



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Psicología

Desafíos para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo: Una revisión de literatura

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:

Dakini Belén Ruiz Yañez

Profesor:

Rodrigo Cornejo Chávez

Asesor metodológico:

Gabriel Etcheberrigaray

Noviembre, 2021

Índice

Resumen	3
Introducción	3
Antecedentes	4
Problematización	7
Objetivos	11
Objetivo General	11
Objetivos Específicos	11
Marco teórico	12
Contexto educativo y regulaciones del trabajo docente en Chile	12
Cuerpo como problema de estudio	19
Superación del dualismo	19
Corporeidad según Merleau-Ponty	22
Cuerpo en la Escuela	24
Pedagogía desde el cuerpo	28
Trabajo docente, profesorado y corporeidad	32
Metodología	39
Resultados	42
Propuestas de estrategias o metodologías que se enmarcan dentro de la pedagogía desde el cuerpo	46
Técnica Alexander	46
Juego Teatral	48
Tarea de Movimiento	50
Escenarios pedagógicos	52
Propuestas conceptuales sobre una pedagogía desde el cuerpo	54
Barreras y desafíos que aparecen a partir de nuevas concepciones del cuerpo en educación	60
Discusión	65
Concepciones sobre la docencia que emergen a partir de una pedagogía desde el cuerpo	65
Desafíos que aparecen para la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo	68
Conclusiones	73
Bibliografía	77



Ventana sobre el cuerpo

La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta

— Eduardo Galeano

Resumen

La presente memoria pretende identificar y describir los desafíos que surgen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo. Este objetivo se lleva a cabo a través de una revisión de literatura en español, en las bases de datos de Scopus y Scielo, donde se encontraron y revisaron distintas propuestas que tienen a la base este tipo de pedagogía.

Al revisar estas distintas propuestas, nos encontramos con algunas concepciones de la docencia que van en la línea de que los y las docentes abandonen la expectativa de un resultado uniforme en cuanto al proceso de aprendizaje que puedan vivir sus estudiantes. Se espera también, que abandonen la figura vertical en que se enseña a través de la repetición, para promover que sus estudiantes exploren una diversidad de experiencias y puedan aprender de sus pares. Cobra relevancia dar valor al error y a lo que cada quien tiene que aportar desde su propia individualidad, entre otras concepciones que se describen más adelante.

Ahora bien, al poner en diálogo aquellas concepciones con las condiciones en que se llevan a cabo las labores docentes en Chile, nos encontramos con distintos desafíos y barreras que surgen a partir de las condiciones y exigencias que les demanda el modelo educativo de la NGP a los y las docentes en Chile, el cual les quita autonomía y genera una sobrecarga laboral y una pérdida de sentido asociado a su trabajo. A esto se le suma, que las propuestas revisadas en los resultados en relación a una pedagogía desde el cuerpo, dan cuenta de una falta de consideración por el sujeto docente, poniendo foco principalmente en los y las estudiantes.

A modo de conclusión, esta investigación logra dar cuenta de varias propuestas conceptuales y metodológicas que se están produciendo en español, en relación a una pedagogía desde el cuerpo, poniendo foco en lo que estas suponen para el sujeto docente que debería llevarlas a cabo. A su vez, consideramos que las propuestas revisadas serían de gran ayuda para poder darle un mayor sentido al ejercicio de la docencia, dotándoles de mayor autonomía, y permitiéndoles situarse desde el autoconocimiento y el ejercicio de una pedagogía con rostro humano.

Por otro lado, se logró identificar que las concepciones sobre docencia de la NGP y de la pedagogía desde el cuerpo apuntan hacia distintos propósitos, por lo que parecieran ser hasta contradictorias en algunos puntos. Por ende, se vuelve relevante tomar en cuenta el contexto previo al despliegue de propuestas que resignifiquen el cuerpo en las escuelas, cuestionando los desafíos y tensiones que aparecen para la docencia a partir de ello, las herramientas que deben venir a complementar el trabajo que realizan los y las docentes actualmente, además de buscar conocer y tomar en cuenta sus opiniones previo a la implementación de nuevas regulaciones.

1. Introducción

La presente memoria intenta establecer una relación entre el ejercicio de la docencia en Chile, y una pedagogía que le brinda un nuevo lugar al cuerpo. Para ello, se presentarán algunos antecedentes que permitan dar a conocer esta otra pedagogía, para luego problematizar sobre el nivel de diálogo que se facilita o dificulta, entre las particularidades de la docencia en Chile y las propuestas que se generan a partir de una pedagogía pensada desde el cuerpo.

1.1 Antecedentes

Desde hace décadas que la educación se ha pensado y realizado desde el patrón de la eficiencia, donde se ha vuelto prioridad para la investigación y praxis pedagógica, el control de las variables que operan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ortega, 2004). Si bien esta preocupación por la eficacia y el control de estos procesos es necesaria para el ámbito educativo, esta pedagogía asociada a lo racional y científico no ha dado paso a una pedagogía con rostro humano (Ortega, 2004; Ayala, et. al., 2015).

Desde la teoría y las políticas educativas se ha asumido la necesidad de educar a las personas en todas sus dimensiones, sin embargo, el tipo de enseñanza que se está llevando a cabo no está logrando cumplir el cometido de formar a hombres y mujeres en un desarrollo pleno e integral como seres humanos, sino que se ha tendido a priorizar sólo una inteligencia, y el desarrollo de habilidades y destrezas específicas (Ortega, 2004), dejando de lado los conocimientos y posibilidades que se pueden crear y obtener a través cuerpo (Águila y López, 2019).

Lo anterior ocurre en concordancia con el supuesto histórico, de que el cuerpo ha estado ausente en la escuela, lo que no significa que exista una carencia de órdenes corporales o de una cultura corporal en ella (Scharagrodsky, 2007), puesto que “cualquier proceso que niega y reprime, siempre tiene una instancia afirmativa y productiva. Y los cuerpos no son la excepción” (Scharagrodsky, 2007. p.4).

A pesar de que el cuerpo en la escuela ha sido en gran parte, limitado al campo motriz - educación física, juego, teatro, recreo, talleres extraprogramáticos, entre otros-, la educación

también puede entenderse como un mecanismo complejo de integración del individuo en la comunidad, centrado en el desarrollo pleno de lo personal, que hace que el cuerpo no pueda quedar fuera de los planteamientos pedagógicos actuales (Pallarés, et. al., 2016). Esto, en la línea del contexto investigativo global, en el que ha comenzado a considerarse el cuerpo como un elemento clave, desde donde se pueden estudiar procesos históricos y socioculturales, y procesos de constitución y desarrollo de los sujetos en las sociedades contemporáneas (Hancock et al., 2000; Le Breton, 2002, en Arévalo et. al., 2016).

Desde los primeros planteamientos sobre el cuerpo, en que se le consideraba una prisión que nos alejaba del conocimiento que reside en el alma, avanzando hacia una concepción de este como un cuerpo adaptado, moldeado, formado, y luego del cuerpo como lugar de poder y de posibilidad, ha existido una discusión recurrente sobre este concepto en planteamientos políticos, sociales y epistemológicos. Se puede destacar, que “el cuerpo que somos ha dejado de ser el rastro biológico, material o físico del espíritu o de la mente, para llegar a reconocerse como nuestra única posibilidad de existencia” (Sardi, et. al., 2020. p.119).

A grandes rasgos, si bien la relación entre educación y cuerpo está marcada por la ambigüedad, de todas formas “el aprendizaje es asunto del cuerpo” (Méndez, 2019. p.92). Lo anterior puede afirmarse en la medida que:

“(…) nuestro cuerpo dialoga, habla, grita, ve, oye, acaricia, conoce, denuncia, llora, desea, ama, odia, abraza, golpea. Nada de lo que vivimos pasa fuera de nuestro cuerpo. Somos nuestro cuerpo y sólo por medio de él estamos presentes en el mundo y podemos ser en el mundo con una expresividad relacional”. (Garcés, 2007. p.33 en Méndez, 2019. p.92)

El aprendizaje se vuelve nuestro cuando pasa por el propio cuerpo, la piel y los sentidos, y a su vez, este proceso permite que construyamos y reconstruyamos nuestros mundos (Méndez, 2019). “El cuerpo es el lugar del pensamiento, de la acción transformadora, de la búsqueda, del placer, del dolor, del encuentro, de la interacción, por eso es el lugar del aprendizaje” (Méndez, 2019. p.94).

Al respecto, Gallo y Martínez (2015) señalan que desde la década de los 90' comenzó a incorporarse el cuerpo -en su dimensión simbólica, social y cultural-, a los discursos pedagógicos, dando paso a una nueva reflexión educativa sobre la educación corporal, donde se tiene una idea del cuerpo como potencia, intensidad, afectos, deseo, fuerza, flujos, movimientos y como lugar de experiencias. No obstante, señalan que el cuerpo continúa siendo un territorio por descubrir, que tiene mucho por revelarnos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, han surgido pedagogías que intentan exponer el cuerpo -y por ende, educar el cuerpo- como un elemento central de la práctica educativa, llegando incluso a afirmar, que sin cuerpo no hay educación (Planella, 2017). Se habla entonces, de una pedagogía desde el cuerpo, "que tiene sentido en la medida en que se incluya dentro del proyecto personal del sujeto, y no sólo en los programas institucionales que, con frecuencia, incluso predeterminan qué tipo de cuerpos quieren" (Pallarés, et. al., 2016. p.144).

En este tipo de pedagogías se puede reconocer una forma de comprender el cuerpo en estrecha relación con la subjetividad, donde no se le reduce solamente a su morfología, sino que deja de ser pensado como un cuerpo-objeto para pasar a una relación cuerpo-sujeto-cultura. Esta última concepción alude a la categoría de corporeidad propuesta por Merleau-Ponty (2002, en Arévalo e Hidalgo, 2015), la cual "se construye en la propia experiencia y en la apertura sensible del cuerpo a los otros y al mundo" (p.67), tema que será profundizado en mayor detalle en el marco conceptual de esta investigación.

Se puede decir entonces, que el cuerpo media el encuentro y permite interacciones sociales reales, resultando un elemento vital para las relaciones pedagógicas, pudiendo llegar a afirmar que no se aprende solamente a través del intelecto, sino que se aprende también a través de todo el cuerpo (Planella, 2005). En este ámbito, los y las docentes, como sujetos sociales formadores, llevan a cabo una práctica pedagógica que responde a los requerimientos de la sociedad en un momento histórico determinado, "entendiendo la escuela como una institución cultural formadora de sujetos

y/o cuerpos que se desempeñan humanamente" (Ayala, et. al., 2015. p.177), y por ende, apostando por la realización humana de sus estudiantes.

1.2 Problematicación

La educación chilena se asemeja a lo que Planella (2017) denomina como pedagogía de corte cartesiano o pedagogía anestésica, bajo la descripción de "pedagogías que niegan el cuerpo, que les molesta el cuerpo, que prefieren sujetos sin cuerpo" (p.422).

Como ya fue introducido, aunque la escuela como institución tiene el rol de formar sujetos y cuerpos, esto se ha llevado a cabo principalmente "mediante pedagogías para el disciplinamiento y la configuración de corporalidades pensadas desde la uniformidad, la convergencia y la obediencia, que generalmente comportan órdenes morales y fundamentalmente religiosos" (Ayala, et. al., 2015. p.176).

Al describir en mayor detalle el modelo educativo chileno, nos encontramos con que este se encuentra regulado por políticas educativas que se enmarcan dentro de un programa de reformas llamado Nueva Gestión Pública (NGP). La NGP corresponde a "un enfoque administrativo que instala a la empresa privada como el principal modelo de eficiencia y eficacia a imitar por los servicios públicos" (Sisto, 2012. p.36), cuya implementación impulsó una transformación en la educación pública chilena, cuyas principales consecuencias fueron: la configuración de un mercado escolar con un funcionamiento competitivo, una alta segmentación socioeducativa con un impacto subjetivo que estigmatiza a la educación pública, acompañado de una extrema privatización, estrechamiento del currículum, y una pérdida del sentido de la educación (Assaél, et. al., 2015).

Debido al modelo productivista de resultados que presenta este proceso de mercantilización en la educación, se ha llegado incluso a asemejarle con la imagen de una fábrica, alejándose del planteamiento del fenómeno educativo como un espacio de formación humana (Assaél, et. al., 2018). Pero a pesar de la evidencia y experiencia acumulada sobre lo inadecuadas que son este tipo de políticas, estas reformas han persistido en distintos países de Latinoamérica (Etcheberrigaray, et. al., 2017).

Al mismo tiempo, la introducción y consolidación de la NGP en la educación chilena implicó una reconfiguración del escenario de trabajo en que se desempeñan los y las docentes, quienes son considerados como un sujeto clave para el éxito de las reformas educativas (Gentili, 1997; Sisto y Fardella, 2011, en Soto, et. al., 2016) y como principales responsables de posibles cambios en el ámbito educativo (Soto et. al, 2016), y del desarrollo económico y social de los países (Vegas, 2008, en Sisto, 2011).

La labor de los docentes aparece como un factor clave en los múltiples esfuerzos que realizan distintos países desde hace décadas, por intentar mejorar la pertinencia y calidad de los aprendizajes escolares y por desarrollar herramientas para la vida de los estudiantes, por lo que se ha vuelto de interés investigarles como sujeto de análisis (Cornejo, 2018).

Desde la investigación contemporánea sobre docentes, se “plantea la necesidad de reconocer que se trata de un fenómeno complejo, sobre el cual muchas veces los parámetros e ideas más difundidas han dificultado su comprensión a cabalidad” (Cornejo, 2018. p.2). Sin embargo, la reorganización del trabajo docente -comprendido a través de la lógica del modelo de NGP como, “una práctica constitutivamente individual, posible de ser evaluada según estándares objetivos y homogéneos, orientada a la demostración de altos niveles de competencia y al logro de objetivos medibles por medio de indicadores” (Sisto, 2011. p.179)- se constituye como uno de los principales objetivos de este modelo, pues no sólo se configura un nuevo escenario para la profesión, sino que “se incentiva el desarrollo de nuevas prácticas docentes y nuevas identidades profesionales, basadas en la competencia técnica, autonomía, responsabilización individual por resultados y autogestión del propio desarrollo profesional” (Sisto, 2011. p.183).

En base al impacto y las consecuencias que ha tenido la NGP en el trabajo docente, en diversas dimensiones de su trabajo y la subjetividad, se puede identificar una desvalorización y precarización de su labor, lo cual ha llegado a provocar una “desmoralización en el ejercicio docente, así como elevados niveles de angustia y stress” (Cornejo, 2009, en Assaél et. al., 2011. p.317).

Al mismo tiempo, este modelo está teniendo un impacto a nivel corporal sobre los y las docentes. Cornejo (2018) señala, que viven en su cuerpo el no sentirse representados por el proyecto que orienta su labor educativa, lo cual muchas veces no puede ser expresado de forma verbal, “hay malestar, sensación de ser pasado a llevar, reprimido y no valorado” (p.13). Mientras que en Arévalo, et. al. (2016), los y las docentes expresan que existe cierta fragmentación de sí en el quehacer docente, hay “un reconocimiento de la experiencia corporal como opresora, del cuerpo como lugar de sometimiento, en la medida en que no permite, porque no se sabe cómo hacerlo, expresar el malestar” (p.173).

Desde lo anterior, es posible evidenciar que el cuerpo de los y las docentes tiende a aparecer precisamente cuando existe dolor o malestar asociados a las labores docentes. No obstante, en el ámbito educativo en general, la temática del cuerpo figura como un área ignorada, “imposibilitando con ello un trabajo de teorización de las prácticas educativas desde este ángulo de análisis” (Arévalo, et. al., 2016. p. 225). Además, se ha evidenciado que en el país han sido escasas o inexistentes las investigaciones que se orientan hacia la exploración de las corporeidades docentes (Arévalo e Hidalgo, 2015), presentándose aquí, un espacio donde se puede indagar en mayor profundidad, siguiendo la línea del contexto investigativo global mencionada anteriormente.

Dentro de estas escasas investigaciones, Arévalo e Hidalgo (2015) pudieron evidenciar que el cuerpo de los y las docentes ha sido considerado y tratado en el contexto de su trabajo, “bajo la noción de un rol definido desde una instrumentalidad devoradora, que lo abandona al silenciamiento de su palabra y al disciplinamiento de su cuerpo” (Arévalo e Hidalgo, 2015. p.176).

Esta forma de pensar el cuerpo en la educación, se presenta como parte de un saber cristalizado, inmóvil y acrítico, volviéndose necesario “poner la mirada en las prácticas corporales, de una forma trans(formativa)” (Gallo y Martínez, 2015. p. 616). De tal manera, “a la idea de educación como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le oponemos la educación que exige un cuidado moral como acontecimiento ético, experiencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva” (Gallo y Martínez, 2015. p. 616).

De este modo, la escuela también puede convertirse en un terreno de disputa, para generar nuevas prácticas educativas, que permitan encarnar otras formas de subjetividad (Ayala, et. al., 2015); mientras que el cuerpo puede a la vez, ser concebido como poseedor de un potencial liberador o contra-hegemónico (Arévalo, et. al., 2016).

Como ya fue mencionado, al menos en la teoría ya ha comenzado a integrarse la necesidad de hablar sobre educar desde el cuerpo dentro de los objetivos de la educación, como parte de una perspectiva integral u holística de pensar a los sujetos educativos, donde la mente no está separada del cuerpo, sino que ambas se interrelacionan. Sin embargo, queda en evidencia una falta de diálogo entre las condiciones para el trabajo docente en Chile y la integración de distintas maneras de pensar el cuerpo en la educación.

Lo anterior puede considerarse como un desafío importante para la pedagogía y para el sujeto docente que la ejerce, pues deja la tarea de “reflexionar sobre cómo educar no solamente a partir de los valores, el intelecto y el cuerpo físico, sino también cómo debe hacerlo de forma conjunta para formar a la persona globalmente” (Planella, 2005. p.200). Además, los y las docentes podrían reflexionar sobre su propio cuerpo como fuente de conocimiento y lugar desde donde se recrean los saberes, pudiendo resignificar sus propios aprendizajes en un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje (Millán, 2012). A lo que se suma, que “prestar atención al cuerpo del docente nos puede ayudar a comprender mejor lo que supone la profesión, la manera en la que la afrontamos, los múltiples perfiles que tiene y cómo se conjugan entre sí” (Martínez y González, 2016. p.264).

Es así, que darle un nuevo lugar al cuerpo en la educación abre una invitación a debatir sobre el encuentro con y desde lo corporal en el ejercicio docente, mientras que también puede considerarse como un nuevo desafío que aparece para la docencia, sobretodo en Chile, donde este encuentro ocurriría en el apogeo de las políticas de NGP en la educación. Entonces, este tema se vuelve necesario e importante de investigar, debido a que además de la relevancia que ha ido adquiriendo actualmente el cuerpo en las ciencias sociales y en educación, pareciera ser que los roles

y demandas para la docencia que se desprenden desde la Nueva Gestión Pública en Chile, resultan ser contradictorios con una educación que resignifique lo corporal en la escuela.

Cabe mencionar que la descripción de esta otra pedagogía planteada en los párrafos anteriores se conceptualizará en la presente memoria como “pedagogía desde el cuerpo” y será escribirá sobre ella con mayor detalle, en el marco teórico.

En ese sentido, la pregunta que guiará esta investigación es la siguiente:

¿Qué desafíos aparecen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo?

Esta pregunta se responderá a partir de los siguientes pasos: en primer lugar se realizará un marco teórico, que brindará las bases conceptuales para luego poder analizar los resultados que se encontrarán a partir de la revisión bibliográfica. Posteriormente, estos dos elementos se pondrán en discusión para poder cumplir con los objetivos de esta investigación, y finalmente se dará cuenta de las conclusiones que se generaron a partir de toda la información recabada y revisada.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Identificar y describir los desafíos que surgen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo.

2.2 Objetivos Específicos

1. Describir las concepciones sobre la docencia que emergen a partir de una pedagogía desde el cuerpo.
2. Identificar y describir las tensiones y obstáculos que aparecen para la docencia a partir de una pedagogía desde el cuerpo en el contexto chileno.

3. Marco teórico

Para llevar a cabo esta investigación, cuyo objetivo es dar cuenta de los desafíos que surgen para la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde lo corporal, es necesario reconocer el contexto educativo en que se desenvuelven los y las docentes en Chile, marcado por la historia y cultura del país, el cual sin duda tiene una incidencia en la configuración de su trabajo. Además, es importante comprender cómo ha sido tratado el cuerpo en la escuela, y por otro lado, describir qué se estará entendiendo por pedagogía desde el cuerpo, cuáles son algunas de sus características y sus diferencias con la educación tradicional.

A partir de ello, en este marco conceptual se profundizará en los siguientes aspectos:

En primer lugar, se desarrollarán en mayor detalle las características del contexto del trabajo docente en Chile, con el fin de establecer y comprender algunas de las concepciones, regulaciones y prescripciones que condicionan su oficio en la educación chilena actual.

Luego, se describirá el desarrollo de la noción de cuerpo en las ciencias sociales y la educación, para dar cuenta sobre cómo se ha llegado a la concepción de pedagogía desde el cuerpo, que se está abriendo paso en la escuela como una forma distinta de educar.

Finalmente, se expondrá de forma breve el tema de la corporeidad docente, sin intentar dar respuesta a la pregunta de investigación todavía, sino como un intento por establecer cómo ha sido descrito y cuáles son algunas de las líneas investigativas para llegar a dar cuenta de ella.

3.1 Contexto educativo y regulaciones del trabajo docente en Chile

En este primer capítulo se intentará dar cuenta de algunas de las características del contexto educativo chileno, pues las regulaciones y prescripciones que se enmarcan dentro de este contexto, son elementos que finalmente terminan por condicionar la forma en que los y las docentes deben realizar sus labores. Para ello, se describirá brevemente la Nueva Gestión Pública en la educación chilena, junto a algunas de las consecuencias que esta ha tenido para el ejercicio de la docencia. Esto, con el fin de posteriormente, poder hacer discutir el encuentro con y desde lo corporal en el ejercicio docente, con la realidad en la que se desenvuelve este sujeto en la educación chilena.

A lo largo del siglo XX, en el continente latinoamericano comienzan a realizarse esfuerzos sistemáticos por transformar la forma de organización y funcionamiento del aparato estatal y la administración pública, con el fin de que sus funciones pudieran ser cumplidas con mayor eficiencia y eficacia (Ramírez, 2009). Es a partir de este contexto, que surge la Nueva Gestión Pública (NGP), cuyo objetivo es:

“La consecución de un sector público que opere exclusivamente en aquellas áreas donde no exista un proveedor más adecuado y lo realice de forma eficiente y eficaz. Para ello, compite o colabora con el sector privado, allí donde es posible, con el objetivo de satisfacer las necesidades públicas, otorgándoles a sus ciudadanos un papel cada vez más activo en el campo público. Realizando, además, reestructuraciones internas encaminadas a eliminar la burocracia, a la adopción de procesos más racionales, a una mayor autonomía en la gestión, etc” (García, 2007. p.38).

Figueroa, et. al. (2011) describen la inserción de este proceso de reforma del Estado en el caso de Chile, que comenzó durante la dictadura militar (década de los 80'). Desde allí se sentaron las bases para la gestión pública que se mantendría una vez llegada la democracia, con elementos como la liberalización de la economía y la privatización de funciones que solía llevar a cabo el Estado.

Si pasamos a estudiar las repercusiones que tuvo esta nueva forma de gestión pública en el ámbito de la educación, podemos destacar la aparición de principios como la autonomía escolar, la rendición de cuentas, la libertad de elección escolar y el nuevo profesionalismo (Normand y Verger, 2015).

Los autores, Normand y Verger (2015) describen con mayor profundidad algunos de los principios recién mencionados. La autonomía escolar, a partir de la gran importancia que le concede la NGP a “la fragmentación de los servicios públicos en unidades de gestión más independientes” (p.602), “consiste en otorgar a las escuelas más capacidad de decisión respecto el proyecto educativo, los contenidos curriculares que se imparten y los sistemas de evaluación que se aplican”

(p.603), siendo posible emplazar programas y prácticas de muy distinta naturaleza, en nombre de dicha autonomía. Además, en cuanto a la toma de decisiones, le otorga mayor poder al director de la escuela, por sobre el poder del cuerpo docente, pero implica al mismo tiempo, una mayor profesionalización docente, “ya que se concibe a los maestros como profesionales autónomos con capacidad de decidir acerca de los principales componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.603).

En relación a la rendición de cuentas, también llamada “accountability”, esta responde a una lógica centrada en el desempeño, y relaciones profesionales sujetas a evaluación, asociada principalmente a la asignación de recursos. Se produce así, el aumento de la competitividad entre las escuelas, con un mayor énfasis por parte de apoderados y alumnos en el desempeño escolar, al momento de realizar una elección entre distintos centros educativos. Por otro lado, al volverse importante poder medir la calidad a partir de objetivos estandarizados, se ve desafiada la autonomía docente, cuyas condiciones de trabajo y remuneraciones están cada vez más sujetas a este régimen de rendición de cuentas (Normand y Verger, 2015).

Falabella (2015) profundiza en este tema, describiendo que el diseño de la NGP implica una doble rendición de cuentas, donde por un lado, los establecimientos educacionales deben rendirle cuentas al mercado en su intento por captar mayor matrícula y por responder a la demanda de las familias, y por otro, estas instituciones deben rendir cuenta al Estado, en cuanto al cumplimiento de estándares y metas de desempeño. Los resultados que obtenga cada establecimiento en evaluaciones nacionales (como el SIMCE por ejemplo), sirven como insumo para que apoderados y apoderadas puedan ejercer su libre elección de entrada y salida a estos establecimientos, a la vez que esta información tiene como objetivo, que el Estado pueda controlar el cumplimiento del currículum mínimo.

Por otra parte, Stephen Ball (2003) describe algunas de las consecuencias que han tenido las medidas de la nueva gestión pública, sobre la profesión docente, las cuales serán señaladas a continuación. En primer lugar, diferencia el nuevo profesionalismo o “post-profesionalismo” que ha

surgido, del profesionalismo como tal. Lo anterior, debido a que este último define al profesional “como un ser en continuo “crecimiento”, “dinámico y ambivalente” (Stronach et al., 2002, 117); un agente moral «siempre receptivo a cualquier situación» y «en continuo proceso de aprendizaje» (Dawson, 1994, 153), resolviendo dilemas” (p.92), pero que a través del tiempo, se ha ido transformando en una nueva y diferente noción. El nuevo profesionalismo que ha surgido, reduce la profesión al cumplimiento de reglas generadas externamente, y convierten al profesionalismo en una forma de desempeño, donde cobra gran importancia el cumplimiento de requisitos fijos, impuestos desde fuera. De esta forma, el desempeño “sirve como medida de productividad o rendimiento, o como índice de “calidad” o “momentos” de evaluación o ascenso” (p.90), y además, “contiene, significa o representa la valía, la calidad o el valor de un individuo o una organización dentro de un ámbito evaluativo” (p.90).

A través de los mecanismos de control y rendición de cuentas, se proponen estados de desempeño y perfección inalcanzables, lo cual termina por transformar no sólo lo que se hace, sino quién se es y quién se puede llegar a ser, ejerciendo influencia sobre el individuo y sus relaciones interpersonales. Así aparecen nuevos roles y subjetividades, que tienden a describir nuevas actividades y a delimitar las posibilidades de acción, creando una ilusión de empoderamiento, que sin embargo, termina por reducir la complejidad del profesional a cifras, orden y eficiencia. En palabras de Ball (2003): “se rediseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir” (p.93). Así, se produce “una “ruptura” potencial entre los propios juicios de los profesores sobre lo que es “una buena práctica” y las “necesidades” de los estudiantes por una parte, y las exigencias del desempeño por otra” (p.95), llevándoles a experimentar altos grados de incertidumbre e inestabilidad, debido a los requisitos y expectativas que deben cumplir constantemente al ser evaluados con resultados que quedan registrados, donde lo efectivo prima por sobre lo afectivo.

En Chile, Cornejo, et. al. (2015) han explicado la existencia de un marco regulatorio de políticas educativas en Chile, que afecta directamente al trabajo docente, las cuales “insisten en la aplicación y profundización de mecanismos de estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas, implementados en las décadas de los ochenta y noventa” (p.79), al igual que en condiciones de trabajo ligadas a “la contratación flexible, la estandarización, la rendición de cuentas, la evaluación individual y los ajustes de salarios individuales de trabajadores asociados a resultados (De Gaulejac, 2007)” (p.80). Y a pesar de que aquellas regulaciones hacen pocas alusiones directas al sujeto docente, todas ellas terminan por condicionar su trabajo cotidiano, pero al no estar explicitadas en los documentos, se vuelve más difícil debatir sobre ellas y sobre el tipo de docente que se fomenta a partir de ellas (Cornejo, et. al., 2015).

Desde el texto recién mencionado, se concibe que “las concepciones sobre el modelo educativo y las concepciones sobre el trabajo docente están íntimamente relacionadas” (p.81), y en el caso particular de Chile se logra visibilizar que las reformas en la educación asociadas a la NGP han creado nuevos desafíos para la profesión docente, “todo ello con el agravante de que los maestros no tienden a ser consultados cuando se definen los estándares de calidad y los criterios de evaluación de sus estudiantes en pruebas estandarizadas” (Normand y Verger, 2015. p.615). También se ha planteado que los postulados de este modelo terminan por constreñir la profesión docente, dejando de lado concepciones más complejas sobre trabajo docente (Cornejo, et. al., 2015), poniendo a este sujeto principalmente en el rol de ejecutor de las medidas asociadas a la NGP (Sisto, 2012), significando una desvalorización y precarización de su labor, “provocando desmoralización en el ejercicio docente, así como elevados niveles de angustia y stress, en un sistema que los obliga a centrarse en la enseñanza de los resultados medibles” (Cornejo, 2009, en Assaél et. al., 2011. p.317).

Otras consecuencias que ha tenido el contexto educativo ya descrito, en la subjetividad docente, son descritas en mayor detalle en las siguientes revisiones bibliográficas: Por un lado, Oyarzún y Cornejo (2020), con el objetivo de identificar y analizar las líneas de investigación

desarrolladas sobre Trabajo Docente y NGP, realizaron una revisión de literatura en la cual encontraron algunas consecuencias que ha tenido este modelo educativo en el quehacer docente, como lo son los siguientes puntos a mencionar:

En primer lugar, se identificó que las políticas sobre gestión escolar y profesión docente, reducen la imagen del profesor y su trabajo, a una sola dimensión, centrada en una perspectiva técnica, altamente regulada por estándares y cumplimiento de metas. Se evidenció además, una distancia significativa entre el trabajo prescrito por marcos regulatorios y las circunstancias reales en que desempeñan los y las docentes.

Señalan que las tecnologías y dispositivos gerencialistas tienden a causar efectos contraproducentes, pues en vez de generar adhesión voluntaria y procesos de mejoramiento, suelen generar cuestionamientos y resistencias, desmoralización en comunidades educativas vulnerables, y quebrantamiento del capital social de profesores.

Por último, las perspectivas de educadores y del gremio magisterial, no están siendo incorporadas para el diseño de políticas sobre su propio trabajo, quedando ausentes en el proceso de toma de decisiones en cuanto a políticas docentes, o incluso como ejecutores pasivos de estos mandatos oficiales. Por ende, se establece como relevante para los procesos de diseño y puesta en práctica de las políticas, tomar en cuenta la subjetividad docente.

Por otro lado, Assaél, et. al (2018) describen las tensiones y consecuencias que ha tenido la estandarización educativa (propia del modelo de NGP) para el trabajo docente en Chile, resaltando los siguientes resultados: los instrumentos de evaluación se han convertido en un dispositivo que define la vida cotidiana escolar y determina qué es lo importante en ella, generando una pérdida de autonomía para los y las docentes, junto a un malestar que surge desde metas de rendimiento impuestas, que muchas veces no les hacen sentido y desprofesionalizan su labor. A lo anterior, se suma la exigencia de planificaciones que alcancen a cubrir el currículum establecido, dando una sensación de que la labor docente queda reducida a planificar, evaluar y producir resultados.

En función de obtener aquellos resultados esperados, los y las docentes se ven obligados a enseñar más contenidos pertenecientes a las áreas que serán evaluadas y a aumentar el nivel de exigencia a sus estudiantes, asociando su labor a un entrenamiento de habilidades que permitan que los y las estudiantes puedan enfrentarse a los instrumentos de evaluación impuestos, significando nuevamente una pérdida de autonomía profesional. Por otra parte, las políticas de rendición de cuentas cumplen además con la función de actuar como mecanismo de vigilancia, en que se visibilizan e individualizan las supuestas deficiencias del quehacer docente.

En síntesis, los y las docentes terminan sintiéndose en una posición contradictoria, entre el conjunto de prácticas y comportamientos que se les intenta imponer en función de enseñar para las evaluaciones, o educar desde un rol autónomo y profesional de la docencia, generando una creciente frustración, malestar y pérdida del sentido de su labor.

Finalmente, a lo largo del presente trabajo y particularmente en este apartado, ha quedado descrito que no sólo la educación se ha transformado a partir de la inserción del modelo de nueva gestión pública, sino que el sujeto docente y su trabajo también han vivido numerosos cambios desde esta forma de organización que ha regido en las escuelas hasta la actualidad.

Sólo a partir del reconocimiento de las características del trabajo docente y del contexto en que se desenvuelven actualmente, es posible intentar describir las posibilidades y desafíos que aparecen para este sujeto, a partir de la inclusión de nuevas pedagogías o nuevas formas de pensar la educación, como sería el caso de una pedagogía que le de un nuevo lugar al cuerpo.

En ese sentido, en el caso de Chile, un factor relevante a considerar en cuanto al marco regulatorio de la NGP y su relación con el trabajo docente, corresponde a la inserción de principios neoliberales asociados a la productividad y la eficiencia en la escuela, que han tenido un gran impacto en el trabajo docente, principalmente de forma negativa, que termina por manifestarse en un malestar y pérdida de sentido asociado a su labor.

3.2 Cuerpo como problema de estudio

En el presente capítulo haremos un recorrido por distintas posturas sobre cómo se piensa el cuerpo, comenzando por la superación del dualismo cartesiano, para luego explorar la noción de corporeidad planteada por Merleau-Ponty. Posteriormente pasaremos a describir cómo ha sido tratado el cuerpo en la institución escolar, lo cual ha sido mayoritariamente desde una visión disciplinaria, controladora y silenciadora. Esto servirá de antecedente, para luego profundizar en otras formas de hacer pedagogía que le den un nuevo lugar al cuerpo, las cuales fomentan la exploración a partir de distintos lenguajes (no sólo el oral y el escrito), le dan valor a las distintas dimensiones e inteligencias del ser humano, y proponen un constante cuestionamiento y reflexión sobre el por qué y para qué se está educando a las personas.

3.2.1 Superación del dualismo

El concepto “cuerpo” tiene múltiples significados, por lo que en este apartado se revisarán algunas formas de entenderlo, con el objetivo de clarificar las definiciones que guiarán esta investigación, para luego revisar cómo es que este se presenta en la escuela.

Una de las discusiones fundamentales en torno a este concepto, corresponde a la pregunta por si “tenemos cuerpo” o “somos cuerpo”. A modo general, el cuerpo puede entenderse de dos formas distintas, por un lado, como un componente biológico del ser humano, objetivable y escindido de la mente/psique/alma, que por ende, funciona de forma separada, mientras que por otro lado, se puede comprender como una construcción histórica, social e intersubjetiva (Pateti, 2007).

La primera postura hace referencia al pensamiento dualista o dicotómico, donde se consideran dos principios opuestos e irreductibles como constitutivos de la realidad. En el caso del dualismo cartesiano se plantea la división mente/cuerpo, la cual se caracteriza por una negación histórica del cuerpo como fuente válida de conocimiento, situando a la razón y a la mente en una posición privilegiada, de la cual el cuerpo es un mero objeto de conocimiento (Pujol, et. al., 2003). Hidalgo (2017) señala que esta forma de pensamiento:

“Ha escindido al cuerpo de su dimensión subjetiva, social y cultural, y se ha enfocado más bien en generar un conocimiento descriptivo y analítico de un cuerpo entendido como algo segregado y objetivable, transformándolo así en un «objeto de estudio manipulable»”. (Le Breton, 2002, Pedraz, 1997, en Hidalgo, 2017. p.143)

Sin embargo, el dualismo contemporáneo ya no divide el alma/ espíritu y el cuerpo, sino que su visión dual del ser humano consiste en separarle de su cuerpo a partir de aspectos agradables (placer, ternura, sensualidad, etc) y desagradables (enfermedad, precariedad, cansancio, etc), que le hacen sentir que su cuerpo se le escapa o le excede (Le Breton, 2002). En ese sentido, el cuerpo es percibido como algo distinto al ser humano, que por un lado aparece como despreciado y destituido por la tecno-ciencia, o por el contrario, como cuerpo mimado por la sociedad de consumo (Le Breton, 2002).

Como contraparte al dualismo, se encuentra el monismo, cuyas teorizaciones respecto al ser humano le reducen en torno a un solo elemento: todo cuerpo o todo mente, donde la forma corporal procede de la imagen mental, o visceversa (Pateti, 2007). Sin embargo, a partir de profundas transformaciones sociales, cambios en el modo de producción y en las formas de relación, como también de la emergencia de nuevas formas de dominación, surge un nuevo interés por el cuerpo (Martínez, 2004).

Martínez (2004) señala que las razones que explican el surgimiento de este nuevo interés tienen que ver: en primer lugar, con los cuestionamientos que ha planteado el pensamiento feminista respecto al tema del cuerpo, “al criticar el determinismo del cuerpo sexuado y replantear el problema de la discriminación en términos de género” (p.131). En segundo lugar, la cultura consumista ha transformado el cuerpo en mercancía, además de ser el principal medio de producción y distribución de la sociedad de consumo. En tercer lugar, resalta el cambio demográfico que supone el envejecimiento de la población, en conjunto con el desarrollo de la medicina moderna. Y por último, con el hecho de que la secularización de la sociedad actual, facilita la

mercantilización y comercialización del cuerpo. Por otro lado, Arévalo et. al. (2016) rescatan que durante el siglo XX se desarrollaron:

“Perspectivas ontológicas y epistemológicas diversas para estudiar el cuerpo y sus manifestaciones, siendo los principales enfoques aquellos adscritos a la fenomenología (Merleau-Ponty, 2002), el post-estructuralismo (Foucault, 1975, 2010; Turner, 1989), el psicoanálisis (Freud, 1981; Lacan, 1985) y las teorías feministas (Butler, 2007)”. (p.225)

Se puede reconocer entonces, que en la época más actual aparece una nueva tendencia, donde la visión del cuerpo se reconoce como parte de la condición humana en su integralidad, en que el desarrollo individual y social es pensado desde distintos ámbitos, como las habilidades físicas, intelectuales, morales, estéticas, entre otros (Millán, 2012; Gastulo y Cervera, 2017). Surgiendo así, una concepción del cuerpo ligada a la subjetividad, en que “el ser humano es visto en su unicidad indivisible, donde la palabra no está por encima de la expresión y comunicación corporal, sino que acompaña al gesto, a la expresión de los sentimientos y reafirma nuestra condición humana” (Millán, 2012. p.192). Desde esta visión del cuerpo, se le piensa como algo más que una estructura o instrumento de trabajo, se le considera una “fuente de vida, de socialización, de encuentro y de afirmación de la identidad personal” (Gastulo y Cervera, 2017. p.299). De esta forma, se puede reconocer que “el cuerpo puede ser también resistencia y enfrentamiento de las instancias de poder que le conforman” (Toro-Alfonso, 2007. p.79).

Y queda por agregar, que en la medida que surge todo un campo de estudio sobre el cuerpo y sus significados, se debe tomar en cuenta que este se encuentra a su vez, atravesado por referentes de género, clase social, orientación sexual, entre otros, incluso pudiendo asociarse a significados históricos y geográficos sobre lo que se espera de los cuerpos (Toro-Alfonso, 2007).

A modo de síntesis, es posible establecer que el cuerpo ha pasado a ser un elemento relevante, en boga en las ciencias sociales en general, y una vez que se trasciende el interés por el cuerpo como mero componente biológico, se comienza a explorar y poner foco en el cuerpo como

producto y discurso cultural, a través del cual nos relacionamos con otras personas y con el mundo (Toro-Alfonso, 2007).

3.2.2 Corporeidad según Merleau-Ponty

Ahora bien, a pesar de que existen distintas perspectivas que estudian el cuerpo y sus manifestaciones desde las ciencias sociales, al indagar en bibliografía que brinde mayor información respecto a nuevas formas de entender el cuerpo en la educación, el autor que más se repite es Merleau-Ponty, quien desde la fenomenología aporta con el concepto de corporeidad, por eso es que este pasará a ser descrito a continuación.

Al revisar las reflexiones modernas en torno a la corporalidad que han significado un aporte a su estudio actual, podemos encontrar a Merleau-Ponty, quien como ya se mencionó, es usado como referente al momento de intentar resignificar el lugar del cuerpo en la escuela. Para efectos de esta memoria, definir más a cabalidad el concepto de corporeidad tiene como función, poder reconocer posteriormente los momentos en que a pesar de estar hablando de “cuerpo”, su significado se está entendiendo a partir de esta noción.

A principios del siglo XX, el autor define filosóficamente el concepto de corporeidad, con el que se refirió al modo de percibir que tenemos los seres humanos. Plantea que percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo, por ende no se está delante del propio cuerpo, se está en el cuerpo, o mejor, uno es cuerpo (Grasso, 2019).

En palabras del propio Merleau-Ponty (1994):

“Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así, pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. Así la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al objeto del sujeto y al sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en realidad”. (p.215)

Al plantearlo de esa forma,

“La interpretación del cuerpo pasa de una dualidad a una pluralidad, a la pluralidad corporeidad, que se entiende como una multiplicidad de cuerpos interactuantes con diversos componentes que complejizan su comprensión, porque estamos interpretando vida, existencia, sustancia, energía, biografía, conducta, actividad y tantísimas formas más de la manifestación vital”. (Grasso, 2019. p.16)

Duch y Mélich (2005) señalan que para Merleau-Ponty: “el cuerpo constituye el origen radical o «punto cero» de mi percepción para definir y concretar mi propia «finitud» y para articular mi «ser-y-estar-en-el-mundo»” (p. 145). Se puede comprender la corporeidad como aquello que brinda singularidad al individuo y a los grupos, de modo que se es, se está y se trasciende mediante la corporeidad (Grasso, 2019).

Los autores recién mencionados rescatan también, que el cuerpo humano es el anclaje de la propia subjetividad en el mundo cotidiano, de esta manera, el cuerpo ya no puede ser considerado como una simple cosa, pues siempre se cuenta con él, nunca se deja de estar presente en el mundo a través de él, percibiendo sin interrupción, de forma que en todo lo que pensamos, hacemos y sentimos, somos presencia corporal (Duch y Mélich, 2005).

Con ayuda del cuerpo:

“(…) todo lo que piensa, hace y siente el ser humano posee un arraigo imprescriptible, un anclaje inalienable, una capacidad para habitar el espacio y el tiempo, los cuales entonces realmente se convierten en mi espacio y mi tiempo. Nuestro acceso al mundo es a través de las percepciones que nos habilitan los sentidos corporales”. (Duch y Mélich, 2005. p. 146)

Paralelamente, Duch y Mélich (2005) señalan que:

“Puede afirmarse que el ser humano es totalmente corpóreo en relación con todo aquello que piensa, hace, siente y desea, es decir, en el todo de su existencia (...)

Todo, desde una simple piedra hasta el cuerpo del otro, tan solo existe en la medida en que nosotros lo percibimos y lo «habitamos»". (p.238)

Otro autor que trabaja la noción de corporeidad propuesta por Merleau-Ponty, es Riveros (2014), logrando agregar que el cuerpo no es un mediador entre sujeto y objeto, sino que el cuerpo es el sujeto mismo, desde donde el conocer y experimentar el mundo se vuelve un encuentro activo y creativo. La experiencia corporal debe entenderse entonces, como un experiencia situada en contextos socio-culturales que le dan forma y al mismo tiempo se nutren de la acción del cuerpo-sujeto, pero no de una forma en que el contexto determina esta experiencia, sino desde un relacionarse activo y creativo, en donde se pueden encontrar espacios de resistencia y transformación (Riveros, 2014). La corporeidad es para Merleau-Ponty, un componente fundamental para la construcción de sentido, puesto que "la forma en la que nos relacionamos con el mundo depende fundamentalmente de las formas en la que nuestros cuerpos construyen significados en dicha interacción" (Riveros, 2014. p.7).

Finalmente, habiendo descrito la noción de corporeidad propuesta por Merleau-Ponty para plantear una forma distinta de concebir al cuerpo, cabe preguntarse por la aplicación o cabida que tiene este concepto en el ámbito de la educación, tomando en cuenta que, en palabras de Moreno (2005):

"La escuela se instituye, desde el punto de vista social, como un escenario clásico de sujeción (sujetivación), lo que quiere decir que allí, con y desde el cuerpo, desde una multiplicidad de discursos, de dispositivos, de ejercicios conscientes o inconscientes (a veces visibles y a veces invisibles), se da forma al sujeto". (p. 172)

3.2.3 Cuerpo en la Escuela

Ante la pregunta por el lugar del cuerpo en la educación, resulta pertinente desarrollar en primer lugar un apartado donde se describirá brevemente el lugar cómo se ha concebido el cuerpo en la educación a partir de la escuela moderna, para luego dar paso

a una descripción de aquellas pedagogías que están intentando generar propuestas que se alejen de la lógica dualista de tratar la corporalidad.

A grandes rasgos, la pedagogía se ha mantenido al margen de las principales teorizaciones respecto al cuerpo, porque se ha centrado principalmente en la intervención de éste, en la medida que la institución educativa se ha encargado de domesticar el cuerpo en lo práctico y lo discursivo (López, 2017).

La escuela en la actualidad ha heredado gran parte de los principios de la escuela moderna, junto a algunos nuevos objetivos asociados al capitalismo, como el énfasis en los resultados y la productividad (López, 2017). En cuanto al cuerpo se refiere, López (2017) señala algunas de las formas en que se le piensa desde la escuela moderna, y luego desde lo que él denomina como “la escuela tecnocrática”.

Una de las características de la escuela moderna que ha prevalecido en el tiempo según este autor, es pensar al sujeto como un ser dual, donde el pensamiento es una entidad que razona y es consciente, y el cuerpo, un objeto que obedece, es inconsciente y debe ser controlado. A partir de lo anterior, se promueve una especie de comunicación silenciosa y desterritorializada con lo corpóreo, objetivando al cuerpo a través del silencio y la negación, debiendo controlar su expresión e impulsos. López (2017) señala que la mayor parte del trabajo en la escuela, se desarrollará sobre la llamada mente, por medio de la transmisión de conocimientos narrados y escritos. En esta lógica, el cuerpo tiende a trabajarse a través del orden y la vigilancia, donde los sentidos del oído y la vista se encuentran sobresaturados en esta dinámica sedentaria de transmisión del conocimiento, y por el contrario, el momento del recreo implica movimiento, risa y diversión.

Asimismo, el autor señala que existe también en la escuela una predilección por el texto escrito como el mejor medio para acceder al conocimiento, subestimando el lenguaje corporal como medio de aprendizaje. Este último ha quedado desplazado a actividades disciplinares que no cuentan con el mismo estatus que el resto de las asignaturas. La educación física y la danza son reducidos al entrenamiento corporal, sin pensarse como actividades que aportan al desarrollo

intelectual, como si la única parte del sujeto que aprendiera fuera la mente y no el cuerpo. Para finalizar, cabe destacar que la visión del cuerpo ideal en el proyecto desde la modernidad es el cuerpo blanco, adulto y varonil, entregando imaginarios racistas y machistas, que menosprecian otras formas de ser y otras etapas de la vida (como la niñez o la vejez) (López, 2017).

Luego, en el mismo escrito pasa a describir que cuando la escuela adopta la figura metafórica de una fábrica o una empresa, la efectividad y la eficacia se transforman en nuevos referentes para esta institución, donde ya no son tan importantes los contenidos o lo apropiado o no que resulta el aprendizaje, sino los resultados que se puedan obtener. Además, la escuela comienza a ser permeada por una lógica clientelar, donde la educación se entiende como un servicio.

Respecto a su forma de tratar el cuerpo, también es desde la lógica dualista mente-cuerpo, pero aunque el cuerpo siga pensándose de forma desarticulada, uno de sus componentes, el cerebro, cobra una mayor importancia en la medida que media con todas las acciones del sujeto (López, 2017).

Scharagrodsky (2007) también se centra en el control corporal y su disciplinamiento por parte de la escuela moderna. El autor considera que el objetivo de estas prácticas era la docilidad, un cuerpo dócil que pueda ser utilizado, transformado y perfeccionado. Para lograrlo, se buscaba el disciplinamiento del cuerpo a través de procedimientos (el encierro, la disposición de la sala de clases, etc) y a través del control del tiempo y las actividades (horarios definidos, ciclos repetitivos, utilización del tiempo de forma exhaustiva, etc).

Algunos de los instrumentos que se utilizaron para generar este tipo de cultura corporal son:

1. la vigilancia jerárquica (se trata de hacer posible un poder del ver sin ser visto); 2.

la sanción normalizadora (se trata de referir las conductas del individuo a un conjunto comparativo, de diferenciar a los individuos, medir capacidades, imponer una "medida", trazar la frontera entre lo normal y lo anormal); 3. el examen

(técnica que combina la mirada jerárquica que vigila con la sanción normalizadora:

en el examen se invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, el

individuo ingresa en un campo documental, cada individuo se convierte en un caso) (p. 6).

Y si bien en la actualidad, el disciplinamiento corporal de la escuela moderna ha ido perdiendo vigencia, lo concreto es que el cuerpo sigue pensándose como un objetopreciado y requerido en el ámbito escolar. El autor trae a discusión nuevas formas en que el cuerpo es maltratado y dominado en la escuela actualmente, asociados principalmente al género y la identidad.

Cabe destacar que la escuela es un lugar donde se transmite una corporalidad diferenciada, a partir de que cada cultura otorga diferentes significados a los cuerpos de las mujeres y de los hombres, construyendo así socialmente, la masculinidad y la feminidad (Lamas, 2000, en Posada, 2015), siendo la escuela, “uno de los lugares centrales en donde el sentido del cuerpo, su diferenciación y percepción, son transmitidos” (p.119).

Al respecto, Scharagrodsky (2007) señala que es posible reconocer en la escuela distintos tipos de maltrato al cuerpo, teniendo como base la diferenciación según género, por ejemplo: respecto al uso del espacio; cuando se perpetúan ciertos estereotipos asociados a los comportamientos corporales, gestos, movimientos que se piensa que debería tener cada género; cuando se oculta u omite deliberadamente información sobre el cuerpo, el placer y el deseo, embarazo, maternidad y paternidad; cuando no se cuestionan criterios de belleza que conducen a trastornos de la conducta alimentaria; cuando no se combaten actitudes homofóbicas; entre otros.

En ese sentido, este espacio “no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante” (Hernández y Reybet, 2006. p.2), de modo que pueda aparecer un escenario con mayores oportunidades para la igualdad y el respeto a la diferencia.

Lo anterior, refleja resumidamente la forma en que ha sido tratado el cuerpo en la escuela desde la modernidad hasta la actualidad, la cual resulta ser un terreno árido para la corporeidad.

3.2.4 Pedagogía desde el cuerpo

Ahora, se pasará a describir lo que sucede cuando comienza a problematizarse esta visión reduccionista en la escuela, al empezar a considerar al cuerpo como corporeidad, como fuente de percepción y modo de habitar en el mundo.

Como ya se mencionó en la pregunta que guía esta memoria, la categoría que servirá para dar cuenta del tipo de pedagogía al que nos estamos refiriendo, es la de “pedagogía desde el cuerpo”. A continuación se brindará mayor información para justificar la elección de este concepto.

Tomando en cuenta que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo -de forma más, o menos explícita- y que ese trabajo es la base y condición para los demás aprendizajes (Milstein y Mendes, 1999), aparece entonces lo impredecible de lo humano, de lo vivo, que mucho más que ser una imperfección a corregir o solucionar por parte de las instituciones o actores educativos, supone una posibilidad de dar cabida a la diversidad, la otredad, y a las multiplicidades de formas de ser y estar en el mundo (Ruggiano, 2013).

Jaramillo y Murcia (2014) describen el lugar del cuerpo en la pedagogía -considerada como un lugar de encuentro-, en el siguiente párrafo:

(...) el cuerpo es nuestro nicho, es la manera más humana de ser y de no ser, el cuerpo es expresión, afectación, alteración del sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro, del roce y la experiencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los aprendizajes se encarnen, los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor (p. 147).

De esta forma, esta pedagogía toma en cuenta que no tenemos cuerpo, sino que nosotros mismos somos cuerpo, alejándose del modelo dual donde se nos concibe como cuerpo-alma o cuerpo-mente, y además, se desarrolla a partir de elementos corporales -sobretudo a partir de los

sentidos-, generando una pedagogía sensible, que busca despertar a los sujetos de la educación, darles palabra y permitirles poner sus sentidos y saberes en circulación (Pallarés, et. al., 2016).

En la misma línea, Navarrete (2021) propone -en un texto en el cual intenta describir al cuerpo como una estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano-, una invitación a repensar el para qué se está educando, con el objetivo de reflexionar sobre la posibilidad de establecer nuevas experiencias y oportunidades para el desarrollo humano.

La recreación y la corporeidad jugarían un rol fundamental en el camino hacia una educación creativa e innovadora, que tome en cuenta lo individual, lo grupal y que respete la diversidad humana, generando el desarrollo de personas conscientes de sí mismas, pero también de su entorno social, cultural e histórico. Lo anterior queda expresado en las siguientes palabras:

“Las sociedades deben crear propuestas educativas orientadas a desarrollar el potencial humano a partir del aprendizaje del propio cuerpo desde la corporeidad, y con ello, la acción de mediadores educativos debe estar enfocada en ayudar a las personas a expandir el rango de consciencia sensoriomotriz para afinar la capacidad de relación del individuo consigo mismo y con el resto del mundo” (Navarrete, 2021. p.212).

Al resignificar el cuerpo como lugar pedagógico en la educación, se pueden abrir caminos para reivindicar la validez de distintos saberes, como los musicales y poéticos, los asociados a memorias colectivas, saberes ancestrales, los que emergen del contacto con la tierra y la naturaleza, saberes que no son susceptibles de verificación, que nacen del encuentro y convivencia con otras personas, que se construyen desde luchas comunitarias, entre otros (Méndez, 2019).

Además, la escuela es un lugar donde se producen órdenes corporales, por ende, es importante que estos comiencen a estar “basados en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual), en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad” (Scharagrodsky, 2007. p15). Así, surgen nuevas acciones prioritarias para la escuela y la pedagogía, tales como: “resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las

emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física” (Scharagrodsky, 2007. p15). De esta forma, aparece una otra pedagogía que entiende lo educativo como una práctica llena de emociones, sensaciones, palabras y movimiento (Ferreirós, 2016).

Al concebir el aprendizaje como un proceso global y holístico, donde el cuerpo interviene de forma inevitable, cabe preguntarse en primer lugar, si el cuerpo es educable ¿cómo debe enfocarse su educación? Al respecto, Pateti (2007) señala que la apropiación de las posibilidades corporales en la educación no deben ser responsabilidad de una sola asignatura, sino como parte de un compromiso y necesidad para la formación de ciudadanos y ciudadanas en una realidad cada vez más compleja y cambiante.

Lora (2011) propone que la educación corporal es el nuevo camino hacia la educación integral, señalando algunos principios que darían sentido a este nuevo lugar del cuerpo y el movimiento en la escuela. En primer lugar, propone como principio: la unidad indivisible del hombre, que al conceptualizarse de esta manera “hace que el cuerpo recupere su verdadera dimensión y obliga a que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento para activar de manera integral las dimensiones: biológica, afectiva, intelectual, ecológica y relacional” (p.741). Como consecuencia de lo anterior, la educación se convierte en una educación por el cuerpo y en el cuerpo, buscando su vinculación con emociones, sentimientos, conocimientos, así como con el mundo y otras personas.

El segundo principio propuesto por la autora es el de la vivencia corporal: desde ella, el movimiento de niños, niñas y adolescentes en etapa escolar, se convierte en símbolo de su comportamiento, ubicándole y contextualizándole en el mundo, desde donde surgen distintas necesidades, emociones, sentimientos, experiencias y conocimientos. Es el equilibrio que da soporte a la inteligencia, en la medida que el movimiento intencional y vivido involucra tensión de los

músculos, tono afectivo, y vivencias de bienestar, placer o displacer en su forma de ser y estar en el mundo y con los demás.

Luego, se explica el principio de la contextualización: se basa en que todo actuar conlleva no sólo intención y una meta propuesta, sino que se vuelve relevante además, el hecho de que este actuar se cumple dentro de una situación, un medio psicosocial que le da sentido y compromete al sujeto en la acción. De esta forma, el ser humano en general, al actuar sobre el medio lo transforma y recrea, pero también recibe su influencia y se transforma, ambos tienen un efecto en el otro. Como consecuencia de esto, “la educación ha de promover esta vinculación entre yo y la realidad orientando su curiosidad hacia el descubrimiento, la conquista y la creatividad” (p.742).

Por último, el cuarto principio corresponde a la toma de conciencia: aquí el lenguaje toma un rol muy importante, pues al expresar sus pensamientos, niños y niñas aprenden a “darse cuenta”, a tomar conciencia de su cuerpo, sus funciones y su capacidad de actuar en el mundo que le rodea. Con el apoyo del lenguaje y la ayuda de sus docentes, dejan de imitar los modelos adultos, para comenzar a ejercer su autonomía, espontaneidad y un constante descubrir el mundo. Asimismo, aprenden a reflexionar y expresarse de manera fluida, llegando a complejizar su lenguaje y pensamiento. A través de este proceso de reflexión, de comprender lo que hace, cómo lo hace, por qué y para qué, podrá convertirse en un sujeto autónomo, libre y responsable para tomar sus decisiones.

La autora señala que en la medida que estos principios guíen el aprendizaje partiendo por las vivencias corporales, se puede lograr un desarrollo integral de los y las estudiantes, rompiendo con la visión en que sólo es necesario que el cuerpo físico se ejercite, donde se le ve como un mero instrumento en busca de alto rendimiento académico.

En la medida que se elimine la repetición de patrones monótonos y estáticos, se dejará de reducir la formación y comunicación de redes neuronales, que hacen perder la capacidad creativa y vuelven el actuar humano mecánico (Lora, 2011). De este modo, se lograría orientar al aprendizaje para vivir la libertad con responsabilidad, a través de una propuesta educativa y una estrategia

metodológica “que haga posible atender, activar y desarrollar la persona de cada niño y de todos los niños y niñas como totalidad en unidad, en su desarrollo integral individualizado y socializado” (Lora, 2011. p.742), sin obedecer ciegamente modelos ajenos y estereotipados que buscan resultados estandarizados y rápidos.

Se puede establecer que a través de numerosas generaciones, se ha tendido a instaurar una relación de disciplinamiento y homogeneización en la escuela, marcada por prejuicios y estereotipos que han moldeado un cuerpo dócil, obediente, silenciado y oprimido, en que se busca incrementar su productividad y utilidad. Sin embargo, la corporeidad trae consigo un enriquecimiento del proceso socioeducativo, pues crea nuevos sentidos y significados sobre el cuerpo que se educa, aumentando la sensibilidad y escucha a estas corporeidades antes silenciadas, y contribuyendo a la búsqueda del equilibrio y desarrollo integral que requiere vivir con plenitud en las sociedades actuales (Navarrete, 2021).

Finalmente, se puede destacar que al hablar de resignificar el lugar del cuerpo en la escuela, aparecen dos conceptos principales, la pedagogía desde el cuerpo y la educación corporal. En esta memoria utilizaremos la categoría de pedagogía desde el cuerpo entendiendo que la pedagogía engloba al fenómeno de la educación. Hablar de pedagogía desde el cuerpo nos permite dar cuenta de mejor manera lo que sucede en relación a la docencia y su trabajo pedagógico, cuando se intenta educar desde el cuerpo. Sin embargo, de todas formas se estudiarán los resultados que hablen de educación corporal, pues su valor recae en que brinda a los distintos sujetos educativos la posibilidad de ser cuerpo en la escuela.

3.3 Trabajo docente, profesorado y corporeidad

En este último capítulo, se presentarán algunos antecedentes que permitan establecer la relación que existe entre la corporeidad y el sujeto docente, esto se hará a partir de información general sobre las características del trabajo docente, sobre su corporalidad, que se complementará después con información que surge a partir de una investigación realizada con profesores en Chile.

En primer lugar, algunas de las características generales del trabajo docente, descritas por Cornejo (2018) son que se trata de un trabajo: 1) *inmaterial* (supone que “nunca se sabe con certeza qué tipo y cantidad de acciones son necesarias para la producción” (p.3), y como consecuencia, hay una tendencia a invisibilizar y devaluar ese proceso y producto de trabajo); 2) *afectivo, emocional y vincular* (se articula en y desde intercambios emocionales, a través de un proceso afectivo vincular entre docente y estudiante); 3) *moral y político* (el propósito moral corresponde a “la articulación de una visión personal con la construcción de sentidos compartidos, en el marco de una visión social y moral ampliada que excede las interacciones del aula” (p.4), cuya construcción es dinámica e inestable, mientras que su carácter político guarda relación con que “el trabajo educativo, tiene a la base, de manera implícita o explícita una concepción de ser humano, de sociedad, de vida, de convivencia deseable, y por cierto una teoría del conocimiento” (p.4)); 4) *altamente regulado* (principalmente debido a la rigidez de la escuela como lugar de trabajo); 5) *con una gran diferencia/distancia entre el trabajo prescrito y el real* (guarda gran relación con la intensificación laboral que ha vivido esta profesión, en cuanto al aumento en la cantidad, variedad y complejidad de las tareas que le corresponden, a lo que se suma una reducción en los tiempos de descanso durante la jornada laboral, el uso de tiempo no remunerado para completar labores educativas, la presión por la rendición de cuentas a otros actores del sistema educativo, entre otros factores).

Teniendo estas características como antecedente, la corporeidad docente se vuelve un elemento importante debido principalmente a que su trabajo es de carácter inmaterial, afectivo, que tiene distintos sentidos, donde sin duda se pone en juego el propio cuerpo, en sus distintas labores y relaciones con otros actores educativos.

Busani y Marchesi (2008) plantean, que muchas veces los y las docentes construyen significaciones y otorgan sentidos a sus prácticas sin tomar consciencia del efecto en su cuerpo que tienen las múltiples interrelaciones históricas, sociales e institucionales que implican su profesión. Aún así, como todo cuerpo/sujeto, está inscrito en esta trama de relaciones que articulan lo singular (profesión docente) con lo socio-institucional (escuela), esto termina por generar acciones,

discursos, gestos, posturas, ritmos de trabajo, que se inscriben en sus cuerpos y en sus subjetividades como un modo particular de ser cuerpo/sujeto/docente. Al mismo tiempo, debido a estar inmersos en el contexto educativo en el que se desenvuelven cotidianamente (siendo evaluados bajo criterios de eficacia productivista, ligado a pautas de homogeneización, de disciplinamiento y control), muchas veces se ven obligados a actuar “como sujetos expropiados de su creatividad, de sus capacidades, de sus saberes; como actores pasivos, sin control de su propia producción ni de las relaciones en las que están inmersos” (López 1997, en Busani y Marchesi, 2008).

La relación entre la labor docente y el cuerpo, está centrada principalmente en lograr que sus estudiantes adquieran un conocimiento científico acerca del cuerpo. Por ende, el cuerpo sólo sería valorizado en cuanto es una fuente de información y conocimiento, quedando el saber anátomo-médico sobre el cuerpo como aquel que se utiliza para comprender o significar el propio cuerpo, y por ende, el cuerpo de sus estudiantes. De esta forma,

“(...) el cuerpo se convierte en un conocimiento más a enseñar dentro de la programación curricular, o pasa a ser una herramienta didáctica para facilitar el aprendizaje de determinados saberes referidos a segmentos del propio cuerpo (sistemas, funciones, organización biológica, etc.), con lo cual se reproduce sistemáticamente en los alumnos, la significación de cuerpo fragmentado, no percibido desde su singularidad, pero eficiente y eficaz, como respuesta a postulados tecnicistas, neoliberales cuya preocupación principal se relaciona con su utilidad en el mercado” (p.5).

Contrario a lo recién planteado, Martínez y González (2016) ponen de manifiesto que se debe intentar entender que “el cuerpo es una construcción social fuertemente condicionada por la trayectoria de vida personal y por las circunstancias culturales y sociales en que esta está imbricada” (p.261), por lo que:

“(...) van a ser las relaciones que el maestro tenga con su cuerpo, sus ideas acerca del mismo, la capacidad de acción corporal y los aspectos vinculados con la salud, entre otros, los que van a condicionar y, en muchos casos, determinar, la enseñanza”. (p.261)

Existe entonces, una relación entre la corporeidad docente con una determinada concepción de lo que enseñan, lo cual puede ejemplificarse en el contacto que establecen con sus estudiantes (manifestaciones de afecto), y las formas de vestir que refuerzan determinadas concepciones de ser docente y de las asignaturas que enseñan, entre otros aspectos (Martínez y González, 2016).

A su vez, Martínez y González (2016) realizan una propuesta de temas de estudio de la corporalidad docente, donde logran identificar cuatro grandes temas, que se plantean de forma independiente para establecer un mapa inicial al respecto. A pesar de mostrarse categorías independientes, tienen múltiples conexiones entre sí. Estos temas son:

1. La salud y la energía y su anclaje en la corporeidad: Dentro de esta categoría se incluyen algunas exigencias corporales que demanda la docencia, aparecen temas de salud asociados a patologías o enfermedades que se pueden catalogar como profesionales (enfermedades foniátricas, lesiones musculares y de origen psíquico y social). Aparece también la energía asociada a la docencia, donde cada tipo de puesto docente tiene imágenes diferentes sobre la energía requerida.
2. Las emociones y su anclaje en la corporeidad: Se refiere a conocer la profesión y que los docentes puedan conocerse a sí mismos, considera poder prestar atención a qué es lo que les (con)mueve, en qué circunstancias y con qué manifestaciones corporales.
3. La comunicación y relación corporales y su anclaje en la corporeidad: Comunicación corporal no sólo como comunicación no verbal, sino que considera también al cuerpo como aspecto central para dar vida a lo que se enseña y como aspecto insustituible para establecer vínculos con sus estudiantes.
4. La imagen corporal y su anclaje en la corporeidad: Se refiere a la imagen corporal del docente, abarcando no sólo ropa, adornos, maquillaje, sino la ubicación que toma en la sala

de clases, su decisión de estar más o menos cerca de sus estudiantes, y la capacidad de encarnar ciertos mensajes (pensando en ¿qué puede enseñar el docente siendo de una manera corporal determinada?).

Otro punto a destacar de este texto, es que se plantea una visión dinámica de la corporeidad, en tanto la trayectoria vital avanza y se refleja en todo momento en nuestro cuerpo, por ende, la historia corporal no es estática ni seguirá siendo siempre la misma que se identificó en un determinado momento.

A partir de lo anterior, surgen algunos temas para reflexionar, donde la dimensión corporal de la docencia se lograría situar en un lugar central, como la presencia corporal del educador; el afecto y el contacto; la tolerancia, aceptación e incentivo por la motricidad en el aula (Martínez y González, 2016)

Ahora bien, al intentar describir la corporeidad docente en la realidad nacional actual, podemos mirar la investigación realizada por Arévalo, et. al. (2016), descrita también por Arévalo e Hidalgo (2015), quienes realizaron un taller con profesores del sistema escolar, con el propósito de construir nuevas aproximaciones para comprender las subjetividades del profesorado escolar en Chile, llamado “taller de expresión, corporalidad y narrativa docente”.

Cabe mencionar que los y las docentes expresan en primer lugar, que el cuerpo es relevante en la construcción de relaciones afectivas con estudiantes en la escuela. Existe cierta fragmentación de sí en el quehacer docente, pues hay “un reconocimiento de la experiencia corporal como opresora, del cuerpo como lugar de sometimiento, en la medida en que no permite, porque no se sabe cómo hacerlo, expresar el malestar” (Arévalo e Hidalgo, 2015. p. 173). Sin embargo, el cuerpo también se les “apareció como mediador, catalizador y atenuante del dolor y “malestar docente”. No obstante, la consciencia corporal podría eventualmente posibilitar la transformación del padecimiento en acción propositiva” (Arévalo e Hidalgo, 2015. p.176). Desde ahí se desprende, que aunque el sujeto docente ha sido considerado y tratado en el contexto de su trabajo, “bajo la noción

de un rol definido desde una instrumentalidad devoradora, que lo abandona al silenciamiento de su palabra y al disciplinamiento de su cuerpo” (Arévalo e Hidalgo, 2015. p.176), aparece a la par:

“El espacio del actuar docente, como un espacio de potencial lucha por la autonomía y la autoridad profesional que posibilita el trabajo pedagógico, libre y creativo, y se avizora, en potencia, la re-integración del sujeto docente escindido y fraccionado, formando parte y apoderándose en la conducción y toma de consciencia de los procesos pedagógicos, que constituyen procesos de construcción de lo humano, haciéndose cargo, por esto, de la propia humanización” (Arévalo e Hidalgo, 2015. p.176)

Desde esta experiencia que consiguió indagar en la dimensión corporal en la configuración de la subjetividad e identidad docente, se logró “ampliar las posibilidades de reconocimiento de la complejidad del ser y subjetividad docente, abarcando de modo inicial dimensiones del saber docente poco exploradas en la investigación existente a nivel nacional” (Arévalo et. al., 2016. p. 238).

A modo de cierre de este apartado, se logra visibilizar que la lógica respecto a lo corporal que opera en la docencia, no es muy distinta de la que opera a nivel de la institución escolar. Aparecen nuevamente dos nociones, una en que se tiende a silenciar y controlar los cuerpos en pos de la eficiencia y los resultados, mientras que al mismo tiempo surge en ellos un espacio de reflexión, de empoderamiento y de revalorización del propio cuerpo.

Ahora bien, intentando sintetizar lo expuesto a lo largo de todo el marco conceptual de esta investigación, algunos de los puntos claves que aparecen a partir de ello, son los siguientes:

Por un lado, al mirar la categoría de trabajo docente en Chile, fue posible reconocer que su trabajo queda muchas veces condicionado por el modelo educativo del país, el cual pone foco en estándares y objetivos susceptibles de ser medidos, los cuales se construyen sin participación docente. Además, los y las docentes presentan malestar asociado a sus condiciones de trabajo y una pérdida de sentido en relación a sus labores, siendo ambas, consecuencias que han surgido a partir de la inserción y el mantenimiento del modelo educativo de la NGP en el país.

Por otro lado, respecto al cuerpo como enfoque de estudio, se logró establecer que este concepto tiene múltiples formas de ser comprendido. Al explorar algunas de las distintas concepciones que ha tenido a lo largo de la historia, nos encontramos con la noción de corporeidad propuesta por Merleau-Ponty, la cual nos acerca a su vez, a una nueva forma de pensar la pedagogía desde el cuerpo, la cual lo considera como un lugar pedagógico, que tiene mucho que aportar al desarrollo integral de sus estudiantes, proponiendo nuevas formas de relacionarse con uno mismo y con los demás.

Habiendo revisado estas dos nociones, algunos antecedentes que aparecen respecto a la corporeidad docente relatan una experiencia de desconexión con el propio cuerpo, el cual aparece generalmente cuando está viviendo malestar físico o enfermedades, o como contenido académico que le deben enseñar a sus estudiantes. Sin embargo, la corporeidad significa también una forma particular de ser persona, de enseñar y de ser docente, capaz de transformarse a través del tiempo. Finalmente, también se puede reconocer el cuerpo como un lugar de resistencia, de creatividad y de posibilidad, que puede verse envuelto en diversos temas, como lo son la salud, las emociones, los afectos, la comunicación y la imagen corporal, entre otros.

4. Metodología

En función de lo dicho en la introducción, donde se encontró una distancia entre la conceptualización teórica de la pedagogía desde el cuerpo con una posible bajada concreta al contexto educativo chileno, es que la metodología seleccionada para llevar a cabo esta memoria corresponde a la realización de un revisión sistemática de la literatura disponible que pueda ayudar a responder la pregunta que guía esta investigación.

La información será recopilada desde fuentes secundarias, incluyendo artículos de distintas bases de datos y otros documentos disponibles en línea, con el objetivo de poder profundizar en el tema que es objeto de este estudio y así poder generar nuevos conocimientos a partir de su análisis y discusión. También será un estudio de carácter exploratorio, que intentará dar cuenta de los principales desafíos que surgen para la docencia a partir de una pedagogía desde lo corporal. Se espera que el análisis y discusión crítica de los hallazgos que surjan a partir de esta revisión permita una aproximación teórica que aporte a una mayor profundización y delineamiento del trabajo docente a partir de su dimensión corporal.

La búsqueda de literatura se realizó en las bases de datos de Scopus y Scielo. En Scopus los conceptos fueron buscados en “título del artículo, resumen y palabras claves”, mientras que en Scielo se realizaron dos búsquedas: 1º sólo en el título de los artículos y 2º sólo en los resúmenes, donde sucedió que algunos textos se repitieron entre estas dos formas de buscar. No se utilizó limitación de años de publicación, ni por idioma ni país de origen del texto, pero en la búsqueda se utilizaron solamente conceptos en español.

Respecto a las sintaxis utilizadas para dar respuesta a la pregunta que guía esta investigación, estas fueron las siguientes:

- 1) En primer lugar se realizó una búsqueda respecto a “*corporeidad y docentes*”, utilizando también los sinónimos de docente: “*profesores*” y “*maestros*”. En segundo lugar se amplió la búsqueda hacia “*corporeidad y escuela*”, “*corporeidad y educación*” y “*corporeidad y*

pedagogía”, comprendiendo que en ese contexto es donde pueden aparecer algunos desafíos implícitos para la docencia.

- 2) Luego, en un intento por rescatar textos que pudieran haber quedado fuera de las búsquedas previas, y porque el concepto es parte de la pregunta de investigación, se revisaron los resultados correspondientes a: *“pedagogía corporal”*, *“pedagogías del cuerpo”* y *“educación corporal”*.
- 3) No se realizaron búsquedas utilizando la palabra cuerpo en vez de corporeidad, pues el concepto “cuerpo docente” y sus sinónimos (cuerpo de profesores o de maestros) hacen referencia a un sujeto colectivo en particular, alejándose de la pregunta de investigación. Y por otro lado, al hablar de “cuerpo y educación/ escuela/ pedagogía” se tiende a investigar poniendo foco en realizar una crítica al paradigma de cuerpo-objeto que rige actualmente la mayoría de las escuelas, sin proponer una pedagogía desde el cuerpo, tema que no resulta pertinente para este momento de la memoria.

Respecto a los criterios de inclusión y exclusión utilizados para llegar a la selección final de textos por analizar, estos fueron los siguientes:

Se dejaron fuera los textos que en el título o resumen señalaban tratar específicamente sobre Educación Física, pues corresponde a una asignatura en particular dentro de todo el currículum escolar, y como ya se definió anteriormente, la corporalidad suele quedar relegada a este ámbito. Además, los y las docentes de esta asignatura tienen una forma particular de concebir y trabajar el cuerpo, por lo que correspondería realizar una investigación aparte sólo para conocer este tema.

También se excluyen textos que refieren a educación superior o formación de docentes, pues este contexto no ha sido descrito ni es el foco de esta investigación, por lo que se alejaría de dar respuesta a la pregunta que guía esta memoria.

Se encontraron varios resultados que aluden a la actividad física, salud física (composición corporal, nutrición, autoconcepto físico, enfermedades, entre otros) y gimnasia, sin relacionarse con

educación ni pedagogía, que tampoco son pertinentes para esta memoria, por lo que tampoco fueron considerados a revisar.

Otro tema que se repitió pero en menor medida hace referencia al cuerpo en el militarismo, en textos que también se excluyeron de esta revisión.

Finalmente, se hace una última selección manual para excluir textos que no tocan el tema de esta revisión en particular (los desafíos que surgen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde lo corporal), para pasar a examinar más detalladamente textos que podrían ser potencialmente incluidos en la revisión. Algunos temas que se excluyeron a partir de esta última revisión fueron: textos que se refieren únicamente a pedagogía musical o pedagogía artística, textos empíricos sobre intervenciones que intentaban demostrar su impacto y eficiencia estudiando los momentos pre y post intervención, textos que relacionan la pedagogía corporal con una poética específica o autores religiosos específicos, entre otros.

De esta forma, se llegó a la selección de 13 textos que serán incluidos en la revisión y analizados en el apartado de resultados, cuyas referencias bibliográficas están detalladas en la sección de bibliografía.

En la siguiente tabla se esbozan los resultados encontrados a partir de la revisión bibliográfica:

Scopus n= 96	Scielo n= 185
Registro encontrados en ambas bases de datos = 281 - Textos duplicados = 79 Registros luego de eliminar textos duplicados = 202 Publicaciones no seleccionadas = 167 - Aluden específicamente a Ed. Física = 73 - Aluden específicamente a Salud Física/ Actividad Física/ Gimnasia = 40 - Aluden específicamente a Ed. Superior o Formación de Docentes = 14 - Aluden específicamente a Militarismo = 6 - No tocan el tema de investigación ni los anteriores = 34 Publicaciones potencialmente relevantes para ser incluidas en la revisión = 35 - Publicaciones no incluidas = 22 Publicaciones seleccionadas para realizar la revisión = 13	

5. Resultados

En este apartado se analizarán los 13 textos que fueron seleccionados a partir de la revisión bibliográfica recién descrita. En primer lugar presentaremos una tabla con los títulos de los textos, autor/a (es/as) y año de publicación, además de una breve descripción de su contenido y tipo de texto del que se trata. Luego, se darán a conocer algunas de las características generales, similitudes y diferencias entre los textos, para finalmente dar paso a su categorización a partir de las propuestas de pedagogía desde el cuerpo que nos ofrecen.

Título del texto	Autor/a (es/as) y año de publicación	Contenido
1. El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una Educación Corporal	Luz Elena Gallo (2009)	Artículo Teórico que problematiza la mirada del cuerpo en la educación física y abre un espacio de reflexión sobre la educación corporal, sobre la subjetividad corporal educable.
2. Corporeidad y educación: el cuerpo y los nuevos paradigmas de la complejidad (traducción propia portugués-español)	Alvori Ahlert (2011)	Discurso de Conferencia donde se discute la corporeidad, expresión y educación en el contexto de enseñanza interdisciplinaria y de nuevos paradigmas de complejidad.
3. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral	Josefa Lora (2011)	Artículo teórico cuyo objetivo es plantear actividades corporales que faciliten el desarrollo de la personalidad en niños y niñas, en búsqueda de una propuesta de educación integral.
4. Las Prácticas Corporales en la Educación Corporal	Luz Elena Gallo (2012)	Artículo teórico que busca abordar la motricidad a partir de prácticas corporales como bailar, jugar y caminar, con la pretensión de favorecer experiencias para disponer estados de afección.
5. El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal	Carmen García-Gutiérrez (2013)	Artículo teórico que indaga en el estudio del lugar del cuerpo en la educación corporal, desde una perspectiva pedagógica.

6. Creatividad e Inteligencia Emocional. (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal)	Purificación Cruz Cruz (2014)	Artículo teórico que releva la importancia de distintos lenguajes, entre ellos el del cuerpo, musical, verbal y no verbal, junto al juego simbólico, para gestionar las emociones y habilidades sociales en las aulas.
7. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica	Luz Elena Gallo (2014)	Artículo teórico sobre la educación del cuerpo, donde se analizan las condiciones de la sensibilidad en clave pedagógica, a través de una ruta filosófica, pedagógica y experiencial.
8. Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal	Julia Castro y Cynthia Farina (2015).	Artículo teórico que trata de pensar un cuerpo de la experiencia, es decir, subjetividades en proceso, mediante prácticas objetivas, sensibles y de saber.
9. Líneas pedagógicas para una educación corporal	Luz Elena Gallo y Leidy Martínez (2015)	Artículo teórico cuya finalidad es crear un plano de composición pedagógica de la educación corporal, teniendo como marco de análisis el pensamiento del filósofo Gilles Deleuze.
10. Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas	Erika Ramos y Gaviota Conde (2015)	Artículo teórico donde se analizan los escenarios pedagógicos, en que se desarrollan nuevas pedagogías del cuerpo, buscando establecer sus aportes.
11. La Técnica Alexander y John Dewey: Propuesta para una educación corporal	Gloria Luque Moya (2016)	Artículo teórico que revisa el método de educación corporal desarrollado por Frederick Matthias Alexander en relación con la propuesta educativa del filósofo John Dewey.
12. Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos	Rodrigo Gamboa, Gladys Jiménez, Natalia Peña, Camila Gaete y Daniela Aguilera (2018)	Estudio de carácter cualitativo y fenomenológico, que busca identificar las concepciones, características y lineamientos orientadores de las prácticas corporales con un carácter innovador.

13. Educación Corporal en Clave Intercultural: en busca de una escuela inclusiva	Sergio Echeverry y Elisa Díaz (2019)	Artículo teórico que reflexiona sobre una posible integración de los proyectos de la educación corporal y la interculturalidad, proponiendo la unificación de ambos discursos.
--	--------------------------------------	--

Algunas de las características generales del conjunto de textos que se revisaron para esta memoria, son las siguientes:

Sus fechas de publicación varían entre el año 2009 al 2019, y debido a que el tipo de artículo no fue un filtro a considerar durante el proceso de selección de textos, nos encontramos que de los trece textos revisados, once corresponden a artículos de carácter teórico, también encontramos un discurso de apertura de una conferencia, mientras que sólo un artículo corresponde a una investigación cualitativa.

Todos los textos revisados están escritos en español, excepto uno (Alhert, 2011) que fue escrito en portugués, pero se utilizó la herramienta de google que traduce documentos para poder leerlo en español. Mientras que sólo uno de los textos guarda relación con el contexto educativo chileno, específicamente la Educación Infantil (Gamboa, et. al., 2018).

Los textos revisados son en su mayoría escritos por mujeres, diez de los textos tienen autoría femenina, mientras que un texto fue escrito por un grupo de 5 personas, otro por un hombre y una mujer, y sólo uno fue escrito por un hombre.

Llama la atención que una autora, Luz Elena Gallo, se repite en cuatro de los trece textos, tres de ellos los escribe por sí sola y uno fue escrito en conjunto con Leidy Martínez. Luz Elena es una mujer colombiana que viene del mundo de la Educación Física, pero pertenece a un grupo de investigación de estudios en Educación Corporal.

Siendo el ejercicio de la docencia lo que nos convoca en la presente memoria, cabe mencionar que dentro de los textos revisados hay algunos que se refieren de forma explícita y brindando lineamientos concretos para el actuar docente en una pedagogía desde el cuerpo.

Mientras que en otros se brindan lineamientos más generales para este tipo de educación, desde los cuales se desprende la concepción de docencia que le sería característica.

Además, se logró identificar como elemento transversal en los textos revisados, que en un primer momento describen el sistema educativo que reproduce lógicas racionalistas y asociadas a lo técnico-científico, con mayor o menor detalle, para luego marcar la diferencia entre este y la forma de hacer pedagogía desde el cuerpo que desarrollan en sus escritos.

La crítica que hacen tiene relación con que la educación ha tendido a relacionar el conocimiento con las exigencias rigurosas de la ciencia, con reglas y leyes universales, sometiendo lo heterogéneo a principios generales, y desprendiéndose de la subjetividad (García-Gutiérrez, 2013). Se percibe una disociación entre lo sensible y el pensamiento en educación, otorgándole mayor relevancia al intelecto en detrimento de la corporalidad, donde todo lenguaje no cognitivo y los saberes que emergen desde el cuerpo son catalogados como no importantes (Gallo, 2014). Lo referente al cuerpo en educación se ha instrumentalizado en tareas motrices, poniendo foco en el ejercicio y la repetición para llegar a convertir al cuerpo en un algo fuerte, flexible, entrenado y saludable, sin darle espacio a lo lúdico, a la libertad o la exploración (Gallo, 2009; Gamboa et. al., 2018; Echeverry y Díaz, 2019).

La educación formal se reconoce en estado de crisis debido al dualismo cartesiano, pues éste ha tenido como resultado sociedades violentas, desintegradas y sin valores, que propician la deshumanización de quienes viven en ellas (Ahlert, 2011; Lora, 2011; Echeverry y Díaz, 2019). El problema radica en que se ha puesto como objetivo la transmisión y consolidación de saberes, sin dejar espacio a cualquier posibilidad de duda, crítica, incertidumbre o creación, validando únicamente las formas dominantes y repetitivas de enseñar (Gallo y Martínez, 2015). De esta manera, se pone mayor foco en el contenido como tal, en vez de concebir el aprendizaje desde el proceso de darse cuenta de lo que se ha vivenciado y el compartir los significados que surgen a partir de esa experiencia (Gamboa, et. al., 2018).

Esta forma de educar no es coherente con el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la curiosidad, la búsqueda de nuevas relaciones, ni con una actitud de apertura hacia las distintas experiencias y posibilidades en la enseñanza (Gamboa, et. al., 2018). Y por otra parte, no atiende a la particularidad de sus educandos, naturalizando una pedagogía correctiva que trabaja a partir de la docilidad, corrección e higienización de los cuerpos (Echeverry y Díaz, 2019).

Como se pudo evidenciar, las concepciones y críticas respecto a la educación formal actual, planteada en distintos artículos, van en una línea más bien similar entre diversos autores y autoras, siendo posible encontrar también algunos elementos complementarios entre ellas.

Por otro lado, se puede observar que muchas de las propuestas que aparecen desde la bibliografía revisada, hablan de la educación corporal, la cual está guiando los primeros pasos hacia poder desmarcar la educación del cuerpo de la asignatura de educación física, y por ende, sentando algunas bases sobre lo que sería el quehacer docente desde este tipo de educación.

Ahora bien, al momento de analizar con mayor profundidad y categorizar los textos incluidos en la revisión, se logró identificar algunas similitudes entre los temas que trabajan y a partir de ello, se les agrupó en tres categorías:

1) Propuestas de estrategias o metodologías que se enmarcan dentro de la pedagogía desde el cuerpo

Dentro de esta primera categoría nos encontramos con la Técnica Alexander (Luque, 2016); el Juego Teatral (Cruz, 2014); la Tarea de Movimiento (Lora, 2011); y la Aplicación de Escenarios Pedagógicos (Ramos y Conde, 2015), metodologías que serán descritas una a una, a continuación.

a) Técnica Alexander

La Técnica Alexander en el texto de Luque (2016) se enmarca dentro de la pedagogía Deweyana, que reivindica una educación corporal que supere los hábitos asumidos y el fracaso de los remedios externos aplicados. Integra esta metodología a la pedagogía como una forma en que los seres humanos pueden hacerse conscientes de su propia corporalidad. Su objetivo es el auto-descubrimiento, que conduzca a un aumento de conciencia y control propio, alejándose del

aprendizaje o imitación de modelos. Dewey vió en esta técnica la posibilidad de adquirir consciencia sobre la unidad cuerpo-mente, superando su oposición y la primacía que se le ha dado a la inteligencia por sobre el cuerpo. Propone la consideración de estas dos nociones desde la unidad de la acción, pues considera que no hay necesidad de establecer líneas que separen unas funciones de otras, siendo que hasta la acción más cotidiana y común de nuestro día a día esta cargada de potencial creador.

Este método se trata de una forma de trabajo corporal que enseña a sus estudiantes a usar de manera eficiente sus cuerpos en el movimiento cotidiano, en pos de propiciar una integridad psicofísica que permita una interacción equilibrada con su medio, y de superar los hábitos incorporados de forma inconsciente. Se vuelve relevante la respiración, potenciando una respiración consciente, alineada con las actividades que se están realizando. El cuidado y cultivo del cuerpo se piensan como una acción conducente a una mejora en la salud corporal y física de las personas.

Aquí el/la profesor/a trata de que su alumno/a tome conciencia de los hábitos que padece, a través de diferentes actividades. En primer lugar se le solicita al alumno/a que realice cualquier actividad y seguidamente se le ordena que no la haga. Por ejemplo, si se le pide que se levante, cuando vaya a hacerlo, se debe detener y tratar de percibir los hábitos sutiles que se activan cuando va a realizar dicho movimiento. Quien aprende la técnica tendrá que conseguir el control y el desarrollo máximo en la respiración con ayuda de un profesor y de su propio esfuerzo. Este método se trata de una educación constructiva, que atañe a las generaciones en desarrollo, para que puedan desplegar una apreciación sensorial y auto-juicio correctos.

En síntesis, esta técnica habla de un uso eficiente del cuerpo a partir del auto-descubrimiento, la conciencia y el control propio, mientras que el profesor o profesora tiene la tarea de acompañar al estudiante en ese camino de toma de conciencia. Guarda relación con el bienestar integral de las personas, por lo que los/as profesores/as deben realizar correcciones de posturas o hábitos que resultan nocivos para la salud psicofísica, en el intento por llegar a una forma más consciente de habitar nuestros cuerpos en el cotidiano.

b) Juego Teatral

Luego nos encontramos con el Juego Teatral, planteado como una forma de desarrollar la creatividad y la inteligencia emocional en Educación Inicial, en el texto de Cruz (2014). Este recurso aparece como una estrategia metodológica ilimitada que brinda a sus estudiantes un camino donde se descubre, se acepta y encuentra a los demás, acompañado por un docente que le anima y educa no sólo en inteligencias que desarrollan habilidades y destrezas ligadas a lo intelectual. Transforma el camino del aprendizaje en uno lúdico y dinámico a partir del uso del juego, el teatro y la creatividad.

La autora señala que se deben poner al alcance de los/as alumnos/as, todos los tipos de lenguaje que les permitan expresar su mundo emocional (lenguaje del cuerpo, musical, plástico, verbal, no verbal y el juego simbólico). A través de esta propuesta, se abre la puerta a un método diferente, atractivo, creativo e innovador en que todos pueden jugar aprendiendo, cuyos únicos requisitos son querer explorar y ser respetuoso con los demás.

El juego teatral permite tratar el mundo emocional en educación infantil, mientras que utiliza al cuerpo como principal herramienta, junto a sus gestos, movimientos, necesidades, comunicación no verbal, etc. A partir de la práctica de actividades que permitan la expresión corporal, los educandos pueden ir desarrollando aspectos importantes de su personalidad, individual y social. Mientras que la utilización de actividades dramáticas permite que los y las estudiantes desarrollen sus capacidades artísticas, puedan expresar sus sentimientos y emociones con más confianza, obtengan herramientas de comunicación y trabajar de forma más amena distintos objetivos y contenidos del currículum.

A través de la dramatización o del teatro en el contexto educativo, se pueden desarrollar la autonomía personal, la autoestima, la creatividad y la capacidad de expresión y comunicación con los demás, al mismo tiempo que se fomenta el respeto y consideración hacia el trabajo de los demás, se desarrolla la imaginación y espontaneidad, la observación, la sensibilidad y la tolerancia, el

pensamiento divergente y la conciencia crítica, además de potenciar la participación y el interés por las tareas colectivas.

Sin embargo, para poder llevar a cabo esta tarea, es fundamental que los y las docentes que trabajan con este ciclo sepan gestionar lo emocional en sus aulas. Deben intentar conectar con los sentimientos, vivencias, conflictos, necesidades e intereses de sus alumnos y alumnas, para ayudarles a construir una estructura personal adecuada y fomentar las capacidades para relacionarse socialmente.

El enfoque metodológico propuesto señala que el/la docente debe (Cruz, 2014, p.114):

- Incitar la imaginación aportando recursos que motiven la experimentación.
- Ser flexible y no autoritario con las ideas aportadas por los alumnos.
- Tratar al alumno en su individualidad pero dentro del grupo.
- Animarles a que expresen sus ideas y elogiar sus creaciones. Creando entornos estimulantes.
- Valorar y corregir sin crear desánimo.
- Utilizar el juego como medio para el desarrollo de las actividades.
- Estimular los procesos intelectuales creativos, introduciendo ejercicios de pensamiento creativo.
- Utilizar el pequeño grupo, la actividad individual y la actividad en gran grupo, dependiendo de los objetivos a conseguir.
- Dar importancia al proceso (clases, sesiones y actividades relacionadas con el juego teatral) y menos al producto final (representación o puesta en escena de una obra).
- Se debe permitir que los/as niños/as expresen lo que sienten, lo exterioricen, le pongan nombre.
- Cuando sospechamos que un niño o niña somatiza problemas emocionales se debe conversar con la familia y darle o recibir pautas.
- La expresión de emociones se ha de propiciar a través de: el cuerpo, el lenguaje oral, el dibujo, la pintura, escultura, juego, cuentos, dramatización, música, danza y escritura.

Por último, cabe mencionar que en esta metodología es fundamental la colaboración familia-escuela, pues se plantea que la familia debe fomentar e integrarse a este tipo de estrategias donde el juego y el teatro tienen un papel fundamental.

c) Tarea de Movimiento

Avanzando hacia la siguiente metodología, nos encontramos con la Tarea de Movimiento propuesta por Lora (2011), la cual está directamente relacionada con la educación integral y equilibrada de niños y niñas. Esta metodología tiene como base el principio de unidad indivisible del hombre y como objetivo, la implementación real y efectiva de la educación integral. Puede ser aplicada en todas las edades, a partir de los 3 años, también en jóvenes, adultos y ha resultado tener mucho éxito con adultos mayores.

La Tarea de Movimiento (T de M) considera tres actividades fundamentales en la vida del ser humano: la acción, el diálogo y la diagramación. Al integrar el lenguaje oral (el diálogo), el símbolo, y la representación y la memoria (la diagramación), se ayuda a que el educando internalice sus experiencias vividas corporalmente y pueda alcanzar la formulación del concepto y/o el control de sus emociones y sentimientos.

Es una práctica corporal diferente al ejercicio físico tradicional, en ella el foco está puesto en las vivencias de situaciones con significado para el niño, y en sus dimensiones bio-psico-social y eco-motoras. Se trata de una actividad integral, donde la corporalidad puede desarrollarse a nivel consciente e inconsciente, permitiendo que se estructuren distintos hábitos y comportamientos que posibilitan una interacción óptima con el mundo. El interés está puesto en llevar a que el niño/a se comprometa a explorar sus posibilidades para llevar a cabo diferentes formas de ejecutar una misma acción. Ejercita el respeto mutuo, la autoconfianza, la autonomía y la autoestima, al aceptar las diferencias entre sus participantes y permitir a cada uno concentrarse en la búsqueda de nuevas maneras de llevar a cabo una misma tarea.

A través del diálogo entre maestro/a y estudiante se hace surgir la toma de consciencia, algunas veces en su relación consigo mismo, y otras en su relación con los demás y con el mundo. En

esta instancia y en el diálogo niño-niño, cuando comparten experiencias, todo contenido curricular puede adquirir sentido, y constituye una forma efectiva de ejercitar la lengua oral.

En el momento de la diagramación, se revelan a través de grafismos convertidos en símbolos, las experiencias significativas que el niño pudo experimentar durante la acción de la T de M. “Para realizar diagramaciones, el niño debe imaginar su cuerpo y la forma en como sus distintos segmentos participaron en la acción realizada, para luego traducirlos y representarlos gráficamente” (p.753).

En síntesis, la T de M coloca la mirada en las potencialidades individuales y relacionales de niños y niñas, sin exigir un rendimiento uniforme ni que se llegue a un resultado preestablecido. Aquí se elimina la forma tradicional, vertical y rígida en que el/la docente demuestra ser el modelo a seguir, pues permite y fomenta la práctica libre (individual o grupal) de las tareas propuestas. De esta forma se está evitando el adiestramiento corporal y mental, sin que el maestro o maestra deban recurrir al premio, castigo o competencia entre sus estudiantes, pues aprenden a comparar entre sus propios logros.

En ese sentido, se permite una retroalimentación entre los propios logros y errores que surgen desde la experimentación, al mismo tiempo que los niños y niñas ponen de manifiesto sus experiencias previas (motoras y psicomotoras, mentales y emocionales) en la pobreza o riqueza de sus acciones.

Los maestros y maestras deben aprender a hacer uso de los factores del movimiento humano y de la creatividad, como el cuerpo, espacio, tiempo, calidades de movimiento y relaciones. Estos les servirán como referencia para organizar la práctica del niño, guiarlo en su proceso creativo, y ayudarlo a enriquecer su patrón cinético. También deben reconocer y respetar el ritmo de avance individual de cada niño, como única manera en que se da cumplimiento al principio de educación personalizante que caracteriza el proyecto educativo formulado. Por lo tanto, debe eliminar toda ansia de lograr rendimientos máximos por parte de sus estudiantes.

d) Escenarios pedagógicos

Por último, tenemos la aplicación de Escenarios Pedagógicos que plantean Ramos y Conde (2015) al preguntarse por las propuestas que pueden surgir desde una pedagogía crítica basada en la corporeidad.

Para las autoras, las pedagogías del cuerpo son espacios en que un sujeto deconstruye, en su cuerpo, los modelos instaurados por el contexto social, mientras que un escenario pedagógico es el lugar donde sucede la significación de las nuevas pedagogías del cuerpo, ocurriendo el encuentro de las subjetividades de quienes participan en ellos (Ramos y Conde, 2015). El objetivo de este artículo va en la línea de producir y evaluar procesos de transformación, de subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas.

El escenario pedagógico no es un espacio inocente, si se toma en cuenta que toda pedagogía tiene a la base una idea de sujeto sobre la cual se abocará. En el caso de las pedagogías del cuerpo, su idea de sujeto es la de uno emancipado y para lograrlo, son fundamentales los ejercicios que buscan la desestructuración de las subjetividades subordinadas.

Al componer los escenarios que intentan propiciar estos procesos de transformación, se emplean elementos tales como la música, la danza, los alimentos, el cine, los videos, las esencias corporales, las representaciones pictográficas, etc. Dichos elementos se escogen en función de apoyar la intencionalidad particular de cada espacio pedagógico.

“El escenario pedagógico permite que cada sujeto actúe según sus presupuestos de manera espontánea y sin lineamientos directos” (p.69). Se pretende que cada sujeto viva la experiencia de manera diferente, sin estar obligados a realizar el ejercicio de la manera precisamente prescrita por el profesor o profesora, debido a que cada sujeto tiene una forma particular de relacionarse con el mundo y las situaciones que surgen a partir de esta relación.

Desde la mediación pedagógica que proponen las pedagogías del cuerpo, la figura del maestro deja de imponer los saberes que deben tener sus estudiantes sobre su corporalidad, para posibilitar que estos saberes emerjan desde ellos/as mismos/as. El profesor o profesora es un

mediador o acompañante del proceso, que tiene la responsabilidad de tener claro el objetivo que se ha propuesto y no perder esa intención a pesar de que el escenario pedagógico sea fluctuante y diverso. Deben estar preparados/as para afrontar situaciones conflictivas y atender las necesidades emocionales que surjan de sus participantes.

En ese sentido, su función no es tan sólo instructiva, sino que tienen el compromiso de hacer de la enseñanza un acto político, en la medida que deben develar las relaciones de poder que están presentes en el conocimiento. Al mismo tiempo, a partir de la aplicación de las pedagogías del cuerpo, también sufren una fractura en su subjetividad subordinada, que les permite entrar en una relación de par con sus estudiantes. “Por tanto, la dinámica de transición de la subjetividad subordinada a la subjetividad emancipada es una relación bilateral” (p.76).

Se espera de los espacios pedagógicos sean instancias sostenidas por tiempo prolongado, donde se generen las condiciones que lleven a los sujetos a confrontarse consigo mismos, pudiendo cuestionar su realidad y establecer nuevas relaciones con su cuerpo y con otros cuerpos-sujetos, y desde allí, tomar la decisión de empoderarse o renunciar a sí mismos.

Es importante también, mencionar que en estos escenarios no se deben imponer normas sobre el tiempo, porque cada quien tiene su propio ritmo y avanza conforme a sus disposiciones. Y a medida que se avanza, se observa que los sujetos comienzan a ser hacedores de su práctica, abandonando posturas subordinadas y participando en la toma de decisiones sobre lo que acontece.

Para finalizar esta primera categoría, a partir de una síntesis de las metodologías recién expuestas, podemos ver que todas apuntan a tomar mayor conciencia de la corporalidad -dejando atrás el dualismo cuerpo-mente-, y concibiendo que ésta finalmente se encuentra ligada a la subjetividad de los sujetos.

Mientras que la Técnica Alexander pone su foco en tomar una mayor conciencia corporal, a partir de la guía y acompañamiento de un profesor/a, el Juego Teatral y la Tarea de Movimiento parecieran tener mayor similitud en cuanto a su objetivo, puesto que ambas metodologías permiten y fomentan la exploración desde el movimiento. Ellas permiten darle un sentido distinto, más lúdico

y desde la propia experiencia, a los contenidos que deben ser enseñados por currículum. Y por otro lado, en ambas instancias se fomenta tanto el desarrollo individual de sus estudiantes, como de sus capacidades para relacionarse con los demás. Mientras que el Juego Teatral permite trabajar el mundo emocional y además se relaciona con la expresión artística, la Tarea de Movimiento se relaciona con la capacidad de acción, de diálogo y de simbolización de los niños y niñas.

En estas dos metodologías, el profesor o profesora cumplen la función de mediador y acompañante, alejándose de la verticalidad o el autoritarismo que hay al mostrar el ejemplo a seguir, para que los niños y niñas lo repitan hasta lograr hacerlo de la misma manera. El o la docente debe poner foco tanto en la individualidad como en el grupo, mientras que debe dar valor al error y a las diversas formas de llegar a un mismo resultado.

Por otro lado, los Escenarios Pedagógicos tienen un componente político más visible, en el sentido de que buscan la deconstrucción del sujeto, a partir de las nuevas pedagogías del cuerpo, para llegar a emanciparse. En esta metodología, el profesor o profesora debe pasar también por ese proceso de deconstrucción, mientras que media y acompaña las experiencias de sus estudiantes en estos escenarios. Si bien no deben tener expectativas fijas sobre el proceso que vivirán sus estudiantes, deben trabajar para propiciar la emancipación de estos sujetos.

En las tres últimas que se describieron, hay un interés por dar valor a la propia experiencia, haciendo que el estudiante se vuelva protagonista de su propio aprendizaje, sin necesitar ajustarse a tiempos o procesos que no van acorde a su experiencia.

Por último, llama la atención que sólo una de estas estrategias, el Juego Teatral (Cruz, 2014), menciona como necesario para sostener este tipo pedagogía, la relación familia-escuela, en donde la familia debe apoyar en incentivar y propiciar la importancia del juego y el teatro.

2) Propuestas conceptuales sobre una pedagogía desde el cuerpo

En esta segunda categoría nos encontramos con diversas propuestas que aluden a la educación corporal, que como se mencionó en el marco teórico, tiene cabida dentro de lo que concebimos como pedagogía desde el cuerpo. En primer lugar, tenemos tres textos escritos por Luz

Elena Gallo (2009, 2012, 2014) y uno que escribió en conjunto con Leidy Martínez (2015). La autora comienza por problematizar la educación física, por ser un espacio donde se ha escindido en dos al ser corporal, a través de establecer una separación entre cuerpo y mente. En esta asignatura se educa, enseña e instruye a los cuerpos, intentando convertirlo en algo fuerte, flexible, resistente, desarrollado, entrenado y saludable (Gallo, 2009).

La Educación Corporal intenta dar un sentido menos simplificado y reducido a la corporalidad, apelando a separarse de una visión del cuerpo centrada exclusivamente en su dimensión física, para pasar a considerar la emergencia y participación de la propia subjetividad (Gallo, 2009). Una Educación Corporal permite la exploración de la corporalidad como otro lenguaje de la educación, puesto que si el cuerpo se entiende como lugar de acontecimientos de sentido, el ser humano es presencia corporal en el mundo (Gallo, 2009). Situarnos desde este tipo de educación también pasa por reconocer la exclusión que sufre la corporalidad actualmente en los discursos de la educación (Gallo, 2009).

No pretende encaminar hacia un deber ser o hacia un adoctrinamiento, sino que incita la autonomía y apertura de horizontes, sirviendo como espacio en que el ser humano se recrea, se transforma, se elabora y constituye su subjetividad (Gallo, 2009).

El cuerpo practica formas de experiencia a través de prácticas corporales, donde se expresan formas de ser persona que le transportan a otro marco de reflexión y sensibilidad (Gallo, 2012). Los ejemplos de prácticas corporales que trabaja la autora son: la danza como práctica corporal estética, el juego como dimensión estética, el caminar como apertura de horizontes, y la dimensión gestual en el orden simbólico. Estos, entre otros, conllevan una posibilidad de desplegar un pensamiento de las prácticas corporales como despliegue de potencias (Gallo, 2012).

“Aprender desde una práctica corporal requiere decisión, prestar atención a lo relevante, propiciar la re-creación, atender a una especie de poética de la creatividad, según la cual los planos no son dados, antes bien, se crean otros planos de sentido” (Gallo, 2014. p.201).

Las prácticas corporales son además, formas de expresión de lo sensible, que podemos entender como esas acciones o fuerzas que actúan sobre el cuerpo, por ejemplo cuando se baila, juega o camina, momentos en que se hacen visibles fuerzas de presión, de dilatación, de contracción, de estiramiento, de placidez, de angustia, de placer, etc (Gallo, 2014).

Finalmente, en Gallo y Martínez (2015), las autoras generan una propuesta de líneas pedagógicas para una Educación Corporal. Estas son: afectos; devenir; y creación. La Educación Corporal intenta poner los afectos como atributos de poder de la corporalidad, de esta forma, las emociones, motivaciones, sentimientos, y la imaginación (por ejemplo el miedo, el temblor, la risa, el llanto), son afecciones que se refieren a toda la corporalidad. Por otro lado, la línea del devenir hace referencia a que la educación debe desprenderse de aquello que identifica, determina y estandariza la producción de cuerpos. Se necesita un cuerpo des-subjetivado, que se libere de la identidad que le ha sido impuesta, que apueste por lo desconocido, a lo que puede más allá de los límites establecidos, un cuerpo de la experiencia y del devenir. Y por último, la línea de la creación en una Educación del Cuerpo debe permitir la expresión de fuerzas activas, que le permita al pensamiento lanzarse a una tarea que le es propia, la tarea de la creación. Lo anterior, en busca de aprender aquello que el arte permite ver, oír, sentir y además, produce ciertas sensibilidades y ciertos cuerpos. No se trata de educar en el arte, sino de que los procesos educativos tengan más y nuevos matices, y que en el encuentro en cada clase haya lugar para nuevas sensibilidades, que permitan la construcciones de otras maneras de habitar el mundo (Gallo y Martínez, 2015).

La docencia a partir de lo propuesto por Gallo (2009, 2012, 2014) y Gallo y Martínez (2015) en sus distintos textos, considera que todo aprender tiene que ver con un encuentro, se aprende entre dos o más, y el verdadero aprendizaje brota, no de lo que ya se sabe, sino de lo que se está por saber. Al maestro o maestra no le interesa moldear al otro, le interesa darle la posibilidad de pensar y sentir, ponerle en contacto con una variedad de posibilidades. No interesan los conceptos rígidos y vacíos, ni las identidades fijas e inmutables, invitan a preguntarse qué hay en las palabras, más allá de qué es la palabra.

El aprendizaje es algo que nos ocurre (y escapa de nuestro control) como seres humanos y que tiene la posibilidad de cambiarnos. Sin embargo, en una práctica corporal hay un riesgo en el aprendizaje, que es la posibilidad de que nada nos ocurra, que nada cambie, pero se debe invitar a que el otro aprenda, abandonando las pretensiones de control, de repetición y acumulación del conocimiento. Para ello, se debe dar valor y espacio a todo lenguaje no cognitivo y a los saberes que emergen desde el cuerpo aunque parecieran ir en contra de lo intelectual. Y por último se deben propiciar experiencias educativas donde algo nos pase, nos conmueva, nos resuene y nos haga sentido porque le damos valor a aquello que sentimos al realizar diferentes prácticas corporales.

En la misma línea, Castro y Farina (2015) escriben sobre un cuerpo de la experiencia en este tipo de educación, dando relevancia a “la experiencia de los sentidos encarnados, de la potencia creativa del movimiento sensible, de procesos de subjetivación, de reflexividad corporizada, en fin, de lo que puede un cuerpo y a través de lo que puede el poder con ello” (p.180). Las autoras también nombran que caminar, bailar, jugar, entre múltiples realizaciones corporales potenciales, son acontecimientos que trastocan, desequilibran o desacomodan el orden material y subjetivo. La Educación Corporal provoca que se asuman procesos de subjetivación, de creación procesual sobre sí mismos y nuestra relación con el mundo, desde posiciones abiertas, reflexivas, críticas y disposiciones para la auto-observación, la resonancia con lo orgánico y la experimentación (Castro y Farina, 2015).

García-Gutiérrez (2013) profundiza también sobre el cuerpo de la Educación Corporal, pensando que esta educación es aquella que moviliza y desencadena fuerzas reflexivas, que fomentan las ganas de educarse, de hacer las cosas mejores, de querer, de actuar.

“Trabaja por la superación del sí mismo, destaca la singularidad, lo desconocido; muestra lo inacabado de la naturaleza humana, que puede todavía elevarse a grados superiores, y lo necesitado que está de la educación para darse forma una y otra vez” (p.337).

Esta educación le da importancia a tomar la oportunidad de sospechar de sí mismo, y renunciar provisionalmente a las creencias e ilusiones protectoras que se asientan en la tradición, de

esta forma se plantea al sujeto como un lugar por explorar, con la capacidad de ser un cuerpo no sedentario que camina en busca de roces y fricciones con el mundo, permitiendo que este cuerpo goce, sufra, evoque, proponga, aprenda y cree.

Para la autora, la educación es un espacio en que se pone en obra una decisión acerca del ser del hombre, que intenta conducir a los hombres a su meta y propósito: la humanidad. Para ello, la educación debe de estar dirigida a todos los hombres.

En García-Gutiérrez (2013) la propuesta es que el cuerpo de la Educación Corporal es un cuerpo-artista en tono estético, un cuerpo que concibe el mundo como un fenómeno estético y que ve procesos de creación en las actividades propias del mundo.

El cuerpo-artista no admite modelos, busca rebasar los límites, explorar, navegar, aventurar. Insiste en la interpretación, es decir, delimita, determina, diversifica las fuerzas, se adueña de algo, atendiendo la manera en como somos afectados se da una inclinación hacia lo sensible.

En esta concepción, los sujetos saben mantenerse en la incertidumbre, aceptan lo imprevisible de la vida y la complejidad del mundo, prestan atención a lo que les rodea y se dejan sorprender por lo que sucede.

Finalmente, nos encontramos con una propuesta de proyecto educativo más armada y definida, que corresponde a la “Educación Corporal en Clave Intercultural” (Echeverry y Díaz, 2019). En este texto, los autores proponen la integración de los proyectos formativos de la Educación Corporal y la Interculturalidad, con el objetivo de propiciar una estrategia pedagógica para la construcción de una escuela y sociedad inclusiva, que considere tanto la heterogeneidad como los afectos. La integración de estas dos miradas brindan la posibilidad de pensar una educación de carácter contextual y emancipadora, una educación holística, dispuesta a formar la cognición, el pensamiento crítico y la sensibilidad.

Tanto la educación corporal como la interculturalidad en la educación permiten que los sujetos pedagógicos se autointerpreten y logren comprenderse en su globalidad. Sus propuestas se

dirigen a la formación de cuerpos de experiencia estructurados sobre una cultura de paz, diálogo y respeto a la diferencia.

El sujeto pedagógico se piensa a partir de su historicidad, sus potencias intelectuales, creativas, emocionales, afectivas, su conciencia social y su capacidad para transformar los sistemas relacionales de la sociedad. Y por otro lado, se espera del profesor o profesora, que puedan desprenderse de la visión positivista de la educación que sigue vigente hasta hoy, poniendo fin al foco en las semejanzas, logrando atender la particularidad de sus educandos. Deben fomentar y participar en espacios para pensar y discutir en torno a un proyecto formativo que eduque para la diferencia, desde la conciencia de que somos seres sentipensantes, corporales y estéticos.

Se debe educar personas que sientan-racionalmente la historia y creen nuevas formas de dotar de sentido la identidad y la diferencia, ya no como entidades aisladas, sino como instancias en permanente diálogo. Además, se debe trabajar en la aceptación de que somos cuerpos diferentes, considerando que la aceptación del otro pasa en primer lugar, por la aceptación de la propia corporalidad. Es importante también estar siempre conscientes de que ningún proyecto educativo es neutro, por lo que se debe empezar a reflexionar menos sobre cómo alcanzar determinado objetivo en la escuela y más sobre por qué ese objetivo podría ser beneficioso para algunos grupos (socioeconómicos o étnicos por ejemplo), pero para otros no.

En síntesis, a lo largo de este segundo apartado nos encontramos con varias concepciones sobre la educación corporal, que aluden al espacio y significado que se le otorga al cuerpo en este tipo de educación, brindando también algunos lineamientos más o menos detallados para el ejercicio de la docencia en este caso.

Cabe señalar que a pesar de que las técnicas específicas expuestas en la primera categoría de los resultados no sean mencionadas en los textos abordados en la segunda, todas ellas pueden encontrar su espacio en una escuela que tome las concepciones de una educación desde el cuerpo recién expuestas, como propias. Sobre todo, pareciera ser que hay mucha relación entre los Escenarios Pedagógicos que buscan emancipar subjetividades, con la Educación Corporal en clave

intercultural, mientras que el juego Teatral y la Tarea de Movimiento responden a lo planteado en distintos textos que buscan promover la creatividad, la autonomía, el uso del cuerpo para experimentar y luego compartir experiencias. Respecto a la técnica Alexander, pareciera ser que esta podría ser más transversal, pero también corresponde a una iniciativa un poco más aislada, que podría utilizarse como un primer acercamiento hacia una mayor conciencia corporal, pues no menciona una forma de conectarse con los contenidos curriculares, sino que se plantea como una instancia con un objetivo específico de llegar a un bienestar psicofísico.

3) Barreras y desafíos que aparecen a partir de nuevas concepciones del cuerpo en educación

Por último, hay dos textos que abordan específicamente las barreras y desafíos que surgen a partir de una pedagogía desde el cuerpo. En Gamboa, et. al. (2018) realizan un análisis de las prácticas corporales y la innovación en Educación Infantil. Las prácticas corporales no son actividades ejercitadas mecánicamente o en forma rutinaria hasta agotarse en sí mismas, desde la concepción propuesta por los autores, estas prácticas se alejan de la dimensión fisiológica e instrumental del cuerpo, para poner foco en la unidad integral, singular y compleja que implica lo corporal, pues es presencia única e irrepetible en el mundo.

Mientras que la innovación educativa requiere de transformaciones en distintos ámbitos, señalan como fundamentales los siguientes: el clima del aula, los materiales de aprendizaje, y, sobre todo, los espacios de goce vivencial y de libertad infantil. Además, se requiere que el profesorado tenga una actitud permanente de reflexión en y de su práctica docente, a modo de poder evaluar decisiones de cambio sin perder el sentido ético y pedagógico que las moviliza.

Respecto a los resultados, los autores levantaron las siguientes líneas de interpretación en relación a las ideas claves de las prácticas corporales innovadoras en educación infantil:

Como primer elemento relevante, aparece la concepción de prácticas corporales en la infancia a través de la valoración de la motricidad como posibilidad de comunicación, expresión, autoconocimiento y conocimiento del mundo. Un segundo elemento relevante que aparece es el

jugar como manifestación que debe estar presente en las propuestas pedagógicas en general, y en las prácticas corporales en particular. El juego tiene un sentido fundamental en la vida de niños y niñas, quienes no juegan para algo, sino sólo juegan, es su forma innata de explorar el mundo, por ende se debe enfatizar en que las propuestas educativas sean en un contexto lúdico.

Por otra parte, es fundamental para las prácticas corporales innovadoras el considerar los contextos en los cuales se llevan a cabo las propuestas pedagógicas en torno a lo corporal, además de considerar el contexto donde cada niño y niña se desarrolla. De esta forma, las prácticas innovadoras tienen que posibilitar esta creación de relaciones entre las cosas que un estudiante está viviendo. El aprendizaje se vuelve realidad a partir de centrarse en el proceso de darse cuenta de lo que se ha vivenciado, en el compartir los significados que surgen a partir de esa experiencia, más que en el contenido propiamente tal.

La creatividad y renovación en educadores se vuelve imprescindible para que una práctica pedagógica sea innovadora. Si los profesores ponen foco en la respuesta antes que en la pregunta, y valoran el mapa antes que el territorio, están siendo incoherentes con el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la curiosidad, la búsqueda de nuevas relaciones y la actitud de apertura hacia un ambiente de posibilidades.

Los expertos entrevistados mencionan que la renovación y la creatividad son aspectos en crisis hoy en día, debido a la pérdida del sentido pedagógico en la educación infantil en Chile. Respecto a esta crisis del sentido pedagógico de los establecimientos educacionales, los autores creen que se encuentra principalmente relacionado con olvidar las intencionalidades educativas, de forma que el contenido y el qué hacer han reemplazado a la pregunta por el para qué. Una de las entrevistadas plantea que: “Se está escolarizando más la Educación Parvularia, cuando se debiera parvulizar la educación básica (...) y se debiese permitir más el juego” (Entrevista 3).

Los autores consideran que esta tarea requiere superar y transformar la mirada mecanicista y reproductiva hacia nuevos horizontes donde niños y niñas sean protagonistas incuestionables de un saber contextualizado, pertinente y respetuoso de sus necesidades, intereses y fortalezas.

Mientras que los entrevistados señalan como esencial, el entregar posibilidades para el ejercicio libre de la motricidad y para la exploración sensoriomotriz. La innovación tiene que ver con brindar las condiciones para que niños y niñas hagan lo que quieren hacer, teniendo a disposición espacios de libertad de expresión corporal, que les permitan explorar, sin perder la intencionalidad pedagógica que hay detrás.

Finalmente, Gamboa et. al, (2018) rescatan destacan algunas barreras que inciden en las prácticas corporales innovadoras: 1) Cantidad de niños y niñas por aula; 2) énfasis en el desarrollo cognitivo por sobre la vivencia corporal; 3) ausencia de los intereses y voces infantiles, olvidando que son sujetos de derecho; 4) la reproducción como oposición a las posibilidades de creación.

Por otro lado, está el texto escrito en portugués por Ahlert (2011), el cual presenta un discurso de apertura en un evento de Profesores y Profesoras de Educación Física y Ciencias Naturales de una red de escuelas, bajo el lema “Calidad de Vida”, desde el punto de vista de las humanidades. Luego de desarrollar el tema del cuerpo en el contexto de nuevos paradigmas de complejidad, cierra a modo de conclusión, mencionando algunos desafíos para los/as profesores/as de Educación Física y Ciencias Naturales, pero a los que también se enfrentan los profesionales de la educación de todas las áreas del conocimiento. Estos desafíos se enmarcan dentro del desafío de la educación en el siglo XXI, en que las nuevas generaciones necesitan redescubrir lo humano y el ser humano necesita ser entendido en su complejidad.

1. La construcción de un diálogo sobre el tema del cuerpo de forma interdisciplinar, con el propósito de comprender al cuerpo en toda su complejidad, como construcción de un ser biológico y subjetivo (espíritu-psíquico-emocional).
2. Establecer que ya no es posible abordar conocimientos de manera dissociada, sin comunicación entre ellos, y fragmentados entre los distintos campos del conocimiento. Se debe trabajar en la búsqueda por superar la verdad única, caracterizada por la objetividad simplista e ilusoria, de la primacía de la razón por sobre todo lo demás.

3. Construir una formación sostenida en docencia-investigación, que se pueda realizar a través de programas de formación continua en forma de red. Esto requiere que el profesional de la educación sea investigador, que pueda manejar la investigación como principio científico educativo y a la vez, tenerla como una actitud en su cotidiano.
4. Construir una convergencia alrededor del cuerpo en perspectivas más socializadas, interactivas y colaborativas. Esto se logra a partir de pilares epistemológicos que significan la unidad entre cognición y acción y teoría y práctica. Una epistemología de la praxis, de movimientos integrados y comprensivos para superar posiciones maniqueístas antagónicas.
5. Elegir la corporalidad como marco teórico para una práctica pedagógica interdisciplinar.
6. Estudiar y experimentar el cuerpo en la conciencia de que somos seres que apoyamos nuestro aprendizaje en procesos sensoriales-perceptivos, y que recibimos estímulos a través de los sentidos.
7. Llevar al aula situaciones problemáticas que favorezcan el proceso de autorreflexión, que sean capaces de romper los límites del aula para llevarlos fuera de ésta. Los conocimientos y experiencias corporales vividas en el aula deben llegar al día a día de los alumnos, las escuelas y las familias.
8. Desarrollar actividades lúdicas interdisciplinares relacionadas con el cuerpo como conocimiento para el ejercicio y la vivencia de la calidad de vida. A través de la integración de diversas actividades lúdicas en la educación, aprendemos a soñar el mundo, el futuro, y adentrarnos en el mundo de los múltiples idiomas y lenguajes.
9. Desarrollar contenidos interdisciplinarios que respondan a temas de actualidad relacionados con el cuerpo, como los trastornos alimentarios (bulimia, anorexia y obesidad), el bullying, el cuerpo y los medios, el cuerpo y la adolescencia, la historia corporal, entre otros.
10. Desarrollar la enseñanza y el aprendizaje apoyados en el movimiento, para coser los hilos que unen sensibilidad y conocimiento movidos por deseos e intenciones. Esto desencadena la curiosidad, el pensamiento, los sentimientos y la acción prospectiva.

A través de este último apartado, se puede evidenciar que incluso en este momento de análisis de la literatura seleccionada, ya van apareciendo algunos desafíos que surgen para la docencia a partir de una pedagogía desde el cuerpo. Sin embargo, a partir de la discusión entre el marco teórico y los resultados de la presente investigación, se espera ahondar aún más en la relación que existe entre el ejercicio de la docencia y esta otra forma de concebir la pedagogía.

6. Discusión

A continuación, se intentará responder al objetivo que fue planteado para esta memoria, en que se busca identificar y describir los desafíos que surgen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo. Lo anterior se llevará a cabo poniendo en diálogo las diversas propuestas educativas, concepciones sobre la docencia, junto a los desafíos y barreras que fueron apareciendo en el apartado previo, con lo propuesto en el marco conceptual sobre el trabajo docente, pensado desde su corporalidad, su historia y el contexto educativo en el que se desenvuelven.

6.1 Concepciones sobre la docencia que emergen a partir de una pedagogía desde el cuerpo

Respecto a las concepciones sobre la docencia que aparecen en los resultados, es posible establecer que estas van en la misma línea que lo planteado en el marco conceptual de esta investigación, específicamente en el capítulo “Cuerpo como problema de estudio”.

De modo más general, se evidencia que las propuestas revisadas a partir de la bibliografía seleccionada -que servirían de contexto para el ejercicio de la docencia-, se alejan de una visión dualista del ser humano, comenzando a considerar el aprendizaje como un proceso global y holístico. Plantean, tal como propone Méndez (2019) dar valor a los aprendizajes que se generan a partir del cuerpo, relevando al lenguaje corporal y otros lenguajes -más allá del oral y escrito- como medios de aprendizaje que se deben tener en consideración. Al mismo tiempo, se puede ver que estas propuestas dejan de lado el ideal de educar cuerpos disciplinados, silenciados y controlados, al mismo tiempo que dejan de dar valor a ciertos imaginarios de la modernidad sobre el cuerpo como modelo a seguir (como lo son el cuerpo blanco, adulto, varonil, heterosexual), características propias de la escuela tecnocrática que describe López (2017), para así dar paso a una valoración de las diversas formas de ser y estar en el mundo. En cambio, se espera que los y las docentes abandonen la expectativa de un resultado uniforme en cuanto al proceso de aprendizaje que puedan vivir sus estudiantes; abandonen a la vez, la figura vertical en que se enseña a través de la repetición; que

promuevan y fomenten que sus estudiantes puedan explorar una diversidad de experiencias y aprender de sus pares; dar valor al error y a lo que cada quien tiene que aportar desde su propia individualidad; que cuestionen el lugar controlado y adormecido que se le ha otorgado al cuerpo en la educación; además de ponerse en juego como sujetos políticos que deben promover la reflexión y la discusión sobre para qué se está educando y qué tipo de persona se está formando a partir de ello.

En los resultados, se evidencia también la propuesta que realiza Navarrete (2021) sobre que los y las docentes puedan llevar a cabo una reflexión constante sobre la posibilidad de establecer nuevas experiencias y oportunidades que aporten al desarrollo de las personas, a través de repensar el para qué se está educando. Aparece también, la interpelación que les hace una pedagogía pensada desde el cuerpo a los y las docentes (en Millán, 2012) por resignificar en primer lugar sus propios cuerpos, movimientos, emociones y sensaciones, para posteriormente poder ayudar a sus estudiantes a tomar una mayor conciencia corporal y que puedan alcanzar su propio desarrollo integral como personas. Este nivel de autoconocimiento le ayudará al docente a tener una mayor comprensión sobre su forma de enseñar, de percibir a sus estudiantes y de relacionarse con ellos, relación que ya fue establecida por Martínez y González (2016) en el capítulo de “Trabajo docente, profesorado y corporeidad”, pero también puede ayudar a que el cuerpo no aparezca únicamente cuando se le reconoce adolorido, silenciado y oprimido, abriendo posibilidades que reconozcan la complejidad de la corporalidad y subjetividad docente .

Por otro lado, un elemento que fue descrito como relevante en el marco conceptual, pero que no aparece en los textos encontrados a partir de la revisión bibliográfica, es que si bien en Oyarzún y Cornejo (2020) se recomienda tomar en cuenta la subjetividad docente para diseñar y poner en práctica modelos y políticas educativas, en las propuestas revisadas no es un elemento que se tome en cuenta realmente. El foco queda puesto principalmente en el estudiantado al momento de generar propuestas respecto a la enseñanza, y nuevamente queda fuera de consideración lo que tienen para decir sobre ellas, quienes finalmente tienen la tarea de llevar a cabo lo propuesto.

A partir de lo anterior, consideramos que las propuestas revisadas podrían enriquecerse al poder tomar en cuenta las consideraciones que los y las docentes puedan aportar en este repensar la forma de educar. Esto, debido a que pareciera que los resultados encontrados se quedan mayoritariamente en una propuesta teórica que no integra el contexto educativo previo a una resignificación del lugar del cuerpo en la escuela, que en el caso de Chile ha significado para la docencia una pérdida de autonomía y de sentido, además de la presencia de malestar, asociados a la labor docente (Cornejo, 2018; Assaél, et. al. 2018), que podrían incidir en su motivación y disposición para integrar nuevas estrategias educativas.

En ese sentido, el malestar docente asociado a la sobrecarga laboral y la precarización que ha sufrido su trabajo tampoco aparece como elemento a considerar al momento de proponer una pedagogía desde el cuerpo, lo cuál señalamos nuevamente, debería ser una consideración central al momento de diseñar e implementar nuevas propuestas educativas, al menos en el contexto chileno. Al respecto, consideramos que tomar una mayor conciencia del propio cuerpo por parte de los y las docentes en Chile a partir de una pedagogía desde lo corporal, podría incidir en ese nivel de malestar, o al menos en sus consecuencias más visibles, a través del reconocimiento y trabajo que puedan realizar los docentes sobre este. Pero eso no quita responsabilidad al modelo educativo actual por la sobrecarga laboral y emocional que produce en sus trabajadores, y el hecho de que deberían trabajar por alivianar esa carga a partir de cambios profundos en el modelo educativo actual.

De todas formas, nos encontramos con que la concepción de docencia que aparece a partir de la pedagogía desde lo corporal y de la educación corporal, sí aporta una mirada más compleja del sujeto docente, que ya no se abordaría desde una sola dimensión asociada a su trabajo técnico, como sucede a partir del modelo de la NGP, donde además su rol se ha ido transformando hacia el de un ejecutor de las medidas de este modelo. Por el contrario, se reconocen distintas dimensiones de su persona (emocional, corporal, intelectual, afectiva, relacional, entre otras) y también se le da un lugar de mayor autonomía, como facilitador y acompañante del desarrollo integral de sus

estudiantes (Lora, 2011). No obstante, consideramos que esta otra mirada al sujeto docente que aparece en las propuestas revisadas podría complementarse tomando en cuenta los temas de estudio que proponen Martínez y González (2016), como: salud y energía; emociones; comunicación y relaciones corporales; y la imagen corporal, pues son elementos que atraviesan la corporeidad docente en su cotidiano.

En síntesis, en el presente apartado pudieron quedar descritas con mayor detalle, algunas concepciones que surgen para la docencia a partir de una pedagogía desde el cuerpo, donde se rescataron diversas ideas encontradas en la literatura revisada, así como también se plantearon algunos puntos que podrían complementar aquellas nociones, a partir de los conceptos descritos en el marco conceptual.

6.2 Desafíos que aparecen para la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo

Ahora bien, al contrastar las propuestas y concepciones para la docencia recién descritas, con las condiciones en que se ejerce la docencia en Chile actualmente, es que aparecen algunos desafíos, herramientas y obstáculos para poder integrar esta otra forma de hacer y pensar la pedagogía, los cuales se presentan a continuación.

En el apartado “Barreras y desafíos que aparecen a partir de las nuevas concepciones del cuerpo en educación” de los resultados, hay un texto en particular que se escribe a partir de la educación infantil en Chile, en donde se logran observar desafíos más concretos para la docencia, tales como la cantidad de niños y niñas por sala, y la transmisión de conocimientos a modo de reproducción de contenidos, sin dar cabida a la posibilidad de creación, entre otros elementos que ya fueron mencionados. Estos desafíos tienen una clara relación con el contexto educativo chileno, que según los autores se encuentra viviendo una crisis de renovación y creatividad, al mismo tiempo que ha significado una pérdida del sentido pedagógico en los establecimientos educacionales, tal como plantean Oyarzún y Cornejo, (2020).

Otro desafío guarda relación con poder transformar la forma mecanicista y reproductiva de transmitir conocimientos, permitiendo una apertura hacia un saber contextualizado, pertinente y respetuoso de las necesidades, intereses y fortalezas de los y las estudiantes (Lora, 2011). Lo cual se podría complementar con dejar de dissociar los contenidos en distintos campos de conocimiento, fomentando la interdisciplinariedad y utilizando múltiples idiomas y lenguajes para llevarlo a cabo. Cabe mencionar que lo que brinda la cualidad de desafiante a lo anterior, es que esta forma mecanicista de llevar a cabo la enseñanza vino de la mano con la mercantilización de la educación chilena, donde el desempeño se presenta como medida de productividad y rendimiento, que además debe ser susceptible de ser medido a través de pruebas estandarizadas (Cornejo, et. al., 2015; Normand y Verger, 2015; Falabella, 2015).

A partir de que esta otra pedagogía busca dejar de lado toda lógica de competencia, evaluación estandarizada y eficientismo, pareciera que distintas características del modelo educativo de la NGP hacen de barrera para el cumplimiento de algunas de las nociones que se plantean para la docencia a partir de una pedagogía desde el cuerpo. Por ejemplo, nos encontramos con el hecho de que los y las docentes deberían dejar de lado la posición vertical como transmisor de conocimiento, y respetar los tiempos y procesos de cada estudiante, sin imponer tiempos ajenos, pero por el otro lado se enfrentan a evaluaciones que deben aplicarse constantemente y que como ya fue descrito anteriormente (en Falabella, 2015), tienen implicancias en cuanto al prestigio y número de matrícula, y también en cuanto a la subvención que reciben los establecimientos educativos. También se espera que puedan generar evaluaciones que realmente den valor a la exploración y al error de sus estudiantes, lo que sin duda le daría mayor libertad y autonomía al docente, pero que se opone a las evaluaciones ya mencionadas, que en su mayoría tienden a apuntar hacia un alto rendimiento más que poder velar por la calidad del proceso de aprendizaje.

En los elementos recién descritos, se puede observar que las concepciones para la docencia que surgen desde el modelo educativo chileno, y las concepciones que surgen a partir de una pedagogía desde el cuerpo apuntan a objetivos distintos, haciendo aparecer grandes diferencias

entre lo que se espera de los y las docentes en cada una de ellas, nociones que incluso pueden llegar a parecer contradictorias entre sí.

A su vez, cabe preguntarse cuáles son las herramientas extras que necesitaría un docente para poder dar lugar en las aulas a las distintas estrategias y metodologías que fueron descritas en el apartado “Propuestas de estrategias o metodologías que se enmarcan dentro de la pedagogía desde el cuerpo”. Por ejemplo: conocer sobre emociones, desarrollar habilidades lúdicas, teatrales y/o musicales, conocer sobre técnicas de respiración y patrones de movimientos, entre otros recursos que tal vez en la educación actual no le han sido tan necesarias. En esta misma línea, se presenta como desafío la necesidad de comenzar a integrar en las escuelas, temáticas asociadas a la diversidad de género y diversidad cultural, desde una lógica respetuosa, de justicia y solidaridad, a lo que se debe sumar el diálogo sobre conocimientos asociados a las emociones y al propio cuerpo (para poder tratar temas como la sexualidad, los trastornos alimenticios, el bullying, entre otros). Lo anterior es considerado un desafío, al tomar en cuenta que si bien el trabajo docente se trata de un trabajo inmaterial y con una gran distancia entre el trabajo prescrito y el real (descrito en Cornejo, 2018), este se desarrolla en un contexto de precarización y sobrecarga laboral, por lo que sumarle que deban capacitarse en estas nuevas actividades y temáticas podría significar una mayor dificultad para su trabajo. A esto último se suma también el factor adverso de que, como plantean Busani y Marchesi (2008), la relación actual entre la labor docente y el cuerpo, pasa por más que nada por lograr que sus estudiantes le conozcan solamente como un contenido más del currículum, sin tomar en cuenta las posibilidades que aparecen a partir de un conocimiento desde y por el cuerpo, por lo que esta relación debe ser transformada en una diferente.

Otro punto que parece prudente señalar en este apartado, es que si a pesar de la inquietud y necesidad de resignificar el lugar del cuerpo en las escuelas, que ya fue descrita a lo largo de distintos apartados de esta memoria, no se generan cambios a nivel país en el modelo educativo de la NGP, toda iniciativa por fomentar una educación desde lo corporal podría quedar en manos de iniciativas particulares que puedan presentar algunas instituciones educativas. O aún más

desafiante, podrían quedar en manos de docentes que quieran desarrollar un enfoque distinto de enseñanza a partir del cuerpo, dentro de su escuela. El primer caso sería el más favorable de estos dos, pues en el marco conceptual se explicó que las escuelas tienen cierta libertad de enseñanza en cuanto cumplan con el currículum mínimo (conceptualizada como autonomía escolar, por Normand y Verger, 2015), mientras que la segunda alternativa se apega un poco más a lo que se hablaba cuando se dice que a través de darle un nuevo lugar al cuerpo se abren territorios de lucha y de transformación (Riveros, 2014), donde se puede dar cabida a que a partir del ejercicio de la docencia se comiencen a visibilizar nuevas formas de ser y estar en el mundo, a través del cuestionamiento de las lógicas que imperan actualmente sobre los cuerpos en las escuelas. No obstante, esta última opción se ve entrecruzada por las ya descritas consecuencias negativas que tiene el modelo educativo de la NGP para el sujeto docente.

Ya cerrando este apartado, es posible establecer que el modelo educativo imperante en Chile presenta varias condiciones que resultan ser adversas para llevar a la práctica algunas de las concepciones sobre la docencia, que surgen a partir de una pedagogía desde el cuerpo. A pesar de ello, consideramos que algunas de las estrategias metodológicas descritas pueden ser compatibles con la educación chilena y podrían devolverle algo de sentido a la profesión docente, en la medida que pueden ayudar a trabajar contenidos del currículum de una forma más lúdica, reflexiva y creativa para los y las estudiantes, apelando a su desarrollo integral como seres humanos. No obstante, pareciera ser que el modelo educativo de la NGP es bastante rígido y exigente, por ende una posible integración de las propuestas conceptuales a este modelo se ve como algo más difícil de llevar a cabo todavía. De todas formas, creemos que estas últimas propuestas presentan algunos principios que pueden servirle a los y las docentes para orientar sus labores hacia un desarrollo más humano de sus estudiantes, pero lamentablemente esto deberá ocurrir al mismo tiempo que deben seguir cumpliendo con los estándares de evaluación y medición que rigen en el modelo educativo actual, tanto para su profesión como para sus estudiantes e instituciones educativas.

Sin embargo, también nos encontramos con un desafío para las propuestas de pedagogía desde el cuerpo que fueron apareciendo a partir de los resultados, pues sus concepciones sobre la docencia parecen estar despersonalizadas todavía, en relación al sujeto docente que se desempeña actualmente en las escuelas. Pensamos entonces que se podría ahondar más todavía, en cómo conjugar las características del trabajo y subjetividad docente, con las expectativas que se tienen sobre este sujeto en esta otra forma de hacer pedagogía.

Finalmente, lo que aparece en estas propuestas respecto a las labores docentes, podría equipararse con lo que plantean Cornejo, et. al., (2015) al establecer que las pocas alusiones directas al sujeto docente que se hacen en las regulaciones en materia de educación en Chile, dificultan una discusión sobre el tipo de docente que se fomenta a partir de ellas. En el caso particular de las pedagogías desde el cuerpo, sería importante indagar sobre cuáles son las opiniones, necesidades y dificultades que aparecen para y desde el sujeto docente, al tener que ejercer sus labores a partir de las distintas propuestas revisadas. Esto, como ya se mencionó, para considerar cómo es que las propuestas que fueron encontradas pueden conjugarse con las condiciones reales del trabajo docente en la realidad nacional del país donde quieran implementarse, y no se queden sólo como ideales que no pueden llevarse a la práctica realmente.

7. Conclusiones

Como se problematizó al inicio de esta memoria, nos encontramos con que el contexto educativo chileno es un terreno árido para una noción del cuerpo ligada a la corporeidad, pues por el contrario a lo que propone este concepto, el modelo educativo de la NGP tiene características que coartan las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, insertando lógicas mercantiles, productivas y eficientistas en el ámbito educativo, que terminan por formar y valorar cuerpos dóciles, ordenados y obedientes. A partir de ello, se propuso indagar en el nivel de diálogo que puede existir finalmente entre el modelo educativo en Chile con una pedagogía desde el cuerpo, la cual se ha venido planteando hace un par de décadas como una necesidad para llevar a cabo una educación global y holística que permita brindar un desarrollo integral y de carácter humano para sus estudiantes. Pero esta tarea se llevó a cabo a partir de un sujeto educativo en específico, el sujeto docente, a quien se le reconoce como un sujeto clave para las transformaciones que se realizan en materia de educación y en relación a la calidad y éxito que estas puedan tener.

Nos encontramos principalmente, con que el modelo educativo chileno tiene implicancias que impactan y transforman al sujeto docente, generando una precarización y sobrecarga laboral, en conjunto con un malestar asociado a estas condiciones que termina por afectar la forma en que vivencian su cuerpo, sus labores y su forma de relacionarse con sus estudiantes.

Luego, se realizó una revisión bibliográfica donde finalmente se seleccionaron 13 textos, debido a su pertinencia para ayudar a responder la pregunta de investigación que guió esta memoria: *¿qué desafíos aparecen para el ejercicio de la docencia en Chile, a partir de una pedagogía desde el cuerpo?*

A partir de la literatura revisada, pudieron identificarse y describirse algunas de las concepciones sobre la docencia que emergen a partir de una pedagogía desde el cuerpo, las cuales al ser puestas en diálogo con el contexto educativo de la NGP y sus regulaciones para el trabajo docente, permitieron dar cuenta de algunos desafíos, tensiones y obstáculos que aparecen para el

ejercicio de la docencia en Chile, los cuales fueron descritos en detalle a lo largo de la discusión de la presente memoria.

Rescatamos el hecho de que esta investigación permite mostrar un barrido teórico de las propuestas conceptuales y metodológicas que se están produciendo en los últimos años en español, en relación a una pedagogía desde el cuerpo, poniendo foco en lo que estas suponen para el sujeto docente que debería llevarlas a cabo. No obstante, se evidencia también el poco diálogo que existe entre estas propuestas con el modelo educativo chileno, el cual plantea concepciones muy distintas y casi opuestas a lo que proponen los textos revisados. Pero además del poco diálogo, cabe mencionar que el sujeto docente continúa siendo un sujeto ignorado, que no es muy tomado en cuenta al proponer las distintas estrategias y propuestas revisadas.

Finalmente, la revisión de literatura brindó algunas herramientas concretas que podrían utilizar los y las docentes en Chile, como lo son: la técnica Alexander, el juego teatral, la tarea de movimiento y los escenarios pedagógicos. Estas estrategias podrían ser útiles para que los y las docentes puedan integrar en sus aulas una visión del cuerpo como forma de ser y estar en el mundo, más allá de tratarlo a partir de una visión biologicista y utilitaria para el abordaje de contenidos y el mantenimiento del orden, y para poder dar valor a los sentidos corporales que nos permiten percibir y experimentar al mundo. Por otro lado, nos encontramos también con orientaciones menos concretas, pero que de todas formas aportan con lineamientos en cuanto a la forma en que los y las docentes pueden relacionarse con sus propios cuerpos, con sus estudiantes, con las formas de enseñar y evaluar aprendizajes, entre otros elementos.

A su vez, consideramos que todas las estrategias que se pudieron encontrar a partir de la revisión bibliográfica serían de gran ayuda para poder darle un mayor sentido al ejercicio de la docencia, con mayor autonomía, situado desde el autoconocimiento y desde una pedagogía con rostro humano. Sentido que como ya se mencionó anteriormente, se ha perdido debido a las metas y formas de trabajo que se les impone a los y las docentes desde el modelo educativo de la NGP.

Sin embargo, se vuelve relevante y necesario que se tome en cuenta el contexto previo al despliegue de propuestas que resignifiquen el cuerpo en las escuelas, cuestionando los desafíos y tensiones que aparecen para los diferentes actores educativos a partir de ello, las herramientas que deben venir a complementar el trabajo que realizan los y las docentes actualmente, además de buscar tomar en cuenta sus opiniones previo a la implementación de nuevas regulaciones educativas. Esto, pues se corre el riesgo de que todas estas propuestas, desapegadas de los contextos educativos reales actuales, queden sólo en la teoría, como ideales que no podrían suceder ni llevarse a cabo en la realidad.

Algunas limitaciones de esta investigación guardan relación con haber realizado la búsqueda sólo en español, por ende queda abierta la posibilidad de indagar en cuáles son los conceptos que se corresponden en inglés con los conceptos utilizados en esta revisión, para poder abrir el horizonte hacia lo que se pueda estar estudiando y trabajando en ese idioma.

Otra limitación en relación a los resultados encontrados, es que sólo uno de los textos revisados se relacionaba con la educación en Chile, por ende el cruce entre pedagogía desde el cuerpo y docencia en Chile tuvo que realizarse a partir de las definiciones planteadas previamente en el marco teórico, sobre el contexto educativo chileno y las regulaciones del trabajo docente.

Por otro lado, esta investigación no puntualizó en describir el contexto actual de pandemia, específicamente en lo que han significado las clases online y cómo esto ha transformado la educación en Chile y el mundo, que durante varios meses fue la única alternativa disponible para continuar enseñando y aprendiendo, y sin duda trajo consigo nuevos desafíos, necesidades y malestares para los y las docentes. Esto podría ser otro tema interesante de investigar, pero me resulta interesante pensarlo a partir de una metodología cualitativa que permita ir a conversar sobre el tema con profesores, poniendo foco en su relación con el propio cuerpo y con sus estudiantes a partir de las clases virtuales.

Otra proyección a partir de la gran cantidad de textos que se descartaron que revisaban este tema, tiene que ver con la formación inicial de profesores, lo cual sería interesante de investigar en

distintas universidades del país, apuntando a poder dar cuenta de cómo se está tratando el tema de la corporeidad docente, qué visión del cuerpo es la que se está enseñando, entre otras inquietudes.

Y a partir de los resultados encontrados, sería importante también, investigar la puesta en práctica de alguna/s de las propuesta/s que fueron encontradas, para conocer la percepción docente sobre el proceso de cambio e implementación de estas nuevas propuestas educativas, relacionadas con una educación pensada desde el cuerpo.

Finalmente, esta memoria se realizó con el fin de aportar conocimiento a partir de una pedagogía que resignifique el lugar del cuerpo en las escuelas, debido a la crisis de sentido que se vive actualmente en una educación que carece de rostro humano. Esto, poniendo foco en el sujeto docente, en búsqueda de aportar a la complejización de su figura, y al mismo tiempo, buscando cuestionar la poca relevancia que se le otorga, incluso en pedagogías que buscan trabajar y educar desde lógicas distintas a las de una educación neoliberal como la que impera en Chile actualmente.

Bibliografía

- Águila, C., y López, J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (35), 413-421.
- Ahlert, A. (2011). Corporalidad y educación: el cuerpo y nuevos paradigmas de complejidad. Espacios en Blanco. Revista de Educación , 21 , 219-240.
- Arévalo, A., e Hidalgo, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a las subjetividades del profesorado del sistema escolar chileno. *Revista Corpografías, Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179.
- Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242.
- Assaél, J., Cornejo, R., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeno, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Ayala, M., Noreña, N., y Sanabria, M. (2015). El Cuerpo: un saber pedagógico pendiente. *Revista Tesis Psicológica*, 10(2), 174-188.
- Ball S.. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación Y Pedagogía*, 15(36), 87-104.
- Busani, M., y Marchesi, M. (2008). Los rastros de la ocupación del cuerpo por el lenguaje y el poder. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (5), 1.

- Castro, J., y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37, 179-184.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cornejo, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: Una necesidad para la Psicología Educativa. In *Procesos y actores: claves para el asesoramiento psicoeducativo. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 263-296). NOVEDUC.
- Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional (Como desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y comunicación social*, 19, 107-118.
- Duch, Ll., y Mélich, J. (2005). Escenarios de la corporeidad. *Antropología de la vida cotidiana* 2/1. Editorial Trotta, SA.
- Echeverry, S., y Díaz, E. (2019). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica*, (53).
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de psicología (Santiago)*, 26(1), 14-26.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Ferreirós, F. (2016). Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador. Recuperado de:
<http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.co/2016/04/hacia-unapedagogia-del-cuerpo-vivido.html>

- Figuerola, V., Olavarría, M., y Navarrete, B. (2011). Política de Modernización de la Gestión Pública en Chile 1990-2006: evidencias a partir de un modelo de análisis. *Convergencia*, 18(57), 61-99.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242.
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34, 825-843.
- Gallo, L. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 40, 197-214.
- Gallo, L, y Martínez, L. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cadernos de pesquisa*, 45(157), 612-629.
- Gamboa, R., Jiménez, G., Peña, N., Gaete, C., y Aguilera, D. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40, 224-232.
- García, I. (2007). La nueva gestión pública: evolución y tendencias. *Presupuesto y gasto público*, 47, 37-64.
- García-Gutiérrez, C. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16(2).
- Gastulo, M., y Cervera, J. (2017). Conciencia corporal en el proceso de la formación profesional. *Cuidado y salud: Kawsayninchis*, 3(1), 296-302.
- Grasso, A. (2019). *La corporeidad incorporada: ¿Cómo se enseña desde un nuevo paradigma de cuerpo?* Buenos Aires: Editorial Brujas.
- Hernández, A., y Reybet, C. (2006). Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. *Anales de la educación común, Tercer siglo* 4(2), 128-135.
- Hidalgo, F. (2017). Corporeidades y subjetividades docentes: abriendo zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras/es en Chile. *Investigación para la formación de profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Hernández*, 139-160.

- Jaramillo, D., y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones- UCM*, 14(24), 142-149.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, M. (2017). El cuerpo en la vida escolar. Las prácticas pedagógicas y los rituales de la modernidad y la tecnocracia escolar. *Cultura, saber y poder en Colombia: diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas*, 63-82.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2).
- Luque, G. (2016). La técnica Alexander y John Dewey: propuesta para una educación corporal. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 827-836.
- Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, 127-152.
- Martínez, L., y González, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-275.
- Millán, L. (2012). Cuerpo y subjetividad: hacia una pedagogía desde lo corporal. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 24(2), 191-195.
- 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.
- Méndez, J. (2019). Cuerpos, pedagogías y diversidades: redescubrir el placer de aprender. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, 21(1), 85-98.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 169-205.
- Navarrete, M. (2021). Educación de la corporeidad en Latinoamérica y el Sur Global: El cuerpo como estrategia socioeducativa para el bienestar del ser humano. *Transformación*, 17(2), 206-218.

- Normand, R., y Verger, A. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36, 599-622.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62(227), 5-30.
- Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo Docente y Nueva Gestión Pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41, 1-24.
- Pallarés, M., Traver, J., y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría de la educación*, 28(2), 139-162.
- Pateti, Yesenia. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-12.
- Planella, J. (2017). Pedagogía de lo sensible: subjetividades encarnadas en la escuela. *Reflexão e Ação*, 25(3), 418-437.
- Posada, L. (2015). Las mujeres son cuerpo: reflexiones feministas. *Investigaciones feministas*, 6, 108-122.
- Pujol, J., Montenegro, M., y Balasch, M. (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política Y Sociedad*, 40(1), 57 - 70.
- Ramírez, M. (2009). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, 34, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 115-141.
- Ramos, E., y Conde, G. (2015). Nuevas pedagogías de cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1), 65-78.

- Riveros, A. (2014). La corporeidad en la escuela y la construcción de los sentidos de la política educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-14.
- Ruggiano, G. (2013). Escolarización del cuerpo y de los cuerpos. *TEMAS/TEMAS*, 57-68.
- Sardi, V., Ocampo, L., y Vega, V. (2020). Aprendizajes corporales en la escuela. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 117-144.
- Scharagrodsky, P; Southwell, M., coordinación autoral (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). *Memoria Académica*, 1-16.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35-46.
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital*, 16(3), 3-19.
- Toro-Alfonso, J. (2007). Introducción: el cuerpo en evidencia: reflexiones sobre aspectos sociales y clínicos de la corporalidad. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 18, 77-81.