005).

Según Barbero(2005) la instalación de la pregunta sobre el cuerpo dentro de las reflexiones sobre las prácticas educativas nace dentro de las olas de renovación pedagógica de los años 60`s del pasado siglo, su responsabilidad se le atribuye a un amplio movimiento llamado La Escuela Nueva, cuya filosofía del educar pretendía desligarse del enciclopedismo y de el peso de la disciplina en las escuelas tradicionales, teniendo como consigna el “aprender a aprender”, rescatando la importancia que adquiere el alumno en un rol activo que le permita la internalización y apropiación de los conocimientos (Jafella, 2002)

La Escuela Nueva, según el mismo autor, en su enfoque puerocentrista(donde se llamaba la atención sobre el respeto a la actividad del niño, su naturaleza que tiende al juego y sus propios intereses) hace una observación crítica sobre los elementos básicos de la escuela tradicional; la organización de los bancos alineados en filas, el inmovilismo durante horas y horas de clases, la creencia de un aprendizaje que tiene lugar exclusivamente en las facultades intelectuales basándose “(...) *en la escisión entre lo que se sabe (se estudia) y lo que se hace, entre el juego y el trabajo, en fin, entre la escuela (con sus dictados, sus poesías, sus dibujos, sus sumas, sus notas...) y la vida.*” (Barbero, 2005, p.27)

Barbero (2005) hace una aclaración respecto a lo anterior, pese a haber adscrito a este movimiento y compartir varias de sus perspectivas críticas plantea que la creencia de que “en la escuela el cuerpo no existe” se basa en un análisis superficial y que al parecer, sucedería todo lo contrario, en la escuela tradicional el cuerpo es el primer objeto de intervención educativa

Es así como al mismo tiempo que el cuerpo es tomado, adaptado y traducido para poder ingresar a la escuela, la misma es incorporada al sujeto, se corporizan sus principios, sus códigos, sobre todo en los niveles de educación obligatoria. (Ruggiano, 2013)

Barbero (2005) insiste, de este modo, que en la escuela tradicional el cuerpo es intervenido de dos principales maneras: la primera sería el sometimiento y moldeamiento del sujeto, la civilización del hombre a través del autodomínio de su cuerpo, tanto como a través de las restricciones dadas a su movimiento; y la segunda se relacionaría con la perseverancia de la institución escolar en lograr la total anulación de la existencia corpórea en pro de las facultades mentales.

Tanto Barbero (2005) como Ruggiano (2013) postulan que pese a que no hay educación sino en los cuerpos, se sigue buscando el cuerpo en la escuela a través de las materias curriculares que se encargan nominativamente de él. El cuerpo, como es posible ver de acuerdo a los planteamientos anteriores, se encuentra presente en todo momento, es lugar de preocupaciones, de sospechas, se torna peligroso si no es intervenido rápidamente, poniendo un acento mayor sobre el cuerpo infantil, un cuerpo lleno de posibilidades y donde cada paso implica un descubrimiento nuevo del mundo.

Según Barbero (2005), la preocupación por la dominación de este cuerpo surge mucho antes de su tratamiento curricular en la escuela, se encuentra implícito en todas las prácticas disciplinares y civilizatorias, pero es en el siglo XIX donde se cristalizan estas intervenciones a través de distintas estrategias, entre ellas, el nacimiento de la educación física y el deporte, teniendo como objetivo sustituir las prácticas corporales de los pueblos y el vagabundeo, por otras más reguladas, científicas, civilizadas; prácticas a las cuales

los gobiernos podían sacarles partido ya sea para tener sujetos saludables y fuertes en caso de guerras como para bajar las tasas de morbilidad, controlar las organizaciones populares, preparar cuerpos para la maternidad, etc.

Es por lo anterior, que las investigaciones en el campo de la pedagogía que se hacen hacia un encuentro del cuerpo en la educación, remiten principalmente a la educación física como la principal encargada de este cuerpo supuestamente “olvidado” por la escuela (olvidándose del significado de esa invisibilización), y que en tal rol, se ha cargado históricamente de maneras distintas de entender al cuerpo, y por lo tanto, de formas de intervenirlo, educarlo, “civilizarlo”. El cuerpo, desde esta asignatura, se visualiza a través de las labores propiamente físicas, constituyéndose como un ramo que toma todo lo que fue aquietado en la sala de clases y que espera inquieto una revancha, continuando con el legado de la escisión cuerpo-mente.

Teniendo presente lo anterior, sobre todo para la lectura de los apartados posteriores, y que en conjunto servirán para ir construyendo una red de conocimientos sobre el lugar del cuerpo en la actualidad, revisaremos a continuación cuáles son las bases teóricas que nos permitirían construir la noción de cuerpo hoy presente en educación. Como señalamos, las ideas pedagógicas sobre cuerpo están presentes fundamentalmente en las definiciones de la educación física, esta materia ha tenido el peso histórico de ser la encargada de él y de su escolarización, junto a esto, es importante tomar en cuenta que la educación física es vista como un complemento menor respecto a la relevancia de las materias intelectuales representadas por las matemáticas o el lenguaje. Esto se traduce tanto en la carga horaria que exige, como en una falta de consideración de fondo respecto a los procesos mentales y sociales que las prácticas de movimiento reportan para el desarrollo de la infancia.

En la educación física escolar existen diferentes corrientes de pensamiento yuxtapuestas que construyen la bases para concebir su objeto de estudio: el movimiento humano, éstas responden a tres paradigmas distintos y contradictorios entre sí: el biomotriz, el multidisciplinario o psicomotriz y expresivo (Vásquez, 2001 citado en Almonacid, Campos, Moreno,2012)

## 2.2 Noción de Cuerpo desde los Principales Paradigmas Pedagógicos.

### 2.2.1 Paradigma Biomotriz

El paradigma "Biomotriz", siendo el predominante históricamente, es el paradigma donde, según Vásquez (2001, citado en Almonacid et al., 2012) *"el movimiento es el resultado de las estructuras biológicas que le dan sentido, y para mejorarlo habría que ser consecuentes con las leyes de la anatomía, la fisiología y la biomecánica"*, (p.15). Una educación centrada en esta concepción de movimiento, busca conseguir un ser humano en buena condición física, con eficiencia motriz basada en el rendimiento. Este paradigma es concordante con una visión ideal del cuerpo humano como una máquina perfecta (Almonacid et al., 2012).

El segundo paradigma nace desde un enfoque científico multidisciplinario dirigido al estudio del cuerpo humano. Según Almonacid, Campos y Moreno (2012), aquí los objetivos se centran en la coordinación, equilibrio, estructuración espacio-temporal entre otras. Según este paradigma, el estudiante involucra en sus experiencias motrices, además de los componentes motores, la inteligencia y la imaginación.

Finalmente el paradigma expresivo se focaliza en el carácter expresivo del movimiento y ve al cuerpo como sistema de comunicación oponiéndose a la exacerbada utilización en la educación física de movimientos estereotipados que son consecuencia de ver al cuerpo como una máquina, enfatizando en cambio, el carácter creador del movimiento (Vásquez, 2001 citado en Almonacid, et al.,2012).

Con estos paradigmas de base, se le han atribuido, según Martin(2009), distintas funciones a la educación física en el currículum escolar; algunas enfatizan sobre la construcción de un cuerpo como una maquina cada vez más perfecta (*Función anatómica funcional*), capaz de ponerse grandes metas y medirse con otros (*Función Agonística*), conservando su salud y previniendo enfermedades (*Función higienista*), y otras donde el cuerpo se vuelve una herramienta de expresión(*Función comunicativa y de relación*), y su utilización como manifestación artística y estética (*Función estética expresiva*), o la educación física como la forma lúdica de evadirse de la realidad y bajar tensiones

(*Función catártica hedonista*), o ya más desde el ámbito psicomotriz; como el cuerpo y el movimiento son esenciales para nuestro autoconocimiento (*Función de conocimiento*), y finalmente la *Función Compensatoria*, donde la práctica de la educación física se ve como herramienta para paliar el sedentarismo de la población general,

Según un análisis de Almonacid, Campos y Moreno (2012) estas funciones son recogidas en el sistema educativo chileno en un esfuerzo por actualizar el trabajo de la educación física en el aula a través del Decreto 220 del año 2005. En este documento se presentan distintos objetivos, donde se prioriza por sobre todo, la autosuperación de las cualidades físicas a través del control sobre las acciones motoras, relacionándolo con la calidad de vida y un desarrollo saludable, fomentando la competencia deportiva y la relación con los otros a través del ejercicio al aire libre (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2005).

Las intenciones detrás de las actualizaciones de las funciones en la educación física escolar chilena, según MINEDUC (2005), apuntan a desarrollar una educación física que posibilite la formación integral de la persona, donde más allá de focalizarse en el desarrollo potencial motriz, se involucre también al desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual de las alumnas y alumnos, estimulando “*el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas que les habiliten para analizar y discutir la finalidad, consecuencias biológicas, sociales y psicológicas de cada una de las prácticas educativo-físicas, deportivas, y recreativas en las que ellos se verán implicados*” (p.205).

Almonacid, Campos y Moreno (2012), consideran que las funciones Anatómica Funcional, Agonística e Higienista, y agregaremos, Compensatoria, son priorizadas durante el proceso de actualización de la educación física para la educación básica y media en las aulas chilenas. Se enfocan en el desarrollo de un cuerpo capaz de ejecutar movimientos coordinados y precisos, atendiendo a la carga histórica de las intervenciones que separan al cuerpo de las funciones afectivas e intelectuales. La educación física chilena, curricularmente, se alzaría en la búsqueda de una anatomía perfecta y un rendimiento adecuado según los estándares de una rama escolar basada en la competencia tanto con uno mismo como con los otros.

En este sentido, Toro (2007) complementa lo anterior advirtiendo que de manera dominante los objetivos que MINEDUC se plantea sobre educación física siguen perteneciendo al paradigma biomotriz, que sumado a una herencia tecnócrata de la disciplina, conserva la noción de cuerpo-máquina reducido al campo deportivo. Estos planteamientos responden a una racionalidad más bien técnica y al discurso físico-deportivo de rendimiento, transmitiendo la idea de que la enseñanza de la Educación Física está basada en el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas (Almonacid y Matus, 2010). A partir de esta visión se concibe un cuerpo objetivo que debe ser trabajado y del cual se espera un funcionamiento preciso, y donde el niño posee un cuerpo al cual disciplina a través de ejercicios mecánicos.

### **2.2.2 Paradigma Psicomotriz: Cuerpo y movimiento**

Ante la necesidad de dar cabida a una comprensión más compleja del cuerpo, que intente superar la dicotomización clásica, donde el cuerpo queda absolutamente invisibilizado ante el predominio del desarrollo cognitivo, nacen distintos paradigmas que abogan precisamente por la importancia del cuerpo en el desarrollo de los sujetos. Es así como uno de los primeros intentos por mirar al cuerpo es el desarrollado por la Psicomotricidad, que, desde la práctica, se aventura a la construcción de un desarrollo teórico que le permita al sujeto, a través del cuerpo, un desarrollo psicosocial armónico.

La Psicomotricidad se construye a partir de la confluencia de múltiples disciplinas, que dirigen su trabajo hacia la superación del Cartesiano, la dualidad y separación entre mente y cuerpo, y en el caso de la psicomotricidad, postulando la imposibilidad de separar al sujeto en partes y dotando a la corporalidad, lo motriz, de un potencial catalizador y productor de procesos básicos del desarrollo del sujeto.

Bajo esta premisa este enfoque dirigiría su desarrollo teórico-práctico a la creación de *“condiciones necesarias para la maduración psicológica de cada individuo en el grupo y de ofrecer a cada niño las condiciones especiales necesarias para un desarrollo más armónico”* (Aucouturier, 2004, p. 147)

Así desde una perspectiva más bien clásica, el objetivo de la Psicomotricidad es:

[...] el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas (del individuo en su globalidad) a partir del cuerpo, lo que lleva a centrar su actividad e investigación sobre el movimiento y el acto, incluyendo todo lo que se deriva de ello: disfunciones, patologías, educación, aprendizaje, etc. (Barruezo Adelantado, 2000, p.31)

El desarrollo de la Psicomotricidad como práctica se ha desarrollado principalmente en dos frentes, uno que se preocupa del *cuerpo pedagógico*, donde encontramos la actividad educativa/reeducativa del psicomotricista, con un determinado propósito: “lograr llevar al individuo hasta la consecución de sus máximas posibilidades de desarrollo, de habilidad, de autonomía y de comunicación” (Fernández, 1994). (Citado en Barruezo, 2000, p. 31)

El segundo frente de intervención de la Psicomotricidad tiene que ver con la rehabilitación, a través de dispositivos terapéuticos que apuntan a la superación de dificultades emocionales, cognitivas, sociales, motrices, etc. a través del trabajo con el cuerpo. Así, para Barruezo Adelantado (2000) la psicomotricidad se preocuparía por el “*cuerpo patológico*” a través de un proceso terapéutico de rehabilitación orientado a la superación del déficit o inadecuaciones que dificulten el desarrollo normal del sujeto, con el fin de lograr la adaptación del sujeto, la superación de sus dificultades y el logro de una mayor autonomía

En general la práctica Psicomotriz ve asociados estos dos frentes, principalmente a nivel educativo, donde se ha utilizado como metodología en el abordaje de los programas destinados a los niños que a nivel institucional son considerados con “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), trabajo que entrecruza distintas disciplinas como la Psicología y la Educación Diferencial con el fin de generar procesos de Inclusión Educativa en la Institución escolar y a nivel de aula, trabajando tanto con los niños con “Necesidades Educativas Especiales” como con el resto de los actores educativos presentes el proceso de Enseñanza – Aprendizaje (Barruezo Adelantado, 2006).

Siguiendo a Defontaine (1978) la Educación Psicomotriz tendría como fin conseguir un desarrollo psicológico, afectivo, motor, cognitivo, social pleno, entregando herramientas que permitan la integración de estos elementos para la consecución de la autonomía del sujeto en su actuar en el mundo. Para este autor la psicomotricidad permitiría la integración de la motricidad con la dimensión del deseo, el querer hacer – saber hacer y poder hacer, donde existiría una articulación armoniosa entre el cuerpo, el espacio y el tiempo: *“la psicomotricidad es una melodía en la que se reparten armoniosamente las notas anatómicas, neurofisiológicas, mecánicas y locomotrices, [...] es la melodía del bienestar en la propia piel, tanto a nivel motor como psíquico”* (Defontaine, 1978, p. 2)

Así, la psicomotricidad apuntaría a una visión total del sujeto, integrando las interrelaciones entre los distintos niveles de funcionamiento del ser humano: cognitivo, emocional, simbólico y sensomotor, con el fin de llevar a su máxima expresión la capacidad de ser y expresión en el medio que lo rodea, *“por lo tanto la Psicomotricidad no es un movimiento mecánico solamente, sino movimiento al servicio del conocimiento”* (Aguello, 2010 citado en Estrella y Vaca, 2012, p. 50)

Si bien a nivel teórico se expresa constantemente la necesidad de superar la dualidad mente – cuerpo, la práctica Psicomotriz siempre tiene como fin un desarrollo normal del individuo. Así, el trabajo con el cuerpo sería un medio para alcanzar rangos de mayor adaptación de los individuos al medio. El cuerpo entonces estaría siempre subordinado al desarrollo psicológico, cognitivo, afectivo y su importancia radicaría allí. Al respecto Gallo (2009) señala que este enfoque continúa entendiendo el cuerpo en un nivel objetivo, objeto de intervenciones, educable de forma mecánica y artificial, *“es un cuerpo depreciado, reducido a la condición de un objeto determinado por el funcionamiento orgánico basado en leyes físico-químicas y, como res extensa, es un cuerpo desligado del pensamiento, del sentimiento y de un territorio de significaciones”* (p.233).

Aunque este enfoque implica un avance en tanto resignificación de la importancia del cuerpo en el desarrollo humano, creemos que no es suficiente para configurar una noción de cuerpo integrada del sujeto, ya que el desarrollo del cuerpo queda siempre



sujeto a la necesidad de readaptación y normalización de los individuos. En la institución escolar, éste es, probablemente el enfoque con mayor preponderancia en las intervenciones educativas actuales, lo que ha sostenido y propiciado una visión dicotómica del cuerpo y normalizadora del niño, pero que ahora cuenta con una multiplicidad de metodologías que permiten registrar, evaluar y tratar a este niño inadecuado, además, debido a la poca cuestionabilidad que se le ha dado a este enfoque en las primeras intervenciones dirigidas a los niños/niñas que inician su vida escolar, manteniendo el dualismo entre una mente que dirige los procesos intelectuales y afectivos, y un cuerpo físico que interactúa con estos procesos, el ejercicio de la psicomotricidad en la educación, sobre todo parvularia, no impide que más adelante vuelvan a separarse completamente estos procesos a través del ejercicio preponderante de la educación física tradicional en las escuelas.

### **2.2.3 El paradigma expresivo: Expresión Corporal**

El tercer y último paradigma con que se elabora una concepción del cuerpo-movimiento en la escuela, es el expresivo. Este paradigma surge también ante la necesidad de superar el estado de invisibilización del cuerpo y la dicotomización continua del sujeto entre cuerpo y mente, es así como su desarrollo se sitúa en el interés de levantar al cuerpo como una herramienta de comunicación con el otro, abriendo las posibilidades a ver el movimiento como un acto creativo (Vásquez, 2001 citado en Almonacid, Campos, Moreno, 2012).

Según Vásquez (1989), Zagalaz (2001) (citados en Coterón y Sanchez, 2010), la expresión corporal como corriente artística tiene origen en la década de los sesenta en Europa, donde nacen prácticas corporales que pretenden “*significar la revolución a través o por el cuerpo con la intención de romper todas las ataduras, disciplinas, explotaciones del orden establecido*” (Vásquez, 1989, citado en Coterón y Sánchez, 2010, p.122).

En relación a lo anterior, Barbero (2005) habla de la “incomunicación” como una de las principales angustias del sujeto posmoderno, resultando paradójico al estar en presencia de medios de comunicación inimaginables para las épocas anteriores. El tema de la incomunicación no es un problema de con qué comunicar, sino de quiénes y qué se está comunicando, donde el sujeto percibe y se percibe como un “yo” artificioso, armado

por todo lo que implica ser un sujeto “social”, seres que representan un papel en el intercambio social.

De esta forma, el cuerpo toma un nuevo lugar en el arte, abriendo la posibilidad de ver el movimiento corporal como un acto creativo, afirmándose en un ideal de educación que debiese movilizar todas las dimensiones del sujeto (intelectual, afectiva y corporal) con el objetivo de enriquecer el aprendizaje de los niños a través de la experimentación e involucramiento personal-corporal (expresivo) en cada una de las actividades, lo que, a fin de cuentas, permitiría un conocimiento propio mayor y una comunicación más efectiva (Coterón y Sánchez, 2010).

Coterón y Sánchez (2010), ponen como principal tarea de la educación artística el:

(...) ofrecer a sus alumnos el mayor número de experiencias posibles en relación con la práctica, la técnica, el procedimiento y, en definitiva, un proceso de creación que desemboque en una producción determinada [entre esas producciones, una expresión corporal, un movimiento nuevo y único]. (p.115)

Esto concuerda con los planteamientos de Ros (2002), donde la creatividad y la capacidad expresiva no dependerían de un talento innato sino de la riqueza, versatilidad y variedad de las experiencias vividas.

Por lo tanto, el paradigma expresivo buscaría la experimentación y el descubrimiento tanto del propio cuerpo como de sus posibilidades de movimiento, en contra de la reproducción de movimientos estereotipados, ya que éstos últimos transmiten *“certezas y verdades absolutas (...) sin la mínima reflexión”* (Coterón y Sánchez, 2010, p.115) imposibilitando en el niño/a la experimentación y la vivencia necesarias para llegar a un propio descubrimiento de sí y del mundo que lo rodea.

Pese a la cantidad de autores que fundamentan la necesidad de desarrollar la expresividad corporal en las aulas, el desarrollo de este paradigma se ha visto limitado, según Coterón y Sánchez (2010) tanto por el segundo plano que ocupa la educación

artística en la escuela, como por la visión generalizada de *“la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica.”* (p.118)

Por lo tanto, a pesar del énfasis de la creatividad como elemento principal de la expresión corporal en el ámbito escolar, este paradigma terminaría buscando, al igual que la psicomotricidad, la normalización del sujeto, pero a diferencia del paradigma psicomotriz, la búsqueda no debería ser mediante correcciones sino que por una armonización de las sensaciones corporales a través de la manifestación de los conflictos internos y el autoconocimiento a través de la experimentación, como un mecanismo autoregulatorio, permitiendo comunicarse de manera más satisfactoria con el entorno (Stokoe, 1990 citado en Coterón y Sánchez, 2010)

También Berge (1979, citado en Barbero, 2005) afirmaba que la expresión corporal ha perdido su sentido inicial pasando a ser un comodín que permite agrupar una serie de actividades mal definidas, con poca profundización y seriedad en su despliegue en la escuela, pasando de ser el producto de todo un movimiento social, intelectual y artístico a una simple reproducción técnica de una destreza específica; como se refirió anteriormente, a la búsqueda de una armonización basada en un orden unificador, búsqueda de belleza que se remite a su concepto clásico y normalizante.

Esto último, se puede observar cuando se habla de arte en la escuela, remitiéndose la mayoría de las veces a la expresión mediante el objeto plástico, el objeto creado, pero muy pocas veces se logra asociar con la asignatura que por excelencia se apropia del cuerpo en el contexto escolar, la educación física, y por lo tanto con la educación corporal (Coterón y Sánchez, 2010).

#### **2.2.4 Perspectiva de la Corporalidad: Hacia una Educación Corporal.**

Se pierde la posibilidad de comprender la amplia riqueza de la subjetividad, que queda subyugada a lógicas que, configurando en un comienzo el esfuerzo por explicar desde el asombro, fue transformándose con los siglos en mecanismos de simple control y cálculo, reduciéndose la explicación a lo puramente instrumental [...] Hoy se plantea la necesidad de reaccionar frente a esta mutilación, en forma de que el hombre recupere su capacidad de volar para contrarrestar el peso del “espíritu de gravedad”, pues solamente así puede “dar a la tierra un nuevo nombre” (Zemelman, 2009, p. 7)

A partir de la problematización de los discursos presentes sobre el cuerpo en el desarrollo práctico – teórico de la Educación física en particular y la Educación completa formal en general, se han organizado algunas propuestas teóricas que intentan constituirse como una respuesta crítica frente a la temática corporal, resituando a este cuerpo enseñado y la subjetividad que éste implica como objeto educable, a través de la reflexión sobre el lugar del mismo como objeto pedagógico y los discursos y prácticas que lo han constituido como tal. Una a una, estas propuestas, en su carácter crítico, intentan desligarse de la otra a tropezones, sin lograr desvincularse totalmente de la raíz dicotómica sobre el saber que emerge del cuerpo.

Dentro de las propuestas, surge una nueva perspectiva que yendo más allá de un análisis crítico se constituye a través de un desarrollo teórico alternativo. La perspectiva de la Corporalidad, que en tanto conceptualización es desarrollada principalmente por Gallo (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014), se levanta como un intento por romper la dualidad cuerpo – mente a cabalidad, yendo más allá de lo que en este sentido significó la Psicomotricidad, donde a pesar de emerger, a nivel discursivo, ante la necesidad de entender al sujeto en su conjunto y no fragmentado, en la práctica el cuerpo es instrumentalizado en pos de un desarrollo psicológico – cognitivo acorde a los parámetros de normalidad y funcionalidad (Gallo, 2009, Taborda, 2010).

La concepción de cuerpo que se intenta elaborar desde la perspectiva de la corporalidad, apunta principalmente a la experiencia corporal en tanto encarnación de la subjetividad, una indivisibilidad del sujeto en tanto experiencia, que vive y crea desde la multidimensionalidad que lo compone y construye.

*[...] evadir toda definición ontológica y toda reducción objetivante o subjetivante  
[...] No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté  
implicado nuestro cuerpo y, a su vez, no hay concepción de cuerpo que no esté  
atravesado por el lenguaje y la cultura y, así pues, lo cultural, social, simbólico y  
discursivo se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo. En esta medida, hablar  
sobre el cuerpo es hablar corporalmente. Sentir es sentirnos a nosotros mismos,  
de tal modo que nuestra relación con nosotros mismos, con los otros y con las  
cosas sólo es posible a través de nuestra corporalidad. (Gallo, 2009, p. 232)*

La existencia, los sentires, los placeres, los pensamientos, utopías, deseos, etc., todo sería un experimentar corporalizado, la materialización de todo el devenir del sujeto, un lugar plenamente abierto, un espacio de constante actualización de la existencia, en y a través del cuerpo.

Un aspecto fundamental a la hora de entender lo corporal desde esta perspectiva, tendría relación con la noción de Cuerpo Simbólico, es decir, una forma de inscripción a través de unos significados infinitos en una dimensión simbólica que lo dota de sentido, un sentido que no es meramente individual, es también siempre social, cultural e histórico, y que desde ahí, puede ser leído, interpretado y reinterpretado, construido, creado, apropiado y reapropiado.

Lo simbólico, entonces, se constituye como un eje fundamental a la hora de entender el cuerpo, dotándolo de mucho más que átomos, órganos y partículas, objeto de análisis precisos de un sinnúmero de disciplinas dotadas de ese saber cuantificable y normado, dotándolo de sentido, de sentidos que lo atraviesan y que a la vez emergen de él. Se intenta pensar el cuerpo como articulador de la existencia de los sujetos, una construcción simbólica llena de sentidos en permanente cambio y renovación, permitiendo y creando nuevos sentidos, un cuerpo que permite crear experiencia transformándonos en seres humanos auténticamente creadores: *“cuando del símbolo hacemos un buen uso: nos crea como sujetos <<humanos>>, permitiéndonos hacer uso de los lenguajes olvidados por la modernidad para extraer la novedad a través de la fractura que en la realidad abre lo poético”*. (Bárcena y Mèlich, 2000, pp. 60 – 61)

Al retomar el elemento de fractura que significa la integración de un elemento novedoso como el de la reinterpretación del cuerpo como dimensión fundamental en la construcción de subjetividad, es posible reafirmar la cualidad de potencia del sujeto, capaz de transformar y transformarse, de ser lo que en un comienzo no era y construir modos nuevos de ser. Esto se configura como un elemento fundamental en la construcción de una Educación Corporal, permitiendo entender el proceso educativo como vital para dotar de sentido las relaciones que se configuran entre el sujetos y con el entorno; un sentido que es construido, coherente y significativo y, por tanto, no impuesto

heterónomamente, sino en consecuencia con la propia existencia del sujeto, dando cuenta de ella, de su realidad e historicidad (Gallo, 2009).

Es así como al entender lo corporal como lugar de inscripción de lo simbólico, el cuerpo adquiere otro significado, que lo complejiza, lo dinamiza y lo rearticula con el sujeto en tanto actor, creador. Específicamente en el ámbito de la pedagogía posibilitaría una comprensión integral del educando, rescatando la construcción de subjetividad en tanto individuo en potencia, transformador y, a la vez, resignificando la relación entre los actores que participan en el proceso educativo, constituyéndose como una nueva pedagogía, la educación Corporal.

La Educación Corporal significa un retorno a lo humano ya que la educación sería un proceso subjetivador fundamental en la vida de los sujetos. La posibilidad que entrega al poder pensar este proceso desde otro lugar, o más bien, incluyendo o complejizando una dimensión, el cuerpo, permite una problematización del conocimiento como tal, erigiéndose como marco, reivindicando *“la corporalidad como un anclaje necesario para devenir en sujeto, pues devenir concierne a la elaboración y transformación de uno mismo para acceder a cierto modo de ser”* (Gallo, 2009, p. 239).

Así, la relación entre cuerpo y educación se presenta como posibilidad, potenciando aprendizajes nuevos, con una nueva forma de construirlos y de dotarlos de sentido. Un cuerpo que intenta desasirse del disciplinamiento, busca nuevo lugar: propicia *“el devenir, y como el cuerpo es inacabado, está destinado a crearse en el orden del acontecimiento”* (Gallo, 2011, 513).

Por ahora sabemos que lo que nos interesa del cuerpo es su profundidad intensiva, ese poder de afectar y de ser afectado, por ello el cuerpo no lo definimos por la forma que lo determina, ni como una sustancia, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce, un cuerpo se define por lo que puede, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan tanto en pasión como en acción. Así podemos pensar en qué casos una práctica corporal se torna como <<intensidad>> entendida a la manera de Deleuze como la forma de la diferencia y no de la repetición (Gallo, 2012, p.2)

Creemos que es este punto de fractura; que imprime un carácter novedoso, creativo y potencial a la dimensión corporal (y al sujeto), complejizando la noción de sujeto al entenderlo ya no como un ser fragmentado en distintas partes, sino un ser total, capaz de crear sentidos nuevos a través del ser afectado por su propia realidad, haciéndola consiente y real y transformándola a la vez; es el que posibilita, precisamente, la diferencia, planteando una nueva relación (corporal) del sujeto, con su realidad, con el otro y consigo mismo.

Es de acuerdo a esta línea de argumentos que consideramos pertinente enlazar la idea de sujeto como potencia otorgado a través de una pedagogía centrada en la “corporalidad” con los planteamientos de autores latinoamericanos, al igual que Gallo, como Estela Quintar y Hugo Zemelman (2005), en esta oportunidad de forma específica, pero representado a la vez a toda una corriente pedagógica crítica que sitúa al sujeto latinoamericano como protagonista de una nueva forma de entender la educación, que lo sitúa en su propio escenario de realidad (social, histórica, política, económica), dotando de sentido los procesos pedagógicos, que apuntan a la liberación de un sujeto latinoamericano oprimido recuperando su capacidad creadora, resiniéndola.

En una entrevista realizada por Jorge Rivas Díaz en 2005 a Estela Quintar y Hugo Zemelman, los autores hacen un recorrido por algunos de los conceptos que dan forma a la concepción de un sujeto como potencialidad, planteando la necesidad reivindicativa de entender al sujeto como protagonista de las transformaciones sociales, dejada de lado por las perspectivas teóricas llamadas críticas de los años 60 y 70 en Latinoamérica (que según los autores, en la práctica se transformaron en dogmas) que abogaban por la primacía de los procesos y estructuras sociales, relegando al sujeto a un lugar de mero receptor de las repercusiones de los conflictos y cambios sociales y en la historia. *“La consecuencia de esa manera de pensar fue restar importancia a la educación, al individuo y, especialmente, a la vida cotidiana”* (Zemelman y Quintar, 2005, p. 115).

Es así, como en respuesta a esta concepción de sujeto y luego de los procesos de dictadura vividos en el continente, comenzó una especie de reivindicación de la noción de sujeto y la capacidad de este de pensar, construir y reconstruir su realidad, resituándolo

en la historia y en su construcción, como historicidad y “*la categoría de potencia relativa a cómo hacer más fuerte a la persona*” (Zemelman y Quintar, 2005, p. 116)

Lo que nosotros estamos proponiendo es colocar al sujeto en el centro del debate: de ahí la importancia de hablar de una epistemología del presente potencial, en la que el futuro está en el presente. El futuro nacerá en la medida que seamos capaces de develarlo a través de las prácticas individuales o colectivas; de otro modo no hay futuro. El futuro no es una ontología que está, como quien dice, inscrita en el tiempo, porque la historia no solamente se construye, sino que además es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos (Zemelman y Quintar, 2005, p. 122)

La educación, en este nuevo contexto, se reconstituye como espacio pedagógico de resistencia, lucha y transformación, un espacio destinado a la subjetividad y al vínculo en la medida en que, más allá de un discurso teórico pedagógico, siempre necesario, la educación se actualiza como práctica, práctica que toma en sus manos el desafío epistémico de construir conocimiento desde la historia de los sujetos, desde su realidad y sentir, de lo que los afecta y remueve, desde lo que viven y experimentan, relevando la importancia de la conciencia histórica y el sentido de futuro (Quintar, 2009; Zemelman y Quintar, 2005;)

Una pedagogía que rescata esta potencialidad del sujeto y que, por tanto, problematiza la educación que por años a subordinado y oprimido a los sujetos, en particular al latinoamericano, una pedagogía del sujeto mínimo, una *pedagogía del bonsái* que exigiría una subjetividad determinada y adecuada al orden y contexto político. “*Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho “cuidado”, con mucho “cariño” y con mucha “suavidad” la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol [...] cuando se habla de la pedagogía del bonsái, del sujeto mínimo, estamos criticando la instrumentalización de la pedagogía por el poder y el orden*” (Zemelman y Quintar, pp. 125 – 126)

Una perspectiva del sujeto erguido, del sujeto como potencia, rescata la autonomía de los sujetos a través del reconocimiento de aquello que lo determina y lo insta a



reconocer un futuro distinto posible. La potenciación nos moviliza en dirección a entender la realidad social como *espacio de posibilidades*, un “*espacio de posibilidades que de pronto el excesivo intelecto, la excesiva información, que es una de las cosas que se criticaban en el siglo XIX, impide reconocer*” y no como un conjunto de condiciones y objetos sociales, económicos, políticos ya dados e inmóviles. La existencia de este espacio de posibilidades deriva, precisamente, de la necesidad de ser sujeto y encontrar desde ahí realidades, realidades como “*un conjunto complejo de espacios de sentido en el que el hombre pueda desplazarse. Ese despliegue va más allá de la mera adaptación funcional, implica la idea de la construcción y de la construcción de sentido*” (Zemelman y Quintar, p. 132)

El sujeto, desde la perspectiva de la corporalidad y en ligazón con el sujeto en potencia de Zemelman y Quintar, se encuentra en un tránsito interminable entre realidades; aunque a través de la psicomotricidad, el modelo biomédico, la educación física, etc., se intente hacer de él un objeto único y limitado, se le organice y delimite su campo de acción y se lo defina y restrinja, el cuerpo siempre escapa, ya que su existencia se encuentra inmersa en una realidad cambiante, llena de discursos, toca y es tocado, produciría y sería producido por la realidad. El sujeto puede reconocer su potencia en la medida en que logre construir sus propios sentidos, y si el cuerpo es sentir en su más puro estado, es en él (en tanto territorio indivisible de la existencia según la propuesta de la Corporalidad) con él y por él, donde se produciría la conexión con la realidad y desde ahí construir nuevas realidades. El sujeto, entonces, actualiza la forma en que se relaciona con el mundo, con los otros y consigo mismo a través de una práctica corporal que lo transforma, que lo conmueve y que yergue.

[...] utopía, visión del mundo, deseo de futuro, que se corresponde con el imperativo de conciencia de ser siempre una posibilidad, que el hombre es la capacidad de construir desde lo que lo determina, pero superando sus límites (sociales, económicos y culturales) para avizorar ese horizonte de despliegue de su necesidad de ser. [...] si el hombre es movimiento porque la vida lo es, “que vida puede ser lo mismo no siendo jamás lo mismo” (p. 71), de manera de “querer evolucionar como humano” (p. 83)[...] El problema reside en la capacidad de transformar estos pensamientos, deseos, visiones, en necesidad y conciencia

constructora autoconstructora desde opciones, lo que significa asumirse como sujeto histórico con la capacidad de romper los parámetros que lo aprisionan para asomarse a nuevos espacios de vida. Constituye una tarea ética-política que requiere de formas de pensar concordantes con rescatar la plenitud de facultades del sujeto humano. No se resuelve con la simple construcción de predicados, porque sería como creer que para ser libre basta con hablar de libertad. (Zemelman, 2009, pp. 9 – 13)

Por lo tanto, un existir conscientemente corporeizado, toma su sentido en el quehacer pedagógico a través de un sujeto erguido, un sujeto entendido desde la potencialidad:

[...] se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo. (Zemelman y Quintar, 2005).

En este sentido la perspectiva de la corporalidad, íntegramente ligada al problema subjetividad, permite relacionar los planteamientos de Zemelman y Quintar a la perspectiva de Gallo, permitiéndonos resituar el lugar de cuerpo dentro de la Pedagogía, entendiéndolo en el sentido de su capacidad de afectar al sujeto y por tanto instaurar un lugar de fractura desde donde emergería el acto creativo; un lugar de experimentación, espacio de inscripción de una subjetividad que desde su potencia se resiste a las formas elementales de la dominación educativa para encontrarse y construir un territorio diferente

A continuación interesa vincular la perspectiva de la corporalidad en educación con las actuales discusiones sobre la noción de cuerpo. Para eso, pasaremos a revisar la contribución de las ciencias sociales a este campo de estudio.

### **CAPÍTULO III: CONSTRUCCIÓN DE CUERPO EN CIENCIAS SOCIALES: Claves de Análisis**

Para la presente investigación es relevante inscribir el recorrido de la noción de cuerpo en educación dentro de las perspectivas teóricas que atraviesan el debate actual en ciencias sociales. Con la intención de ampliar el entendimiento sobre el cuerpo presente hoy en nuestra sociedad, y por sobretodo en la escuela, resulta imprescindible embarcarnos en la búsqueda de los principales alcances socio culturales y los distintos puntos de vista sobre el cuerpo, viendo cómo desde las ciencias sociales, el cuerpo se abre en distintas dimensiones, que de ser tomadas en cuenta podrían ser un gran aporte a las posibilidades de reflexión sobre el cuerpo en el ámbito escolar.

#### **3.1 Discurso Biomédico y Cuerpo.**

La concepción de cuerpo que, desde finales del siglo XVIII, se levanta como hegemónica (productora, producto y reproductora de un discurso construido en base a la fragmentación del sujeto) se fue construyendo a lo largo de un proceso histórico, teniendo como origen el surgimiento de un “modelo mecanicista” durante los dos siglos anteriores (XVI y XVII) en Europa. (Caramés, 2004)

A lo largo de este proceso, el modelo mecanicista fue formulándose como “*principio de inteligibilidad del mundo*” (Le Breton, 2002, p. 75), debido a la posibilidad que confiere de observar los funcionamientos de maquinarias sofisticadas como la imprenta y el reloj, y con esto, lograr apresar la explicación de sus funcionamientos a través de la observación de los mecanismos componentes, “*dándole a el hombre un sentimiento de poder sobre el mundo que le era antes desconocido*” (Le Breton, 2002, p. 75).

La anteriormente descrita “nueva forma de pensar y comprender el mundo” tomó para su dominio, desde pequeños objetos hasta el movimiento de los inconmensurables astros, no demorando en ser utilizada, también, para aprehender el cuerpo humano.

René Descartes, con su modelo “dualista” del hombre, propone la existencia independiente de la “mente” y el “cuerpo”, donde éste último es apresado en su configuración maquinal, permitiéndole ser centro de una ciencia que busca “objetos” de

estudio, entendiendo objeto como aquello que “*ocupa espacio y tiempo, y que es susceptible de medición*” (Alveiro, Lemos, Richard, 2008, p.139).

El dualismo Cartesiano es considerado parte fundamental del marco de la racionalidad moderna (Novoa, 2002), su pensamiento grafica esta nueva forma de pensar las cosas y sobre todo, da los direccionamientos de las nuevas prácticas y estudios sobre el cuerpo humano: “*El universo es una máquina en el que no hay otra cosa para considerar que las figuras y movimientos de sus partes*” (Le Breton, 2002, p.66). No hay nada que no sea reductible al mecanismo, sobre todo el hombre (o más bien esa parte aislada del hombre que es el cuerpo).

Sosteniendo, entonces, este cuerpo a través de un mirada ávida de inspeccionar y comprender sus mecanismos de funcionamiento, surge la medicina moderna, que se construye a través del problema de lo viviente, vida cuya vía de acceso es posible a través de la consideración del sujeto como un objeto de estudio, objeto biológico que es aprehensible a través del cuerpo y fragmentado en mecanismos, sistemas y órganos puestos al servicio del conocimiento y al desarrollo de determinadas tecnologías asociadas. (Castrillón y Pulido, 2003; Caramés, 2004)

Las distintas disciplinas enfiladas en el cumplimiento del objetivo primordial de conocer la verdad de los procesos constitutivos de lo viviente, se articulan en torno a un nuevo discurso emergente, la biomedicina, caracterizado por la formación de nuevos objetos de saber, nuevos conceptos, nuevas modalidades enunciativas y estrategias discursivas, ahora direccionadas al cuerpo.

La biomedicina es la disciplina científica que tiene como objeto de saber la vida humana; [...] busca explicar ese objeto de saber a partir de su constitución orgánica. El surgimiento de la medicina moderna no tiene que ver con la apertura de una forma de ver cuerpos y enfermedades con un margen de claridad que no se tenía antes [...] Se trata [...] de un cambio en el modo de organizar la relación entre la observación y el discurso, entre lo visible y lo enunciable. Según esta discontinuidad se produce una alianza entre una manera de ver y una forma de decir. Una verbalización del cuerpo que es, a la vez, un nuevo sitio de mirada. (Castrillón y Pulido, 2003, p. 188)

La preocupación por la vida se articula en la institución hospitalaria, institución insigne del discurso biomédico, con la preocupación por la enfermedad del cuerpo, donde precisamente el cuerpo se escinde del sujeto, reduciendo lo humano a lo biológico y, por tanto, al funcionamiento correcto/incorrecto del cuerpo. La enfermedad es entendida como el fallo de alguno de los componentes de la máquina corporal. (Troncoso y Valenzuela, 2007; Escobar, 2007)

A la preocupación por la vida se asocia paulatinamente la preocupación por la muerte; esta última sería la puerta de acceso al conocimiento sobre la vida, sobre el cuerpo. A través de disecciones de cadáveres es posible cumplir a cabalidad la aproximación al cuerpo humano desde una perspectiva científica y rigurosa, donde el discurso biomédico concreta la fragmentación y reducción del cuerpo al sustrato exclusivamente biológico. Así, como plantea Castrillón y Pulido (2003), la institución hospitalaria, lugar de los procedimientos técnicos de construcción de saber sobre el cuerpo e institución técnica de cura, adquiere un cariz además pedagógico, los conocimientos sobre el cuerpo a través de la muerte sirven para diseminar este conocimiento a nivel disciplinar.

Es así como el discurso biomédico configura la triada vida – enfermedad – muerte, donde la preocupación por lo viviente articula la dimensión que distingue lo normal de lo anormal, situando a la enfermedad como paso entre vida/salud y muerte. Bajo esta lógica, la enfermedad del cuerpo implica una desviación de la norma que rige la constitución real, verdadera del cuerpo y sus componentes fisiológicos. Es por esto que el lugar de la cura está en el restablecimiento de la salud, de la norma. La naturalización del cuerpo como objeto dicotomizado y normalizado, constitutivo del saber biomédico, es considerado como verdad inapelable por provenir de un estudio científico exhaustivo de la naturaleza, naturaleza que constituye una realidad accesible al ser objetivada como algo estable y compartido por todos los seres humanos. (Caramés, 2004)

El poder emanado de la legitimación e incuestionabilidad del discurso biomédico se cristaliza en un lenguaje que intenta homogeneizar la noción de cuerpo elaborada desde la disciplina y establecer, a partir de ahí, significados que constituyan formas de ver, conocer, decir y relacionarse socialmente. Haraway (1995) plantea que si bien el poder del lenguaje es un hecho social, éste no debe considerarse como algo dado y

perdurable de forma estática, su legitimación está ligada a la necesidad constante de reproducción en las diferentes instancias sociales heterogéneas que instituyen los discursos hegemónicos; por lo tanto son precisamente estos lenguajes naturalizados respecto al cuerpo, las relaciones sociales que se construyen a partir de ésta forma de ver, decir y construir subjetividad fragmentada; las prácticas cotidianas, disciplinares y las instituciones sociales que entrelazan relaciones, las que permiten la permanencia y continua restitución del poder del discurso biomédico.

El lenguaje biomédico instaurado contribuye así a la construcción de realidad social a través de su legitimación como discurso productor y producto de verdades incuestionables e imperecederas. Es el lenguaje el que lleva a un plano de visibilidad, lo que es posible reconocer como verdadero, permitiendo una reorganización de los elementos que interactúan en la construcción de conocimiento disciplinar. Foucault (2001) plantea que *“son las formas de visibilidad las que han cambiado; el nuevo espíritu médico [...] no es otra cosa que una reorganización sintáctica de la enfermedad en la cual los límites de lo visible y de lo invisible siguen un nuevo trazo”* (p. 274).

El discurso biomédico, como discurso verdadero y por tanto investido de poder, se disemina por las disciplinas e instituciones especialistas de la vida. El pensamiento racional, positivista es institucionalizado; las disciplinas, las ciencias a cargo del estudio de la vida y de la generación de saber y verdades respecto a la misma levanta, ahora, el cuerpo como objeto estudio; un cuerpo blanco y carente de sentidos, apartado de los aspectos socio-históricos del ser humano, que, como se podrá ver más adelante, comienza a reclamar sus ropajes de significación, su historia y sus relaciones como constituyentes de si, tomando palabra en diversas teorías sobre el cuerpo en las Ciencias Sociales: *“La importancia de la medicina en la constitución de las ciencias del hombre [...] no es sólo metodológica, sino ontológica, en la medida en que toca al ser del hombre como objeto de saber positivo”* (Foucault, 2001, p. 277).

Se puede observar la aplicación de este modelo en las prácticas cotidianas institucionales; como en la forma de tratamiento de diversas enfermedades que terminan fracasando por la insistencia en intentar definir las como trastornos físicos o mentales, dejando a un lado uno u otro aspecto del sujeto, no pudiendo abarcar la complejidad de lo que le afecta (Alveiro, Lemos, Richard, 2008).

La hegemonía biomédica también toma forma en las relaciones sociales cotidianas que se dan en sus instituciones reproductoras, configurando una relación de asimetría entre éste sujeto/objeto y el poseedor de la verdad, así el saber emanado sólo es posible de ser significado por los sujetos a través del lenguaje construido desde el saber y con códigos de significación disciplinares, en palabras de Illich (1975): “(...) *Los médicos se apoderan del lenguaje: la persona enferma queda privada de palabras significativas para expresar su angustia, que aumenta más aún por la mistificación lingüística*” (p.152)

Otro de los tantos territorios donde el enfoque biomédico ha conquistado un lugar es el que se vincula a la salud reproductiva de las mujeres; donde sus procesos vitales como la menstruación, gestación y parto, son apropiados por el discurso médico, cuestionando el sustento cultural que los rodeaba, donde por ejemplo, en el caso del parto, al ser institucionalizado en el Sistema de Salud, sustituye a familiares y amigos, quienes acompañaban el proceso, por un equipo de especialistas desconocidos para la futura madre, donde, los conocimientos de la mujer sobre su propio cuerpo son relegados por la hegemonía del conocimiento médico y la utilización de aparataje tecnológico. El equipo de especialistas médicos, el discurso y las prácticas de las que son partes por pertenecer a la institución hospitalaria, junto al aparataje tecnológico, son ahora los principales actores, quienes le dan la bienvenida a la entrada de un ser humano al mundo (Sadler, 2003).

Lo señalado en el párrafo anterior sobre la instalación del discurso biomédico por sobre los procesos de la salud reproductiva de la mujer, se puede apreciar de forma clara y explícita en los diversos estudios acumulados y trabajados por Rodríguez (2010) sobre los efectos de los discursos hegemónicos, entre estos, la medicalización del parto acompañado por una serie de cuidados que ponen este evento vital en un sitio similar al de la enfermedad, insertando una sensación el miedo constante en el propio cuerpo de la mujer, que, finalmente, estaría a la base de la generación de dolor en las contracciones en el momento de comenzar el proceso de dar a luz (Becerro, 1992, citado en Rodríguez, 2010).

Lo que hasta ahora se han conocido como contracciones uterinas adecuada en realidad son calambres, contracciones altamente patológicas; puesto que el útero debiera distenderse suavemente con un movimiento rítmico y ondulante a lo largo

de sus haces de fibras musculares, de arriba abajo, y tan suave y tierno como la respiración de una criatura cuando duerme plácidamente (Leboyer, 1976, citado en Rodrigañez 2009, p.15).

### **3.1.1 Practicas Biomédicas y los primeros toques a la construcción de Cuerpo Infantil**

El modelo biomédico, legislador de la vida, como se pudo dar cuenta en el apartado anterior, atrapa al sujeto incluso antes de su nacimiento, y se expande a todos los procesos del ser humano, traspasando las puertas del hospital hacia otras instituciones reproductoras del orden hegemónico. Se busca al niño, para tomar su cuerpo e ir recomponiendo cada una de sus partes a través del filtro de los saberes “científicos”, cada parte, dolencia o etapa del desarrollo que el niño este padeciendo es nombrada, clasificada y descrita por este modelo, quien se preocupa de que sus máquinas funcionen bien y de la forma que a su parecer es la indicada.

Según Torres (2010) la producción discursiva entorno al cuerpo infantil tiene como base la concepción moderna de infancia, que sitúa al niño como objeto a ser descrito, analizado y, sobre todo, normalizado por una serie de actores, siempre adultos, que desde su conocimiento en áreas como la psicología, el derecho, la pedagogía o la misma medicina se hacen cargo de “guiar” a este ser, a su parecer, incompleto.

El infante, considerado entonces, como “ser humano en construcción”, ve como el discurso biomédico delimita su identidad, junto a su sexualidad y su cuerpo, dándole características “estables”, modelos a seguir y pasos para su desarrollo “pleno”, todo esto desde el momento mismo de su nacimiento, o incluso, durante el periodo de gestación, donde a través de una imagen captada por medio de una ecografía, se logra distinguir sus genitales asociándolos a la generación de una identidad determinada, femenina o masculina, donde sexo y género son forzados hacia la coherencia, “(...)activándose entre padres y familia un conjunto procedimientos para garantizar una bienvenida al estilo masculino o femenino” (Quaresma Da Silva,2012, p.180).



Es así como se le asignan funciones estables e identitarias a ciertas partes del cuerpo infantil, “(...) *haciendo de los genitales y los sistemas “reproductores” de varones y mujeres el único locus corporal válido para la sexualidad*” (Torres, 2010, p.8).

Luego de esta primera intervención de la práctica biomédica, ejercida directamente sobre la identidad del infante recién nacido, vendrán muchas otras a lo largo del ciclo vital, donde varias de ellas tienen sus inicios casi a la par de la instauración de este modelo, según Yutzis (2013), y como ya se ha mencionado, es a partir de los siglos XVII y XVIII que el centro de atención gira hacia el cuerpo en sí, como consecuencia de esto, los ojos se posan sobre la sexualidad del niño y sus relaciones con la normalidad, iniciándose oficialmente con la “ortopedia social”, donde, a través de los ejercicios de control para la corrección del cuerpo se espera “moldear al infante” quien representa “(...) *todo aquello que no es y que se puede hacer: lo posible, la potencialidad de aquello que se hará*” (Yutzis, 2013, p.50).

En los apartados anteriormente trabajados podemos comenzar a entender el cuerpo en la infancia como un momento clave para la formación del ser humano, sobre todo por el lugar que se le ha concebido desde los mismos discursos que se encargan de controlar sus procesos vitales, de este modo insistimos en la importancia de revisar la noción de cuerpo que atraviesa a los niños durante sus inicios escolares.

### **3.1 Teoría Social y Cuerpo, aportes desde la Socioantropología.**

La Sociología moderna, en particular, con el desarrollo del discurso biomédico, y a partir de la generación de conocimiento a través de estadísticas poblacionales emanadas de estudios epidémicos, demográficos, médicos, etc., se instituye, en general, como intento de ampliar el desarrollo teórico sobre la explicación de los fenómenos sociales (que hasta entonces se le atribuía naturalmente a la biología humana) en pos de complejizar su comprensión (Turner, 1989). Es así como las Ciencias Sociales contemporáneas se han desarrollado ante la necesidad de alejarse de las explicaciones exclusivamente biologicistas de los fenómenos sociales, manteniendo y reafirmado, de esta forma, la visión dualista del sujeto, articulándose en función, precisamente, de este aparato de construcción de saber legitimado, adoptando el concepto de cuerpo mecanizado y

levantando conocimiento a partir de éste y su relación con el “res cogitans”, siempre como entes separados pero que se interrelacionan en los fenómenos sociales.

Bajo este escenario, algunos desarrollos teóricos de la socioantropología han puesto en relieve la necesidad de superar el dualismo clásico desde el que se han constituido las disciplinas sociales, abogando por una concepción de sujeto de existencia “móvil”, en el sentido de que el cuerpo, territorio que en la mirada dualista encarna lo estático, lo fijo, lo “comprobable”, para las ciencias sociales de enfoque crítico, pasa a ser un cuerpo que encarna y expresa cultura, por lo tanto, integra en si todos los procesos sociales que lo rodean o que incluso lo anteceden configurándolo como tal. (Le Breton, 1995, 2002; Turner, 1989, 1994.)

### **3.1.1 Cuerpo occidental como objetivación socio histórica.**

La intención del siguiente apartado no es reconocer todos los momentos históricos de la constitución de lo que entendemos hoy por cuerpo, ni espiar en cada rincón de él, sino poder mostrar algunos de los principales elementos que le han dado forma, con la convicción de que es posible su transformación a través de un proceso de concientización y deconstrucción del cuerpo, una de las motivaciones implícitas para la construcción del presente trabajo.

Le Breton (1995), en sus estudios antropológicos, habla del cuerpo en el medioevo como un cuerpo que se ensambla con los otros a su alrededor a través del ritmo jubiloso del carnaval, en palabras de Bajtin (citado en Le Breton 1995):

El cuerpo grotesco [el cuerpo abierto, dispuesto] no tiene una demarcación respecto del mundo, no está encerrado, terminado, ni listo, sino que se excede a sí mismo, atraviesa sus propios límites. El acento está puesto en las partes del cuerpo en que éste está, o bien abierto al mundo exterior, o bien en el mundo, es decir, en los orificios, en las protuberancias, en todas las ramificaciones y excrecencias: bocas abiertas, órganos genitales, senos, falos, vientres, narices. (p.31)

Este cuerpo se opone al cuerpo moderno, caracterizado por Le Breton como “el del individuo”, que aparece como la unidad indivisible que sostiene el sistema capitalista y que a través de un proceso de “civilización”, concepto trabajado profundamente por el sociólogo Alemán Norbert Elias (1897-1990), se autorregula a través de procesos socio genéticos y psicogenéticos que servirán para la mantención de un cierto orden social (citado en Jurado, 2004).

La aparición del *individuo*, según Le Breton (1995), se insinúa en el siglo XV en las clases más instruidas intelectualmente, a través de un cuerpo racional que delinea sus límites frente al otro, un cuerpo que no se desborda sino que se contiene a sí mismo a través de la moral y la racionalidad, volviendo las alegrías del pueblo en objeto de pudor, escondiendo las “vergüenzas” de los otros, replegándose hacia su propio cuerpo y fortaleciendo los límites que lo separan, tanto de otros como de la comunidad misma: “[...] *la cultura erudita solo es una minoría del pueblo europeo, pero es la cultura que provoca acciones. Transforma poco a poco, los marcos sociales y culturales*” (p.59).

Este nuevo sujeto que “posee” un cuerpo con límites claros, establecidos, en un primer momento, ante la necesidad de construir sus propias reglas, busca disponer de elementos que lo distinguen más claramente del otro. Es así como se produce un cambio en relación a los componentes físicos de este cuerpo: la boca deja de ser el órgano principal, su abertura provocaba un enlace con el otro, territorio de la comunicación y de la succión de las emanaciones expresivas de los elementos que constituyen lo “social”; ahora son los ojos, capaces de atrapar situaciones, objetos, incluso al mismo cuerpo, los que pueden dominar y delimitar el mundo a través de sus observaciones (Aguilizar-Ibarguen, 2005)

Le Breton propone que para entender los procesos que organizan el cuerpo occidental hoy, se debe ver el proceso de su constitución como una triple sustracción: “el hombre es separado de sí mismo” (visión dicotómica; alma-cuerpo, mente-cuerpo), separado de los otros (desde la comunidad a la individualización), y separado del universo (ya no existe la homologación entre el cosmos y la carne, el cuerpo en la naturaleza se distingue de ella a través de la nominación singular de su propio territorio, delimitado o encerrado en las líneas de la piel y cubriendo con el rostro).

Desde este triple proceso de separación, el cuerpo separado del sujeto, cosificado solo puede ser conocido por otro poseedor de verdad, solo él tiene acceso a su cuerpo, puede nombrarlo y referirse de forma correcta a sus padecimientos y funcionamiento normal. El sujeto despojados de su cuerpo no puede referirse ni entender los procesos que lo construyen, quedando desprovisto de las bases necesarias para poder reconocerlo como algo concerniente a su propia existencia (Illich, 1975; Le Breton, 1995).

Esta disolución corporal en una infinidad de discursos y miradas, verdades y lenguajes, muestra paulatinamente la necesidad de resurgir. El sujeto se aboca a la tarea de recuperar su cuerpo “perdido”, escuchando atentamente las distintas voces que se alzan con fuerza en pos de la misma tarea, tarea que ha marcado la relación sujeto poseedor de un cuerpo – cuerpo de las últimas décadas. El sujeto en búsqueda apela a todos los recursos para volver a dotar de peso simbólico a este cuerpo que se diluye entre las bocas de los “concedores oficiales”, es así, como va armando un cuerpo parecido a un rompecabezas, lleno de zonas sombrías, forzamientos de encaje, para así poder seguir viviendo. Arranca métodos de diversos lugares y culturas con la esperanza de poder desde ahí encontrarse con su cuerpo, mirarlo y llevarlo a su máxima expresión, el cuerpo se levanta como objeto a cuidar y optimizar con la creencia absoluta que es a través de él desde donde el sujeto podrá liberarse y reconstruirse.

Como resultado de esta búsqueda y de la necesidad de volver a conectar con el tejido social, además de las sensaciones producidas por el adoctrinamiento y la represión de las “vergüenzas” de la carne, el sujeto hoy persiste en una cierta “liberación del cuerpo”, donde éste se convierte en “una vía de salvación”, el cuerpo es necesario para el sujeto que ante la angustia de la individualización absoluta, su distanciamiento radical del otro, de su comunidad y de él como parte de ella, se construye un cuerpo material que le otorga alguna certeza concreta en una sociedad que se distingue, precisamente, por no tener ninguna, el cuerpo lo que le permitiría al sujeto anclarse a un otro, *“a una sensibilidad común , encontrar a los otros, participar del flujo de los signos y sentirse cómodo en una sociedad en la que reina la falta de certeza”* (Le Breton, 1995, p.153).

A la vez, siguiendo a Tijoux (2007), podemos entender al cuerpo como soporte, soporte de las reproducciones sociales del orden hegemónico y los significados que desde ahí emergen, a través de adiestramientos, cuidados y mantenimientos que son la

forma de lograr la “*incorporación estructural de jerarquías*”. Así, el cuerpo del infante cobraría una importancia fundamental a la hora de observar en qué momento se naturalizan, se hacen verdaderos e inmutables ciertos saberes sobre el cuerpo.

El lugar otorgado al cuerpo desde esta perspectiva socio-antropológica, la importancia imprimida en la corporalidad a la hora de entender al sujeto en su existencia total, su concepción histórica y socialmente situada, creemos que significa un aporte primordial a la hora de entender y construir subjetividad.

Situar el cuerpo a través de las pulsaciones de la vida cotidiana es insistir en la permanencia vital de las modalidades propias, en el carácter mediador entre el mundo exterior y el sujeto. La experiencia humana, más allá del rostro insólito que adopte, está basada, por completo, en lo que el cuerpo realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida. (Le Breton, 1995, p. 100)

### **3.1.2 Cuerpo como Construcción situada.**

La historia del vínculo sociología – cuerpo data desde los inicios de la constitución de la sociología como disciplina, por lo que es necesario situar nuestro interés en un desarrollo teórico del cuerpo que permita complejizar su comprensión en tanto construcción social apuntando a los procesos de mediación entre cuerpo, sujeto y sociedad.

Turner (1989) plantea que los supuestos elementales de la sociología apuntan a entender el mundo natural como una construcción social y por, tanto, al sujeto o actor social como transformador de su entorno: “*El mundo externo, incluido el cuerpo humano, no es algo dado, sino una realidad histórica constantemente mediada por el trabajo humano e interpretada por la cultura del hombre*” (p. 58).

Bajo esta perspectiva, el cuerpo, es resultado de procesos de construcción social y dependiente de las formas en que culturalmente se localiza y ubica. Sus dimensiones, divisiones, significados, regulaciones, valores, etc., emergen socialmente y se reproducen y cristalizan a través de él. El contexto social, cultural e histórico constituye el trasfondo a partir del cual se significa el cuerpo y desde donde es posible comprender los procesos

sociales de modelaje del mismo. Por lo tanto, toda explicación del cuerpo como fenómeno humano, en cualquiera de sus dimensiones, necesariamente debe ser entendida a través de este trasfondo sociohistórico.

Además de ésta dimensión sociocultural el cuerpo se presenta como frontera entre el sujeto y lo social, donde el cuerpo se ha entendido como el vínculo a través del cual el sujeto puede experimentar el mundo, quedando al centro del *simbolismo social*, es por esto que Le Breton propone al cuerpo como un “(...) *elemento de gran alcance para un análisis que pretenda una mejor aprehensión del presente*” (Le Breton, 1995, p. 7)

Para Le Breton (1995, 2002) la existencia es en efecto corporal, es a través del cuerpo desde donde el sujeto puede experimentar su relación con el mundo, significándolo, haciéndolo propio, a través de los simbolismos que éste atrapa, encarna, desde un lugar, tiempo y contexto histórico- político determinado. Es así como una sociología del cuerpo estaría abocada al análisis específico del cuerpo, estableciendo las lógicas sociales y culturales que éste materializa, aloja, produce y reproduce.

Los principales aportes de esta perspectiva se relacionan con el alejamiento del cuerpo naturalizado como objeto definido biológicamente o universal inherente a la existencia humana; el cuerpo no se dota aquí de una identidad determinada por rasgos biológicos, al contrario, la persona es quien, a través de su inscripción cultural, social e histórica, dota al cuerpo de los significados de la sociedad en la que se encuentra inscrito.

Otro aporte de esta perspectiva se funda en los descubrimientos antropológicos de culturas donde la naturalización actual de lo corporal como componente elemental de la construcción de identidad de los individuos no tiene cabida. Como ejemplifica Le Breton (1995, 2002), aludiendo a los análisis de Leenhardt (1947) en Do Kamo, la cultura canaca no concibe al cuerpo como un elemento particular de los individuos, esa división no existe; el cuerpo está inmerso completamente en la naturaleza, es una parte más de ésta, se funden, no hay espacio a la división del hombre con su entorno:

Kara designa al mismo tiempo la piel del hombre y la corteza del árbol. La unidad de la carne y de los músculos (pie) refiere a la pulpa o al carozo de las

frutas. La parte dura del cuerpo, la osamenta, se denomina con el mismo término que el tronco de la madera. (Le Breton, 1995, p. 16)

El ejemplo anterior permite resituar al cuerpo, entenderlo en el contexto de una diversidad de concepciones respecto al él configuradas estructuralmente por la cultura. La sociedad canaca concibe la existencia como un fenómeno eminentemente comunitario, la división sujeto – sociedad/naturaleza no tiene cabida bajo los significados que se construyen en el seno de su comunidad. El cuerpo se encuentra asimilado en plenitud con el mundo, no está en ningún caso referido al sujeto en tanto individuo, no configura individualidad: *“El ‘cuerpo’ no es una frontera, un átomo, sino el elemento indiscernible de un conjunto simbólico. No hay asperezas entre la carne del hombre y la carne del mundo”* (p. 18)

Por otra parte es importante destacar como aporte desde la socioantropología, la visualización de un cuerpo históricamente construido y situado. La existencia de diversos significados sobre cuerpo da lugar a pensar cómo éste se ha construido en nuestra sociedad. Pero el lugar histórico del cuerpo no se reduce a una caracterización de éste asociado a determinados momentos de la historia, el progreso teórico respecto al cuerpo contemporáneo ha permitido a la vez un desarrollo investigativo que ofrece luces sobre fenómenos sociales como el género, relaciones de poder, institucionalidad, etc., que lo atraviesan, marcan y construyen. El cuerpo se pone en relieve en tanto posibilidad de análisis material de procesos sociales, históricos, económicos y políticos.

Finalmente consideramos como aporte fundamental de sociología del cuerpo la concepción de éste como territorio de lucha política. Si bien se establece que el cuerpo, en tanto dimensión simbólica, ha sido históricamente atravesado por discursos de control y dominio, institucionalizado y reproducido, éste se encuentra inmerso en el centro de las luchas políticas (Turner, 1989), ocupa un lugar más allá de lo fenomenológico o epistémico, está situado en un lugar teórico en torno al poder, la ideología y la economía.

Ahora, tomando en consideración todo lo que se ha planteado en el presente apartado, surge la pregunta por los mecanismos a través de los cuales se van incorporando (en todo sentido) los discursos sobre cuerpo que luego se hacen carne

simbólica, del cuerpo que hasta ahora “portamos” y que pronto, a través de estas reflexiones, esperamos comencemos a experimentar.

### **3.2 Cuerpo, poder y nacimiento de las disciplinas.**

La construcción que el sujeto hace de su propio cuerpo, las percepciones e intuiciones que dibuja sobre él, se articulan en torno a parámetros ya establecidos y naturalizados socialmente; la vida diaria pide de él ciertos movimientos, velocidades, precisiones, fuerzas, conductas, intencionalidades, y cuanto de él se pueda extraer. Muchas de éstas (¿autoexigencias o exigencias?) son realizadas con una voluntad ciega, como un motor al que se le hace partir y sigue la cadencia que le permite sostener una coherencia con el ritmo que lleva la sociedad y las instituciones en las que se inserta su cotidianeidad.

A continuación intentaremos delinear elementos que nos permitan comprender de qué forma se constituirían estos procesos de naturalización, la forma en que se podrían originar estas “habituaciones” corporizadas, es decir, a través de qué mecanismos se instalan ciertos discursos en nuestra existencia y que dan forma a cómo entendemos el cuerpo, como nos relacionamos con él y los alcances que como territorio en disputa tendría en la relaciones de poder.

Para comenzar, nos parece pertinente revisar las reflexiones de Tirado y Dòmenech (2001) sobre el poder, donde se reconocen dos principales definiciones; una donde el poder se ejercería directamente sobre el comportamiento de las personas, imprimiendo direccionalidad a los actos que se llevan a cabo; y otra, donde el poder sería una propiedad del sistema de relaciones en una sociedad, donde el poder influiría de manera mediata sobre los elementos constitutivos del comportamiento de las personas, configurando un ordenamiento en el tejido social.

Tirado y Dòmenech (2001) plantean que estas dos definiciones no son suficientes para pensar de qué forma estas relaciones de poder operan y permanecen en el tiempo o en la distancia, ese “cómo” podría encontrar su respuesta en la “materialidad”. Según Tirado y Dòmenech, Foucault es uno de los autores que introduce esta forma de resolver



las interrogantes sobre el ejercicio del poder y, además, propone el lugar de las instituciones como articulador entre la relación de la Materialidad y el Ejercicio de Poder, formando el trinomio *Materialidad- Ejercicio de poder- Institución*, donde cada una de las partes hace entendible la existencia de la otra. Es en esta relación donde podemos encontrar al cuerpo “*como ese material de inscripción privilegiado para las instituciones*” (p. 193), el cuerpo como territorio político, como campo de acción entre la materialidad y la Institución, un cuerpo atravesado por relaciones de poder y de dominación.

Esta concepción Foucaultiana de cuerpo como materialidad susceptible de inscripción, que se articula en la triada *Cuerpo, Institución y Ejercicio del Poder*, tendría dos conceptualizaciones diferenciadas, dos registros de inscripción del cuerpo que es necesario explicitar, y que según Foucault (1993), escriben la historia del Hombre-máquina. El primero de estos registros de inscripción corporal sería concomitante al del modelo biomédico; ese cuerpo dicotomizado, anátomo-metafísico, analizable a través del funcionamiento de sus partes; y por otro lado, el técnico – político, que se constituyó a través de reglamentos institucionales (hospitales, escuelas, regimientos) y todos los procedimientos que se ejercieron sobre el cuerpo para corregirlo o controlarlo, uniendo de esta forma el cuerpo “analizable” con el cuerpo “manipulable”.

Foucault (1993), a través de sus obras, propone un primer momento en el ejercicio del poder sobre el cuerpo, momento que tendría lugar durante la época clásica, donde el castigo corporal y el juicio público forman parte de los mecanismos a través de los cuales el rey impone su cargo sobre la población, permitiendo que su poder se grave y se inscriba en los cuerpos de forma literal, como si el cuerpo fuera cincelado, esculpido a través del suplicio, para obtener así, las características que le permitan conseguir la docilidad necesaria para seguir ejerciendo su voluntad sobre la plebe. El castigo plasmado en el cuerpo, en su superficie y límites, será el territorio de definición del poder soberano: “*Cuanto más dolorosamente sea roto, lacerado, quebrado... más poderoso aparecerá el rey, más temible su poder, más permanente su fuerza*” (Tirado y Doménech, 2001, p. 194)

Lo anterior nos recuerda al primer hombre/mujer, que según Le Breton (1995) rompe con la visión tradicional de un cuerpo como parte del todo, ya que con su actuar

transgrede el pacto social y por aquello es castigado con el desmembramiento de su propio cuerpo, simbolizando el desmembramiento del propio cuerpo social, ahora, a la vez, complementándolo con las reflexiones de Foucault, inscribe en su cuerpo desmembrado todo el poder que se desprende de la relación del Rey con el resto de la sociedad, el cuerpo se controla a través del miedo, construyendo una relación explícita de sometimiento basada en la capacidad del soberano de hacer morir o dejar vivir (Foucault,1993).

Nos detendremos aquí para apuntar que es precisamente a través del castigo físico, propio de la era moderna, que el cuerpo Americano es domesticado. Siguiendo la línea presentada en el apartado de la construcción socio-antropología del cuerpo, Araya (2006), toma el cuerpo occidental como encarnación de lo privado y límite de lo público, siendo la principal representación de la persona, teniendo esto en claro, se remonta al proceso de colonización de América y hace comprender una de las formas que toma la instalación del modelo occidental de cuerpo al continente, siendo éstas, las penas corporales que son ejercidas a través del proceso de “evangelización” de los indígenas americanos, con fundamento en la concepción cristiana del cuerpo como el portador del pecado donde *“solo el castigo del cuerpo puede redimirlo, purificándolo a golpes y derramando su sangre”*(p.358).

Según Araya (2006), los argumentos de aquella visión cristiana del cuerpo se basan en la concepción del cuerpo dicotómico, alma-cuerpo, donde para la salvación del alma del hombre/mujer se establecen ciertas reglas y normas de comportamiento que son prácticas de control del cuerpo, funcionando *“(...) como mecanismos de interiorización de los fundamentos filosóficos, morales y éticos de una sociedad occidental cristiana”* (p.351).

Un segundo momento, descrito en la obra de Foucault es el “Nacimiento de las disciplinas”, es aquí donde a estos anteriores esquemas de docilidad se agregan elementos propios de una nueva época donde el cuerpo es “desmembrado” de una manera distinta a la que describe Le Breton (1995), aquí el cuerpo es desmembrado simbólicamente permitiendo una nueva escala de control sobre él:

No estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. (Foucault, 1993, p.140)

Además, plantea Foucault (1993), el objeto de control cambia, donde la conducta y el lenguaje corporal ocupaban la atención del poder, ahora es “(...) *la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio*” (p.141).

Así, la disciplina que se ejerce sobre el cuerpo, es distinta al anterior camino del castigo, en varios aspectos, pero por sobre todo en su interés sobre el vínculo que esta relación sofisticada genera, vínculo que hace del sujeto ya no solo obediente sino también útil para los intereses que las relaciones de poder demanden, generando una “*anatomía política*”(Foucault, 1993). La inscripción del cuerpo recae sobre las distintas instituciones (cárcel, escuela, taller, manicomio, etc.) que desarrollarán dispositivos que permitan trascender la superficie corporal como campo de inscripción, el cuerpo que antes se concebía como material sólido a esculpir a través del castigo, cambia su materialidad, el cuerpo en este segundo momento, el del nacimiento de las disciplinas se convierte en un tejido, un material que permite inscribir y reinscribir de forma permanente, estable y duradera la subjetividad hegemónica “*Es el hecho de tomar al cuerpo como tejido lo que permite albergar, en su pliegue, un interior preñado de hábitos, rutinas, gestos... una memoria duradera producida a partir del trabajo sobre la carne*” (Deleuze, 1992; Rose, 1996, citado en Tirado y Dòmenech, 2001, p. 194).

Esta “anatomía política” no tiene una sola dirección, no viene de una sola fuente y no se ejerce de una sola forma, se encuentra inmanente en el tejido social y atraviesa al sujeto desde su más tierna infancia a través de las relaciones que se construyen a lo largo de la vida, que tal como se mencionó en el caso del modelo biomédico, se encuentran indicios de ella incluso antes de su nacimiento.

Aquí podemos retomar a Araya (2006), con la segunda forma de la llegada del cuerpo occidental a América, quien vincula el arribo de la comunidad Jesuita con esta nueva forma de la “pedagogización del cuerpo”, en un primer momento a través de enseñar a la “barbarie” a dominarse a sí mismos, el autocontrol a través de la “civilización” de los cuerpos, pasando luego a una serie de reglamentos, la inspección detallada, el encauzamiento de cada partícula del sujeto, contribuyendo así a que los niños desde pequeños establecieran una relación coherente entre el devenir de sus cuerpos y las demandas públicas y privadas, interiorizando la ideología social.

Con el nacimiento de las disciplinas, que toman a su cargo la vida de los hombres, (cuerpo y vida de los hombres) el poder y sus estrategias se diseminan a través de las relaciones sociales. El poder ya no obedece al derecho y su funcionamiento jurídico a través de la ley, sino más bien se desenvuelve a través de diversas técnicas que proliferan e innovan, constantemente, en formas de penetrar los cuerpos a través del examen minucioso y detallado de lo que éste pudiese llegar a experimentar y producir, se establecen los límites normales del mismo que permiten encausar procesos para el control de los hombres, expandiéndose a toda la población (Foucault, 1998). Con el tiempo este dispositivo de control se internaliza a través de diversos anclajes, trasladando la preocupación por el cuerpo, antes externa, al seno familiar que exige y demanda a las disciplinas por su conocimiento, comprensión y tratamiento. Este, su cuerpo, del que no sabe ni entiende nada, pero que a través de su plena disposición al examen podrá encontrar alguna respuesta que lo libere del sufrimiento. Es así como se articula desde un origen la disciplina y el cuerpo en un discurso de intensificación corporal, su valoración como objeto de saber y elemento articulador en las relaciones de poder.

Esta intensificación de los discursos sobre el cuerpo que, plantea Foucault, emerge desde la clase burguesa y luego se disemina por el resto del entramado social, nace como una preocupación por la descendencia de la clase burguesa, por la calidad de la misma a través de la problematización de la salud, su funcionamiento, prolongación y mejora de las condiciones de vida. Es en éste escenario en el que se instala el dispositivo de la *sexualidad* y de control del cuerpo como intento de dotarse de un cuerpo que los distinguiese como clase (así como la aristocracia a través de la sangre se marginaba del resto de la sociedad y, específicamente de la clase burguesa):

En esta invasión de su propio sexo por una tecnología de poder que ella misma inventaba, la burguesía hizo valer el alto precio político de su cuerpo, sus sensaciones, sus placeres, su salud y su supervivencia [...] Fue un arreglo político de la vida, y se constituyó en una afirmación de sí, no en el sometimiento de otro. Y lejos de que la clase que se volvía hegemónica en el siglo XVIII haya creído deber amputar a su cuerpo un sexo inútil, gastador y peligroso no bien no estaba limitado a la reproducción, se puede decir por el contrario que se otorgó *un cuerpo al que había que cuidar, proteger, cultivar y preservar de todos los peligros y todos los contactos, y aislar de los demás para que conservase su valor diferencial; y dotándose para ello, entre otros medios, de una tecnología del sexo* (Foucault, 1998, pp. 149 – 150)

La diseminación posterior al resto del entramado social se articula a través de dispositivos y relaciones de poder. Si para la clase burguesa la exaltación del cuerpo, su cuidado y preservación (atendido por manos expertas, visto por ojos expertos, y escuchado por oídos atentos y llenos de el conocimiento que ellos desposeían) fue un dispositivo útil para la conformación de un cuerpo de clase, un cuerpo que los distinguía y definía como tal y que a través de su cuidado y tratamiento, aseguraba una vida próspera, saludable y longeva; para la clase “dominada” el cuerpo no revestía mayor preocupación más que la de la existencia natural.

Los discursos sobre el cuerpo se instalan y diseminan a través de técnicas y estrategias distintas, ya en un cuerpo no solamente entendido como máquina, al que es necesario extraer su máxima utilidad (*anatomopolítica*), sino además, y de forma un poco posterior, pero no excluyente, la preocupación y exaltación del cuerpo se entreteje y prolifera a nivel social como un *derecho de muerte y poder sobre la vida*, en el que persiste la preocupación por el cuerpo como instrumento de problematización de la salud y aboga por la defensa y mejora de la vida a través de una administración óptima de ésta, elaborando regulaciones y controles precisos que aseguren la prolongación de la vida, evitando la muerte a toda costa y que da origen a una *biopolítica*.

[...] ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las *disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano*. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica de la población*. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida. El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz —anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida— caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente. (Foucault, 1998, pp. 168 – 169)

A partir de la obra foucaultiana es posible establecer cómo el cuerpo toma un lugar histórico convirtiéndose en objeto de saber- poder desde donde capturar, disciplinar y darle un lugar al cuerpo en la cultura y las formas de socialización. Esta clave de lectura nos permite abrir un registro comprensivo de cómo paulatinamente se ha fortalecido la necesidad de incorporar la corporalidad a la pedagogía y sus consecuencias tecnológicas que lo hacen posible, yendo más allá de una mera práctica física.

### **3.3 Aportes desde el Psicoanálisis.**

En este capítulo se privilegia por revisar los aportes del psicoanálisis pues si bien existen otras vertientes psicológicas que abordan la corporalidad, en su mayoría estas

han sido consideradas para pensar y abordar la noción de cuerpo en educación, mientras que el psicoanálisis solo ha penetrado dentro del campo educativo desde una consideración psicopatológica dejando en segundo plano otras contribuciones específicas, especialmente su contribución crítica frente al abordaje biologicista del cuerpo.

Desde la constitución del psicoanálisis, incluso en los primeros desarrollos teóricos freudianos, el cuerpo se sitúa en el centro de los cuestionamientos que dan origen a todo el desarrollo posterior de este enfoque teórico.

¿Pero cuál es la concepción de cuerpo que guía la teoría y práctica psicoanalítica? En una primera instancia, y desde el lugar del discurso biomédico asumido por Freud como neurólogo, los intentos de desarrollo y construcción de conocimiento se ceñían a necesidades explicativas a nivel fisiológico. Las investigaciones que dieron lugar a la pregunta por la configuración de la realidad psíquica del sujeto, a través del análisis de casos de histeria clásicos de la época en que germina el psicoanálisis, ponen en relieve la problemática del cuerpo: un cuerpo que no responde a la lógica fisiológica que rige a las ciencias biomédicas y cuyas respuestas no son suficientes para entender la “nueva sintomatología” del cuerpo.

La necesidad de construir un nuevo marco teórico interpretativo, que aborde una realidad que no puede ser explicada por la ciencia clásica biologicista, es el hecho fundante del psicoanálisis. La concepción de un cuerpo distinto al somático y la consiguiente distinción de un cuerpo simbólico y la pregunta por éste es, en sí, el hecho constitutivo de la teoría psicoanalítica, la pregunta por el lugar del cuerpo es hacia donde nos conduce el psicoanálisis desde que se constituye (Gantheret, 1982).

### **3.3.1 En búsqueda del cuerpo en Psicoanálisis**

En esta insuficiencia de las explicaciones biologicistas para referirse al cuerpo que “padece”, resulta importante realizar aclaraciones sobre lo que se está entendiendo por cuerpo y cómo el psicoanálisis lo aborda, para, a partir del lenguaje, definir un objeto propio de indagación, distinto al cuerpo del modelo biomédico, distinto también al cuerpo en la psicología, complejizado y dotado de propiedades propias, profundas, incluso imposibles de conocer en su totalidad, debido a su relación con el inconsciente del sujeto.

El cuerpo en psicoanálisis, según Unzueta y Lora (2002) se define en tres registros de experiencia: *lo real, lo simbólico y lo imaginario*. En el registro de lo real, el cuerpo psicoanalítico puede equipararse al cuerpo tangible, al organismo médico, sin embargo, éste solo se puede constituir como tal en relación con un “Otro” significativo, quien ya tiene para él diseñado un lugar. Como se podrá recordar lo mencionado en el apartado del enfoque biomédico, el cuerpo que aún no nace ya es caracterizado y sometido a los discursos que lo anteceden en la cultura en que éste se va sumergiendo, se le prepara para existir, para diferenciarse.

Desde el registro Simbólico, el cuerpo se presenta desnudo ante la cultura, la que, en palabras de Leibson (2013), lo *(in)viste* de lenguaje, lenguaje cuyo alcance no es ilimitado y que por tanto configura un margen donde lenguaje y cuerpo se cruzarían. El cuerpo de esta manera, en su registro simbólico, se viste de exigencias, placeres, necesidades, goces y deseos, prestándose como superficie de inscripción y donde se irán constituyendo circuitos pulsionales y zonas erógenas (Unzueta y Lora, 2002)

Finalmente, en el registro Imaginario, el sujeto logra la vivencia de una imagen unitaria frente al organismo fragmentado que se le presenta al nacer, la imagen, de esta forma, es la manera del sujeto de encontrar su unidad, funcionando como estructurante, “(...) *como forma total, superficie, recinto, límite, contorno, que va a ser habitado, investido, vestido, recubierto por la libido*” (Unzueta y Lora, 2002, p.10).

Para Buzzatti y Salvo (2001), el cuerpo “*se postula como algo que cada sujeto tiene que conquistar. Parecerá atrevido sostener que el cuerpo es algo a conquistar, que no es algo dado, marcado por el destino anatómico*” (p. 11). Las autoras plantean que la relación entre la madre y el niño en su origen es estructurada con la aspiración a ser solo uno. Las posibilidades de diferenciación no existen, ya que como cuerpo único todas las necesidades, afectos, admiración, amor, estaban cubiertos, madre y niño gozan de forma total el placer que se entrega uno al otro. Con el parto, el escenario cambia drásticamente, surge la necesidad de enfrentarse a esta dualidad, a estos dos cuerpos que aún no pueden ser diferenciados psíquicamente, lo que antes era uno se desbarata por la separación, en esta relación de amor y admiración absolutos es necesario levantar las fronteras que permiten la existencia de uno como distinto del otro: “*madre y niño*”



*nacen uno para el otro a través de un trabajo de duelo [...] [proceso interminable] que compromete a todos los sujetos para toda su existencia” (Buzzatti y Salvo, 2001, p. 16). Proceso de duelo que permite la individualización, pero cuya conquista solo puede ser ejercida a través del esfuerzo y dolor que este implica. A partir de aquí se origina la vida psíquica y el camino hacia la conquista del cuerpo “propio”: “Esta pérdida es lo que hace que ese cuerpo se presente en el mundo vestido...con su falta” (Leibson, 2013, p. 367)*

En el registro de lo “real”, es decir, entendido por los autores revisados como el cuerpo no simbolizado, no atravesado por la palabra del otro, sería el proceso de duelo el que permite la individualización del cuerpo del niño respecto al cuerpo de la madre. A nivel primario, este proceso de separación se va estructurando a través de los horarios, de los gestos, olores, voces, caricias golpes, etc., según Unzueta y Lora (2002): *“Por esta incidencia del significante sobre el organismo, el cuerpo biológico deviene un cuerpo erógeno, es decir un cuerpo simbólico que se prestará como superficie topológica de inscripción a recibirla marca significativa y hará síntoma”*(p.12).

El registro imaginario, según Unzueta y Lora (2002) corresponde a la posibilidad del sujeto para conformar su “esquema corporal”, distinto a el esquema corporal que toma la psicología, donde éste alude a una construcción que se va formando mediante la maduración orgánica, siendo esta maduración diferente a la construcción del “yo”, y donde, además, pese a ser una construcción permitida por el dialogo del cuerpo físico con las facultades mentales, estaría siempre inscrita dentro de los procesos conscientes del sujeto, en cambio, la mayoría de los procesos que constituyen en cuerpo simbólico del psicoanálisis tienen lugar en el inconsciente del sujeto, donde solo a través del lenguaje esta constitución podría develarse.

Esta formación de un “esquema corporal” en el psicoanálisis podría tener mayor cercanía con ciertos elementos que toman los psicomotristas actuales, aunque siempre diferenciándose, sería el lugar donde localizan los procesos que permiten su registro (inconsciente en uno, consciente en el otro), donde comparten la importancia de la estimulación por parte de la madre, además de los cuidados que ésta le otorgue a las necesidades del bebe. En este registro, las reacciones tónico emocionales y la construcción dialógica permiten su inscripción en el mundo del lenguaje, donde estos diálogos con el otro le permiten dar los primeros pasos para ir encajando sus zonas

inconexas, para luego, a través del paso del *estadio en el espejo*, constituir su unidad corporal, dando paso desde la imagen fraccionada del cuerpo a la comprensión de él como un todo organizado (García, 2005).

Por su parte, para el psicoanalista y neuropsiquiatra Paul Schilder (1994) *“El esquema corporal es la imagen tridimensional que todo el mundo tiene de sí mismo”*(p.15). Siendo más que una sensación propia del sujeto, el esquema corporal o imagen corporal es una apariencia propia del cuerpo que va más allá de los sentidos y de representaciones, se constituye, entonces, en una función dialógica.

Complemento de lo anterior, y bajo el entendido de una configuración terciada del cuerpo, en el registro de lo simbólico, el camino hacia la inscripción de este cuerpo simbólico marcado por el duelo originario, será forjado mediante la función del tercero, lugar reservado a la figura del padre, la ley. El ingreso a lo simbólico, a la palabra, a la cultura permite que este cuerpo infantil ocupe un lugar reconocido; *“las fantasías de origen (sobre la escena originaria, la castración y la seducción) serán vías a través de las cuales el sujeto podrá advenir como tal, en tanto cuerpo erógeno”* (Idiáquez, 2011, p.66), es decir, un cuerpo que desea, construido por otro subjetivo y social, un cuerpo lleno de significados, un cuerpo simbolizado anclado al soma.

En esta composición estructural del cuerpo, un cuerpo simultáneamente real, imaginario y simbólico, se entendería que *“el cuerpo de la experiencia humana es ese cuerpo vestido por lo que lo marca desde antes de su nacimiento”* (Leibson, 2013, p. 367). Para el abordaje psicoanalítico este cuerpo depende del proceso de configuración del niño como otro y por lo tanto es un proceso previo al estatuto de sujeto, nace a partir del deseo de otro. *“Para que el niño se reconozca requiere la mirada de un testigo”* (Le Gaufey, 1998, p.271), es decir, lo verdaderamente fundante para el logro del sentido del cuerpo, es cómo el cuerpo es atravesado por el reconocimiento del otro, el cuerpo *“aparece especialmente cuando el otro me mira: yo me descubro como objeto, como cosa que puede ser vista, como cosa-utensilio que puede ser usada (...)”* (Figuroa, 2010, p.45).

Hemos hablado de esquema corporal como de imagen corporal sin distinciones, sin embargo, y dada la relevancia que ha cobrado para los estudios clínicos sobre formas de padecimiento corporal, creemos que es de suma importancia tomar a otra autora psicoanalítica Francois Dolto, quien hace una diferencia clave entre ambos términos, y que es importante reconocer a la hora de acercarse a la noción de cuerpo que podemos encontrar en este enfoque, sobre todo, porque a nuestro parecer, permite comprender mejor donde se halla el real interés del psicoanálisis y donde podemos descubrir íntegramente esta elaboración compleja de lo corporal a la cual tratamos de ir apuntando a lo largo de nuestro trabajo, yendo más allá del cuerpo táctil, o más bien otorgándole sujeto a ese cuerpo, sujeto encarnado demostrando presencia por solo el hecho de haberse constituido como tal.

Francois Dolto (1997), mientras realizaba su práctica psicoanalítica con niños, a través de la plástica, encontró que mediante el uso de esta técnica, acompañada del posterior relato de los niños sobre sus propias obras, se articulaban las tres instancias psíquicas (Ello, Yo, Superyó), en lo que ella denominó “la imagen del cuerpo”. Esta imagen del cuerpo no es la imagen presentada gráficamente en los trabajos del niño, solo surge en la relación de la elaboración plástica con la posterior explicación del niño sobre su obra, es así como van emergiendo a nivel consciente los procesos simbólicos que fueron invistiendo el cuerpo del niño.

Con lo cual, hablar de imagen, de imagen del cuerpo, no quiere decir que este sea únicamente de orden imaginario, puesto que es asimismo e orden simbólico, signo de un determinado nivel de estructura libidinal expuesta a un conflicto que va a ser desanudado mediante la palabra del niño (Dolto, 1997,p.17).

He aquí la diferencia que establece Dolto entre la “imagen corporal” con el “esquema corporal”, donde este último, es la herramienta mediadora entre sujeto y mundo, nuestro vivir carnal.

(...) especifica al individuo en cuanto a representante de la especie, sean cuales fueren el lugar, la época o las condiciones en que vive (...) interprete activo o pasivo de la imagen del cuerpo, en el sentido que le permite la objetivación de una intersubjetividad, de una relación libidinal fundada en el lenguaje, relación con

los otros que, sin él, sin el soporte que él representa, sería, para siempre, un fantasma no comunicable (Dolto, 1997, p.21).

Este esquema corporal puede ser más o menos el mismo para cada sujeto, sobre todo si se comparten la misma edad, clima, etc. Mientras que la imagen del cuerpo, según Dolto, tendría que ver con la historia personal de cada individuo: *“La imagen del cuerpo es la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas a través de sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales”*(p.21).

El esquema corporal se encuentra en la experiencia inmediata, evoluciona, tiene tiempo y espacio, mientras la imagen del cuerpo, es lábil, inagotable, es sobre todo inconsciente, puede ser independiente del esquema corporal y tiene relacional con lo funcional, es donde se inscribe los procesos de conformación de subjetividad.

Es así como el desarrollo posterior de la teoría psicoanalítica, de caminos prolíferos y muchas veces divergentes, se forja desde la base teórica común de que la constitución de sujeto solo puede ser entendida desde una dimensión relacional, el cuerpo entonces es entendido como un proceso dialógico, complejo, de zonas oscuras, reprimidas que se inscriben en un inconsciente hecho del lenguaje y que solo a través de él pueden irse develando. La entrada de un otro, dimensión relacional, permite la constitución de subjetividad, la individuación del cuerpo pequeño que hasta el momento solo era uno con la madre, un proceso de entrada a lo simbólico, a la cultura, a la palabra. (Le Breton, 1992; López Herrero, 1999)

Lo anterior ha posicionado al cuerpo como eje crucial en la clínica psicoanalítica, ahí donde la teoría clásica no es suficiente para descifrar a través de la palabra del paciente. Ahí donde el conflicto no puede ser expresado a través de la palabra, el cuerpo adquiere una relevancia trascendental. Una mirada al cuerpo que intenta reconstruir su anudamiento con lo simbólico.

Así, distintas propuestas en relación al cuerpo se han levantado en pos de comprender la constitución de la corporalidad. Propuestas que también escapan al tratamiento de “patologías” y que intentan complejizar el concepto de cuerpo, poniéndolo como prisma para construir una mirada diferente en relación a la subjetividad. Es así, como por ejemplo Buchinder y Matoso (2011) a través de los Mapas Corporales nos dan a

conocer un cuerpo como representación externalizada, una proyección de la imagen fuera de sí, que permitiría investigar la relación entre cuerpo, psique y mundo.

Consideramos que el intento de trasgredir las barreras de lo simbólico en tanto palabra exclusiva como eje central de la comprensión de sujeto, a través de la construcción de un cuerpo distinto, no solo como proyección vacía de los conflictos psíquicos y cuya mirada no obedezca a la corrección y encauzamiento de las conversiones histéricas, resultan un aporte fundamental para profundizar en un cuerpo que “habla” de lo que no debe ni puede ser dicho.

A través de la revisión de estas concepciones de cuerpo que emergen desde el campo de las Ciencias Sociales, es posible resituar al cuerpo en un contexto histórico, social, político y económico, un cuerpo construido a partir de condiciones determinadas y situado en un momento y espacios determinados. Un cuerpo construido a partir de discursos que lo atraviesan y que lo constituyen como tal y que a la vez, regenera y actualiza a través de él (perpetuándolos o no).

Un cuerpo inscrito en un registro simbólico, un cuerpo dotado, atravesado de sentidos y productor de significados, significados previos a su existencia como tal en el plano real que lo enmarcan en un registro de existencia. Un cuerpo dinámico y jamás estático, un cuerpo en el que resuenan y se inscriben significados que a la vez hace propios y encarna o padece en formas de vida precisos y culturalmente situados. Un cuerpo cuya existencia es solo posible pensar a través de una dimensión relacional, allí donde otro lo dota de existencia, un cuerpo que enferma y tramita lo que en palabras no puede ser dicho.

El silencio sobre la diferencia es lo que las psicoanalistas salidas de la *École* han tratado de remover. [...] Su investigación [...] rechaza el triunfo de lo simbólico y deja de asignar a la sexualidad el status de discurso para atribuirle el más ambivalente e indecible de punto de entrecruzamiento de presiones pulsionales, afectos y fantasmas. Los cuerpos vuelven con prepotencia, pues, a la escena de la investigación y la práctica clínica: cuerpos no ya puestos a la sombra del *logos*, del dominio del Fallo. (Buzzatti y Salvo, 2001, p. 42)

Un cuerpo que en la actualidad se ha transformado en objeto de salvación, donde las esperanzas están puestas en su capacidad sanadora y, más que nada, en cómo se erige como vehiculizador de procesos de encuentro consigo mismo y con el otro, ante la necesidad angustiante de construir este tipo de espacios que saquen al sujeto de su aislamiento y soledad. Un cuerpo protagonista de la vida de los sujetos contemporáneos, un cuerpo que se asegura tiene mucho que decir y ante el cual todos nos enfilamos a escuchar.

Todos estos elementos nos permiten llevar a cabo una reflexión respecto al lugar del cuerpo como objeto de pedagogización a nivel educativo, en primer momento a través de cómo se ha configurado el cuerpo en la institución escolar en Chile; y en un segundo momento en aras de repensar este lugar preestablecido, reflexionando en torno a sus alcances y potencialidades.

## CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Comenzamos este trabajo con la intención de saber cuál es la noción de cuerpo infantil presente en la educación parvularia chilena, desde una pregunta general sobre “el cuerpo hoy”, pronto fuimos descubriendo un cuerpo que es vestido de discursos y desvestido en explicaciones, teorías y enmarañamientos que por momentos parecieran intentar obtener un resultado estable y estático respecto a qué es el cuerpo o qué se entiende por él, como si existiera un único e inamovible representante de la corporalidad, acabando prontamente este ilusorio panorama al encontrarnos con sus múltiples versiones construidas por la historia y la cultura propia de la sociedad en la cual el cuerpo se inserta. Sin embargo, se encuentran en esta inagotable búsqueda, ciertas conceptualizaciones y paradigmas que predominan sobre el cuerpo y que no han podido ser removidos pese a los diversos intentos de desligazón, como por ejemplo la persistencia en constituirse como el par binario de la mente, o su calidad de objeto como posesión del sujeto, discursos que siguen interviniendo sobre el cuerpo desde la cotidianidad en general y la pedagogía en particular.

Es así como durante el proceso de elaboración del presente trabajo, la tarea de encontrar una noción de cuerpo (estable, limitada, única) fue poco a poco desechada y en cambio, nuestra tarea se transformó en el intento de vislumbrar algunos de sus ropajes. Un cuerpo apropiado por el adulto como territorio de decisión y gobierno sobre el niño/niña, imponiendo sobre la infancia una serie de expectativas que se articulan a través de los más explícitos mecanismos (castigos, recompensas, prohibiciones, “derechos”, mandatos, etc.) hasta las más refinadas, complejas y globales medidas (Barbero, 2005), como las políticas públicas dirigidas a la educación de la infancia, dirigidas a la universalización de la Educación parvularia y, por tanto, la necesidad de entenderla bajo los preceptos de institucionalización escolar.

Estas medidas que abogan por focalizar intervenciones en la primera infancia, provenientes desde la institucionalidad internacional, han hecho “carne” en nuestra región y principalmente en nuestro país. Se instalan aquí so pretexto de fomentar un desarrollo económico social, ya que ha sí se supone ha sido para los países “desarrollados”, bajo la lógica de que es precisamente a través de la Educación (y una

intervención temprana que hace posible la generación de una sociedad educada destinada al desarrollo de capital humano, poniendo sobre todo su foco en la primera infancia “[...] *ya que su cuidado como la socialización primaria serían para el niño, definitorias de su capacidad física, salud mental, patrones de conducta, valoraciones, expectativas e intereses, lo que determinan en gran medida sus oportunidades de bienestar futuro.*”(CEPAL, 2001, p. 67).

Esta intervención temprana además, estaría asociada a una inversión, entendida en el sentido económico, que traería resultados a largo plazo y cuyos retornos, en el fondo (en tanto desarrollo económico – social) tendrían un mayor peso a la hora de evaluar la calidad de la Educación o mejorar el capital cultural de la región y del país (CEPAL, 2001; CEPAL Y UNESCO, 2005), lo que según estas orgánicas repercutiría en el desarrollo total de la región. Ahora bien, la forma de evaluar la noción de “desarrollo” y lo que este concepto implica, estaría más bien ligado a la normalización de un sujeto “apto” para fomentar el desarrollo de su país con ahínco en el desarrollo intelectual y, finalmente económico del mismo.

Es así como el espacio/sala de párvulos cambia, de ser un lugar destinado al vínculo afectivo o de cuidado, voluntario y flexible, donde se producen los primeros procesos de socialización del niño pasa a ser un espacio profundamente escolarizado, persiguiendo una serie de objetivos y logros académicos que son constantemente evaluados. El niño/niña se introduce al proceso de escolarización en su aparato cuidadosamente diseñado desde edades cada vez más tempranas, empieza la cadena de producción de subjetividades, donde los sentidos se construyen desde forma heterónoma, donde las expectativas sobre los niños remarcan la necesidad de adquirir un comportamiento adecuado que le permita así, un mejor desarrollo y desenvolvimiento en el mundo adulto, como niño y “futuro adulto”

El Paradigma Psicomotriz cumpliría entonces, bajo este contexto, la misión de lograr las metas impuestas a este nivel educativo, desde ahí resulta fácil entender su persistencia en generar en el niño una regulación interiorizada a través de su cuerpo, para que el niño luego tome el camino hacia la adaptación. Como pudimos revisar, abordar los procesos pedagógicos bajo este paradigma (Almonacid, Campos y Moreno, 2012) favorecedar prioridad al desarrollo cognitivo, el que finalmente explicaría el



ingreso e integración de los niños y niñas a los siguientes niveles educativos y al mundo laboral.

Es posible ver lo anterior a través de la revisión de los documentos generados a propósito del lugar del cuerpo en el currículum de Educación Parvularia (MINEDUC, 2005, 2011, 2013) donde, cabe destacar, si bien la forma en que se plantea esta nueva visión sobre el cuerpo (ya que se supone una anterior desaparición del mismo en la sala de clases) y su importancia en el desarrollo infantil, está relacionada a la importancia inherente de éste en la vida de las personas. En la práctica y a nivel de desarrollo de éstas ideas, el trato que se le da al cuerpo está siempre vinculado a la obtención de un mejor desarrollo, un desarrollo más armónico o que permita una mejor adaptación de los niños al contexto educativo y, por lo tanto, a la obtención de mejores resultados y logros académicos a lo largo de la vida escolar, coartando las múltiples posibilidades creadoras de éste. *“La propuesta educativa busca: Contribuir al desarrollo de prácticas educativas de calidad, a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje, que tienen el aprendizaje de la motricidad y de la corporalidad, como eje organizador”* (MINEDUC, 2011a, p. 13)

Es en este momento cuando resulta relevante detenerse para hacer una observación, si se recuerda lo planteado por Almonacid, Campos y Moreno(2012) sobre los intentos de renovar la educación física chilena, intentos que terminan recayendo en la tradición de utilizar el paradigma Biomotriz para entender el cuerpo del escolar trabajado en Educación Física. A partir de esta investigación teórica es posible coincidir con los autores sobre el fracaso del paradigma de la psicomotricidad como unificador del cuerpo-mente, haciendo del ejercicio motor, una herramienta, un vehiculizador del desarrollo cognitivo, base para emprender el camino educativo; con esto logrado, el niño ingresa a la institución escolar con una mente y un cuerpo que dialogan, pero que serían obligados a separarse a la hora de entrar a clases de matemáticas o cualquier materia que tenga su lugar en la pizarra, levantando la necesidad de autorregular el cuerpo de acuerdo a las situaciones en las que el niño de desenvuelva, un cuerpo que solo puede tomar vida en los recreos o en el gimnasio, o cuando se destina un tiempo y espacio determinado para esto, como en talleres de estimulación corporal o en actividades abocadas a hacerlo presente, como lo proponen los documentos ministeriales revisados. (MINEDUC, 2011a, 2011b, 2013b)

Es así, como el cuerpo reducido a las tareas de coordinación motora va reduciendo poco a poco al niño/niña las posibilidades de hacerse de una historia y un sentido a través de su existencia corporalizada, se borra a sí mismo para poder sostener una serie de movimientos coordinados y precisos, adquiriendo un cuerpo que funciona de forma más eficiente, que es aprehendido para cumplir de mejor manera las tareas y deberes que el sistema educativo le otorga. El cuerpo, pese a los discursos plagados de conceptos tales como autonomía, creatividad y trascendencia, parece retornar al lugar de la máquina funcional.

Los distintos paradigmas Pedagógicos, expuestos con anterioridad en este documento, nos presentan un cuerpo que si bien, por momentos, aparece en el escenario pedagógico, resaltando, en algunos casos, la importancia que tendría éste en los procesos de enseñanza – aprendizaje, la concepción de sujeto que conlleva nos remite a una subjetividad normada y delimitada institucionalmente. Al mismo tiempo de acuerdo a éstos paradigmas y sus focos de intervención, se han establecido las Funciones educativas asignadas al cuerpo en la institución escolar, que si bien aluden principalmente a un funcionamiento estable y deseado de un cuerpo normal, y son construidas desde ahí, han posibilitado la emergencia de procesos de análisis que problematizan, precisamente, estos usos que se le atribuyen al cuerpo en educación

A partir de la revisión realizada es posible pensar que la noción de cuerpo del niño/niña dominante en educación, supone una relación con el otro que ya se encuentra previamente establecida a través de un entramado de normas y hábitos donde prima una forma correcta y adecuada de ser, antes que las posibilidades de ser. La creación a través del movimiento, las diversas posibilidades y riquezas de un existir corporizado con placer en el juego y en descubrimiento corporal son procesos poco vinculados a una concepción de cuerpo en educación infantil.

La institución escolar, por otra parte, además de configurarse como un espacio pedagógico, se ha transformado abiertamente en un lugar donde la infancia es intervenida desde distintos lugares disciplinares, los especialistas en salud, afectividad, motricidad, lenguaje, desarrollo normal, etc., ingresan ahora a la cotidianidad del funcionamiento escolar. La ciencia se hace presente desde su discurso que sabe lo que el niño y su entorno desconoce de él mismo (Illich, 1975; Le Breton, 1995).

El cuerpo del niño/niña, es capturado por el discurso de verdad de la ciencia, constituyéndose así un saber-poder sobre el cuerpo (Foucault, 1998). Los conocimientos que emergen de este discurso científico son incorporados como verdades naturalizadas al interior de las relaciones sociales que de ellas emergen y que ellas actualizan, donde además crece la necesidad por parte del mundo adulto de conocer más aun de esas verdades sobre la infancia y su cuerpo para así lograr posicionarse de mejor forma en un rol cuidador y protector de ese cuerpo (Miranda, 2003).

Es así como es posible hablar de que estos discursos de verdad darían cuenta del niño/niña como un sujeto incompleto (Torres, 2010), que remite nuevamente, a una herencia del modelo Biomédico y que persiste en concebir a un sujeto fragmentado y con la posibilidad de funcionar correctamente, haciendo del cuerpo un objeto más o menos estable, a través del ajuste a un correcto funcionamiento y la potenciación de sus fortalezas. Así, en el caso de que este cuerpo enferme debe ser rápidamente normalizado, retornándolo a sus funcionamientos óptimos, donde curar es normalizar, normalizar es curar, tal como normalizar sería educar y educar sería normalizar para el modelo Psicomotriz.

El ejercicio de poder sobre el cuerpo, en sus dos versiones; poder ejercido directamente sobre el comportamiento del sujeto o el ejercicio del poder a través de la influencia mediata sobre los elementos constitutivos del comportamiento (Tirado y Domenech, 2001) se han encontrado presentes a lo largo de la historia de la Educación en Latinoamérica. Es así posible observar un primer momento de dominación del cuerpo de la “Barbarie” indígena a través de los castigos corporales y los discursos sobre el cuerpo pecaminoso en las primeras evangelizaciones, donde se realiza un proceso de “purificación a golpes”, donde la inscripción de la norma se encarna literalmente; y un segundo momento donde el arribo de los Jesuitas impulsa un proceso de “pedagogización del cuerpo”, que persigue enseñar a la “barbarie” a dominarse a sí mismos, fomentando el autocontrol a través de la “civilización” de los cuerpos, produciendo una serie de reglamentos que rigen este “deber ser” del sujeto y que desde ahí lo insertan como “sujeto social” a través de la introyección de las pautas y dictámenes sociales. (Araya, 2006)

Es en esta última forma de poder donde podemos posicionar a los discursos generados hacia el niño/niña en su proceso de escolarización, un ejercicio de poder/saber

que “produce” los discursos que articulan la noción de cuerpo presente en la institución educativa y en el aula, permitiéndole insertarse en una relación coherente entre el devenir de sus cuerpos y las demandas públicas y privadas, interiorizando la ideología social través de una sujeción débil que se posa en un cuerpo desmembrado hasta sus partículas, donde movimientos, gestos, actitudes (objetos de estudio propios de la psicomotricidad) son apresados por estos discursos instaurando “*un poder infinitesimal sobre el cuerpo activo*”(Foucault, 1993, p.140)

Esta realidad de un cuerpo mutilado y fragmentado que se ha ido configurando a lo largo de nuestra historia, a partir de los discursos que lo cruzan y que a través de él se cristalizan, nos insta a poder pensar el cuerpo desde otro lugar. Los aportes que desde las Ciencias Sociales es posible rescatar para configurar una forma que complejice esta noción de cuerpo y la dote de nuevos sentidos, se torna fundamental.

Transcender la concepción de cuerpo cosificado, en un sentido meramente utilitario, entendiéndolo como algo más que carne y huesos, o limitaciones y faltas de una parte del sujeto, es uno de los elementos que posibilita reconstruir una concepción de cuerpo ya naturalizada, expandiéndolo a un registro diferente.

Así, el cuerpo del Psicoanálisis supera sus demarcaciones fisiológicas, donde las inscripciones de la historia de un sujeto se anudan en los sectores proyectados en el cuerpo simbólico, es allí donde se inscriben los procesos dialógicos que permiten al sujeto constituirse como tal, armando un mapa de circuitos pulsionales.

Tenemos, según Dolto (1997), el *esquema corporal*, el cuerpo físico que nos permite situarnos en la realidad, donde sin él, sin su soporte, el sujeto sería un "fantasma" no comunicable, perdido en los procesos del inconsciente; y por otro lado, la *imagen corporal*, el cuerpo en su nivel simbólico, que nos permite proyectar/extender las regiones del cuerpo físico en un entramado de relaciones que resultan del experimentar y del vivir, y al cual es posible acceder a través del lenguaje. La imagen corporal no perezca, solo cambia y se transforma, su constitución es ante todo misteriosa, pero pensando en la riqueza de las interacciones del sujeto, con la vida, con su historia, con los otros esa riqueza quedará impregnada para siempre en este cuerpo simbólico.

En este sentido, la noción de cuerpo como construcción simbolizada, se inscribe no solo en la historia del sujeto, lo simbólico del cuerpo como lugar de inscripción de significados y sentidos es también, a la vez, a nivel social y cultural, histórico y político. La concepción de un cuerpo atravesado por la historia, un cuerpo que encarna y expresa cultura, integrando en sí todos los procesos sociales que lo rodean o que incluso lo anteceden y que lo construyen como tal. (Le Breton, 1995, 2002; Turner, 1989, 1994.) Este es uno de los principales aportes de las Ciencias Sociales, que en el afán de resignificar el cuerpo, se han abocado a la lucha por defender, precisamente, este carácter dinámico del cuerpo, un cuerpo construido desde distintos lugares.

Es así, como la Socio – Antropología, nos habla de un cuerpo situado, donde la dimensión simbólica de lo corporal solamente adquiere sentido bajo el contexto sociocultural del que emerge; sus dimensiones, significados, límites, regulaciones son construidas socialmente y se reproducen y cristalizan a través de él. El contexto social, cultural, histórico y político constituye el trasfondo a partir del cual se significa el cuerpo y desde donde es posible comprender los procesos sociales que le dan forma. Por lo tanto, toda explicación del cuerpo como fenómeno humano, en cualquiera de sus dimensiones, necesariamente debe ser entendida a través de este trasfondo socio-histórico. *“El mundo externo, incluido el cuerpo humano, no es algo dado, sino una realidad histórica constantemente mediada por el trabajo humano e interpretada por la cultura del hombre”* (Turner, 1989, p. 58).

Es bajo este contexto de un sujeto situado de forma socio-histórica, que nos parece importante ligar esta necesidad de reconocer el lugar desde donde se construye conocimiento, se construye pedagogía, se construye sujeto y cuerpo, con la idea de un sujeto en potencia. Entender al sujeto como sujeto situado abre la posibilidad y la necesidad de considerar este lugar, de cuestionar los determinismos conceptuales y relevar el papel de la historia en la constitución de sujeto, en la construcción de subjetividad.

Al retomar la temática de la Pedagogía y vincularla a la idea de un sujeto situado histórica y socialmente, es posible referirnos al intento de construir un conocimiento

pedagógico desde nuestra propia realidad latinoamericana, ya que si el sujeto, el cuerpo, es construido socialmente y nunca algo dado, inmóvil o estático y que como tal ha servido de material de análisis para de la Socio - Antropología, así como un lugar de inscripción simbólica siempre vinculada al reconocimiento del otro, es posible entonces también pensar (y desear) su construcción desde un lugar dotado de mayor pertinencia que el impuesto por un orden hegemónico.

Para la presente investigación, la reflexión respecto a la relación entre cuerpo y sujeto y a cómo se construye conocimiento sobre éste en Latinoamérica (Zemelman y Quintar, 2005), es considerado como una contribución especial pues favorece más allá de la crítica a los modelos teóricos dominantes el proponer una visión integral diferente.

La pedagogía bajo la premisa del sujeto como potencia, adquiere un significado distinto, se transforma como espacio de problematización de la realidad de los sujetos, de su cotidianidad y expande sus posibilidades de pensar desde lugares diversos y nuevos. Están en conflicto la noción de educación que por años a subordinado y oprimido a los sujetos, en particular al latinoamericano, una *pedagogía del bonsái* que exigiría una subjetividad determinada y adecuada al orden y contexto político, reconociendo un espacio de posibilidades (Zemelman y Quintar, 2005).

Tal como pudimos recuperar, la potencialidad del sujeto comprende a la vez su dimensión corporal. Dimensión que Gallo intenta resignificar y rescatar, a través de la comprensión del proceso educativo como un proceso de subjetivación fundamental en la vida de los sujetos, y donde el cuerpo, implicado inherentemente en la existencia del sujeto, cobra un papel protagonista:

[...] en su profundidad intensiva, ese poder de afectar y de ser afectado, por ello el cuerpo no lo definimos por la forma que lo determina, ni como una sustancia, ni por los órganos que posee o las funciones que ejerce, un cuerpo se define por lo que puede, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan tanto en pasión como en acción. Así podemos pensar en qué casos una práctica corporal se torna como <<intensidad>> entendida a la manera de Deleuze como la forma de la diferencia y no de la repetición (Gallo, 2012, p.2)

Solo un sujeto afectado, capaz de tocar y ser tocado, puede restituir su capacidad transformadora. El cuerpo en pedagogía podría reconstruirse como posibilidad de hacer propia la realidad y de integrar al sujeto en su experiencia vital, apropiándose y dotando de significado los aprendizajes construidos en el proceso educativo (que no remiten solamente a lo que pueda suceder en una sala de clases), un proceso que necesariamente debe enlazarse con un sujeto situado en una realidad particular.

El cuerpo le da un lugar, un nuevo lugar al acto de crear, de crear realidades posibles desde la conciencia del presente, pero con los ojos puestos en el futuro. La necesidad de comprender al sujeto desde sus distintas dimensiones, y en especial en el proceso de constitución como tal sumado al papel central del otro en ese proceso, complejiza y enriquece la forma en que nos aproximamos a la comprensión del mismo, que es a la vez, la comprensión de nosotros mismos, para, desde ahí, poder establecer nuevas relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

Por lo tanto a nivel de conclusiones finales, y a partir de los resultados de esta investigación, las concepciones de cuerpo en el currículum de Educación Parvularia en Chile, podría ser enriquecido a partir de estas reflexiones, en especial bajo la consideración de un cuestionamiento a los paradigmas psicomotriz y biomédico, como supuestos insuficientes para construir una concepción enriquecedora y compleja sobre el rol educativo y su vinculación al cuerpo infantil. En cambio, de acuerdo con las discusiones planteadas y los aportes revisados, es posible recuperar una visión de educación corporal desde donde se reconfigura una concepción de cuerpo como dimensión constitutiva de sujeto y que enriquecería no solo los aprendizajes construidos, sino también la construcción de una subjetividad transformadora.

## REFERENCIAS

- Aguiluz – Ibargüen, M. (2005). GS o mirar los cuerpos sociales y emociones desde Georg Simmel. *Estudios Sociales y Humanísticos*, 1(3), 120 – 132.
- Almonacid, A. y Matus, M. (2010). The emergence of imagination of student in school from the hall of physical education. *Fiep Bulletin*, (80), 758-761.
- Almonacid, A., Campos, M. y Moreno, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), 13-26.
- Alveiro, D., Lemos, M. y Richard, C. (2008). Revisión crítica del concepto “psicosomático” a la luz del dualismo mente-cuerpo. *Pensamiento Psicológico*, 10 (4), 137 – 147.
- Araya, A. (2006). El castigo físico: El cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América Latina, siglos XVI al XVIII. *Historia*, 2(39), 349 – 367.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de la acción y la práctica psicomotriz*. España: Colección Biblioteca Infantil.
- Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 25 – 51.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista complutense de educación*, 2(11), 59 – 81.
- Barruezo Adelantado, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21 – 33).



- Barruezo Adelantado, P. (2006). Psicomotricidad y Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25(7), 39 – 52.
- Buchinder, M. y Matoso, E. (2011). *Mapas del cuerpo. Mapa Fantasmático Corporal*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Buzzati, G. y Salvo, A. (2001). *El cuerpo-palabra de las mujeres. Los vínculos ocultos entre el cuerpo y los afectos*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, s.a.)
- Calvo, C. (2005) Entre la educación caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 91 – 106.
- Caramés, M. (2004). Proceso socializador en Ciencias de Salud. Caracterización y crítica del modelo hegemónico vigente. En Fernández, J. (coord.) *Salud e Interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas* (pp. 31 – 52). Quito: Abya – Yala.
- Castrillón, A. y Pulido, M. (2003). Biopolítica y Cuerpo. Medicina, Literatura y Ética en la Modernidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37 (15), 185 – 198.
- Chile, Cámara de Diputados – Congreso Nacional (2013). *Diario de Sesiones*. Legislatura 361°. Sesión 68°, martes 5 de Noviembre de 2013. Santiago.
- Chile, Ministerio de Educación. (2005). *Bases Curriculares para la educación Parvularia*. Santiago: Unidad de Currículum y Educación.
- Chile, Ministerio de Educación. (2011a). *Experiencias de Aprendizaje sobre Corporalidad y Movimiento. Libro 1, niñas y niños de 2 a 3 años*. Santiago: División de Educación General, Unidad de Deporte y Recreación, Unidad de Educación Parvularia
- Chile, Ministerio de Educación. (2011b). *Experiencias de Aprendizaje sobre Corporalidad y Movimiento. Libro 1, niñas y niños de 4 a 6 años*. Santiago: División de

Educación General, Unidad de Deporte y Recreación, Unidad de Educación Parvularia

Chile, Ministerio de Educación. (2013a). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC

Chile, Ministerio de Educación. (2013b). *Corporalidad y Movimientos para el Aprendizaje: Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre – deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares*. Santiago: Unidad de Deportes y Recreación.

Chile, Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2014). *Consejo Nacional de la Infancia. Un nuevo Estado para las Niñas, Niños y Adolescentes*. Santiago.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Nuevos desafíos para la Agenda Social Iberoamericana. En *Construir equidad desde la infancia y la adolescencia en Iberoamérica*. (pp. 63 – 101).

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Invertir mejor para invertir más: Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago

Comité Chileno de Educación Preescolar. (2013, Noviembre). Comunicado [Nota de prensa]. Recuperado de <http://www.corpocas.cl/new/noticia.php?id=489&foto=notcompree.jpg>

Corpas, F. Toro, S. y Zarco, J. (1994). *Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Coterón, J. y Sanchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113 – 134.

- Defontaine, J. (1978). *Manual de Reeducción Psicomotriz. Primer año*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Dolto, F. (1997). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Duarte, C. (2012): Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción». *Última Década*, 36, 99 – 125.
- Escobar, J. (2007). Bioética, cuerpo humano, biotecnología y medicina del deseo. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(2), 33 – 51.
- Estrella, A. y Vaca, A. (2012). *El trabajo de habilidades lógico – matemáticas con niños de tres a cuatro años. Libro de actividades y Guía docente*. Tesis para optar al título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la Educación chilena en cifras. *Revista Centro de Estudios Públicos*, 84, 85 – 204.
- Figueroa, G. (2010). *Cuerpo y Corporalidad*. (pp.39-50). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentina, s.a.

- Gallo, L. (2006). El ser-corporal-en-el-mundo como punto de partida en la Fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento educativo, Julio*, 46 – 61.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos, 2*, 231 – 242.
- Gallo, L. (2007). Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física. En Moreno, W y Pulido, S. (eds). *Educación, cuerpo y ciudad. EL cuerpo de las interacciones e instituciones sociales* (pp. 69 – 92). Medellín: Funámbulos
- Gallo, L. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista educación física y deporte, 30(2)*, 505 – 513.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la Educación Corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 4 (34)*, 825 – 843
- Gallo, L. (2012). *Motricidad, educación y experiencia*. Conferencia presentada en V Coloquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade. Humana: Motricidade, Educação o Experiencia, São Paulo – São Carlos, Brasil.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Revista Educação e Pesquisa, 1 (40)*, 197 – 214.
- Gantheret, F. (1982). Lugar y estatuto del cuerpo en el psicoanálisis. *Revista uruguaya de psicoanálisis, 61*. Extraído de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719826103.pdf>
- García, J. (2005). ¿En qué consiste el “Estadio del Espejo”? *Anales de Psiquiatría, 3(21)*, 102 – 110.
- Gaviria, D. (2013). Pierre de Coubertin y su idea pedagógica del deporte y el olimpismo. *VIREF Revista de Educación Física, 1(1)*, 51-61.

- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la Naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Idiáquez, C. (2011). *Aproximación Psicoanalítica del actor en escena*. Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Clínica de adultos línea Psicoanalítica, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Illich, I. (1975). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Barcelona: Barral editores.
- Jurado, J. (2004). Sobre el proceso de la civilización de Norbert Elías. *Nómadas*, 10. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/181/18101012.pdf>
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Edición.
- Le Breton, D. (2002). *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular. Un estudio Traverso de la unidad imaginaria*. Buenos Aires: Edelp.
- Leibson, L. (2013). *El cuerpo del psicoanálisis y su impropia libertad*. V Congreso Internacional de investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación.
- Ley N° 20.670, *Sistema Elige Vivir Sano*. Biblioteca del Consejo Nacional de Chile, Santiago, Chile, 31 de Mayo de 2013.
- Ley N° 20.370, *Ley General de Educación*. Biblioteca del Consejo Nacional de Chile, Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.
- López Herrero, S. (1999). Anorexia: comer nada. Una perspectiva psicoanalítica. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 72 (19), 599 – 608.

- Martin, F. (2009). Competencias básicas y Funciones de la Educación Física en la LOE. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16.
- Milstein, D. y Mendes H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Miranda, G. (2003). Psicoanálisis y Sociedad. En *Jacques Lacan y lo fundamental del psicoanálisis*, pp. 207 – 245. Ediciones UCSH, Santiago. Chile.
- Muñoz, V. (2001) *La Juventud chilena y el derecho a construir sociedad. Una perspectiva histórica*. Extraído de <http://www.cidpa.org/txt/articulos/ensayo1.doc>
- Novoa, M. (2002). Algunas consideraciones sobre el dualismo en Psicología. *Psicológica*, 1(2), 71 – 80.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informa Final Foro Internacional de Educación*. Dakar: Fiske, E.
- Proyecto de Ley N° 20.710 “Kínder Obligatorio”, Mensaje presidencial N°91 – 361, Santiago, Chile, 12 de Junio de 2013. Extraído el 15 de Abril, 2014 de [http://www.camara.cl/pley/pley\\_detalle.aspx?prmID=9404](http://www.camara.cl/pley/pley_detalle.aspx?prmID=9404).
- Quaresma Da Silva, D. (2012). La producción de los normal y anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo, Brasil. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 1 (16), 178 – 199.
- Quintar, E. (2009). Entrevista con Estela Quintar. *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle*. Extraído de <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>
- Rodrigañez, C. (2010). *Pariremos con placer. Apuntes sobre la recuperación del útero espástico y la energía sexual femenina*. Buenos Aires: Madre Selva.

- Romero, C. (2002). *Evolución y desarrollo de las funciones atribuidas al movimiento como elementos formativo*. Extraído de [www.ugr.es/...%20cuerpo%20y%20movimiento/funciones%20EF.pdf](http://www.ugr.es/...%20cuerpo%20y%20movimiento/funciones%20EF.pdf)
- Ros, N. (2002). Expresión corporal en educación: un lenguaje comunicativo y expresivo. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 21.
- Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 57 – 68.
- Sadler, M. (2003). *Así me nacieron a mi hija. Aportes Antropológicos para el Análisis de atención Biomédica del parto hospitalario*. Tesis para optar al Título de Antropóloga Social, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Sánchez, J. (2011). Evolución de las funciones de la educación física. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 49.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial.
- Schilder, P. (1994). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México: Paidós.
- Taborda, J. (2010). Educación Corporal: ¿un discurso inaugural en Colombia?. A propósito del libro “Los discursos en la Educación Física contemporánea. *Revista Educación física y deporte*, 29 (2), 309 – 312.
- Tijoux, A. (2007). El teatro de los Cuerpos: dominación, sufrimiento social, resistencia(s). *El Árbol, Noviembre*. Extraído de <http://www.elarbol.cl/001/pdf/a=02.pdf>
- Tirado, F. y Domènech, M. (2001). Extituciones: del poder y sus anatomías. *Política y Sociedad*, 36, 191 – 204.

- Toro, S. (2007). Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 1 (33).
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4, 105 – 118.
- Troncoso, M. Y Valenzuela, S. (2007). Cuidado humanizado: un desafío para las enfermeras en los servicios hospitalarios. *Artigo*, 20 (4), 499 – 503.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica
- Turner, B. (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 68, 11 – 39.
- Unzueta, C. y Lora, M. (2002). EL estatuto del cuerpo en psicoanálisis. *Revista AJAYU*, 1(1). Extraído de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v1n1/v1n1a09.pdf>.
- Yutzis, D. (2013). *Cuerpos femeninos, políticas y maternidad en Francia del siglo XVIII*. III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, La Plata.
- Zemelman, H. y Quintar, E. (2005). Pedagogía de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. Rivas, J. *Revista Interamericana*, marzo, 113 – 140.
- Zemelman, H. (2009). Prólogo. En Sérgio, M, Trigo, E., Genú, M. y Toro, S. *Motricidad humana. Una mirada retrospectiva*. Colombia: Léeme.