



Facultad de Pedagogía
Pedagogía en Lengua Castellana
y Comunicación

El cuerpo en la escuela: Aportes a su transformación

Estudiantes:

Macarena Urra Garrido

Juan Vásquez Lamatta

Profesor guía:

Dr. Manuel Rubio Manríquez

Tesis para optar al grado Licenciada en Educación.

Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación.

Santiago, mayo 2016.

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO.....	6
Capítulo 1: Poder, hegemonía y reproducción ideológica.....	6
Capítulo 2: El cuerpo y su manifestación en la escuela	16
Capítulo 3: El currículum y sus posibilidades de acción	19
METODOLOGÍA.....	30
1. ANTECEDENTES	30
2. EL PROBLEMA.....	34
3. OBJETIVOS	37
4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	37
PROYECTO DE INTERVENCIÓN	41
PAUTAS DE TRABAJO.....	55
CONCLUSIONES.....	75
7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	77

RESUMEN

Se diseñó un proyecto de intervención que posibilitará la transformación de las relaciones de poder al interior de un establecimiento educativo debido a que la escuela provoca en los cuerpos de quienes intervienen en la institución, un alejamiento entre el sujeto y su corporeidad, provocando que aquel cuerpo solo responda a las relaciones de poder imperantes en aquel espacio. Se describe la escuela desde las posiciones foucaultianas de poder y disciplinamiento, además se caracteriza como un aparato ideológico del Estado desde Althusser y desde aquí la presencia del cuerpo en ésta desde reflexiones y experiencias de trabajo en torno a la presencia del cuerpo en la escuela. A partir de esto, se abordan las intervenciones en tres momentos: diagnóstico de la realidad del espacio, socialización de las indagaciones y, por último, intervención, que se dividirá en dos etapas referido al primer y al segundo semestre enfocados en el equipo directivo, docentes y estudiantes. Esto último posibilita la construcción de una nueva hegemonía, premisa gramsciana, que se reproduzca al interior de la escuela y aportar a la transformación del cuerpo en la escuela.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla del cuerpo, desde lo físico, se le comprende desde una visión naturalista, como una entidad puramente biológica, una visión simplificadora del cuerpo. En cambio, cuando se habla de lo corporal, como lo hacen por ejemplo Fossati y Busani (2004), se refiere a que el cuerpo es una asociación indisoluble, es cuerpo/sujeto. Es un terreno de la carne en el cual se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. Por tanto, no es ahistórico, es una construcción que se aprende a medida que se van inscribiendo en el cuerpo de los sujetos los significados otorgados en las matrices intersubjetivas, sumado a los significados culturales, sociales y políticos, no se puede comprender el cuerpo como aquello puramente biológico, como aquello objetivable, sin sumar a ello la psique, mente, espíritu o el nombre que quiera darse a aquello que llena esa “caja vacía”. Pues no hay dicotomía entre lo uno y lo otro, mucho menos supremacía, lo que hay es una totalidad compleja que, según Fossati y Busani (2004), Pateti (2006), Scharagrodsky (2011) entre otros, se construye y configura en las relaciones intersubjetivas.

El currículum oficial chileno presenta una noción de cuerpo. En efecto, en los Ajustes Curriculares vigentes (2005), específicamente en los de Enseñanza Media, se identifica la intención de que el estudiante adquiriera, en su proceso de aprendizaje, una serie de recursos necesarios para un óptimo desenvolvimiento a nivel social, es decir, que contribuya al bien común del país. Aquel adolescente se desarrollará personalmente para así relacionarse plenamente con cada uno de los miembros de esta sociedad, *“potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica”* (pág. 16) buscando contribuir *“al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país”*. Si bien el cuerpo está incluido en el desarrollo del currículum, normalmente él aparece relacionado a actividades físicas. Cuando se apela a un ámbito mucho más personal, la aparición del cuerpo es leve y no tan profunda o, posiblemente, solo se da en momentos concretos, como si existiese

una instancia única para ello. Sin embargo, y aunque el currículum no se interpone, radicalmente hablando, a la aparición del cuerpo, este también se ve coartado por las condiciones mismas de la institución escolar.

El cuerpo en la escuela no queda vetado, sino que es disciplinado en el espacio escolar, a través de varios procedimientos que según Scharagrodsky (2011) son: la clausura, como el momento del encierro; la cuadriculación, las ubicaciones funcionales y el rango como unidad de espacio. Las disposiciones en torno a la corporalidad en la escuela, se ven enfrentadas a mecanismos de poder y control, justificando que las “escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clases, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación.” (Fossati y Oyola, 2003: 30), los cuales condicionarán el currículum oficial a lo que el modelo social realmente demanda.

A raíz de esta primera reflexión, sumado a experiencias que demuestran problemáticas en torno al trabajo del cuerpo en la escuela, es que se hace necesario asumir una posición respecto a estas problemáticas y decidir qué hacer. Entonces nace la pregunta de cómo se aborda esta problemática en la escuela, si se puede transformar la relación en torno al trato del cuerpo desde afuera o desde dentro de la escuela. Cómo se elimina la separación formal, analítica entre el cuerpo y la mente-alma-espíritu al interior de los procesos formativos cuando la escuela y el currículum nacional fragmenta el conocimiento y no es capaz de integrarlos, cuando la escuela no es capaz de abordar en todas sus relaciones al sujeto junto a su cuerpo y no disociado de él.

Con estas interrogantes nos aventuramos a levantar una propuesta de trabajo, un proyecto de intervención que posibilite avances en esta nueva comprensión del cuerpo al interior de los espacios educativos nacionales. Que sea un aporte al desarrollo docente, de los equipos directivos y relaciones más humanas de ellos con los estudiantes. Un aporte a la transformación del cuerpo en la escuela.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Poder, hegemonía y reproducción ideológica.

Es sabido que la institución escolar nace al alero del Estado moderno para establecer un criterio unificado de formación educacional a la totalidad de la población. Desde ahí es que aparecen una serie de visiones a favor y en contra de lo que la escuela genera en la sociedad: homogeneizar y diversificar. Homogeneiza prácticas sociales al interior de la escuela que se reproducirán fuera de esta y diversifica en la medida en que hay escuelas y liceos para una u otra clase social; las escuelas para los “pobres”, que solo reproducen sujetos para la producción, y las de los “ricos”, que reproducen sujetos para la dominación. La escuela cumple esta función, caracterizada por ser un lugar de disputa de poder, de construcción de hegemonía y reproducción ideológica enmarcada en un modelo capitalista de producción.

Los conceptos a trabajar en este apartado apuntan a una caracterización de la situación de la escuela en términos político-ideológicos y cómo se relaciona esto con la manifestación del “cuerpo” al interior de las instituciones escolares, seguido de entregar los elementos centrales, en relación a la justificación política, para la intervención de un centro educativo en particular.

4.1 Poder

La lectura de Foucault, específicamente de su obra “Vigilar y castigar” (2008), propondrá ciertas perspectivas con respecto a la noción de poder y, más específicamente, de la disciplina.

El poder, para Foucault, no deberá ser visto como un atributo que concierne únicamente al Estado, pues debe entenderse como una relación de fuerzas (no físicas) que buscan conducir a otros a un propósito específico, por lo tanto, su génesis está en la relación. Puede sostenerse, entonces, que el poder está

presente en todas las instituciones y relaciones sociales. El poder no es más que el resultado de relaciones de poder que se encuentran en todas las instituciones: familia, amigos, trabajo, etc. El sujeto no puede ser considerado independiente de aquellas relaciones y se encontrará siempre ante un panorama que busca domarlo, pues el poder necesita crear saber en pos de producir verdades que le permitan alcanzar el objetivo de dominación.

El poder circula, transita entre los sujetos. El poder constituye, en base al saber que se ha definido como verdad, un nuevo individuo afectado por las relaciones de poder que lo envuelven y, a la larga, lo moldearán respecto al efecto que se pretende provocar, ligado a un cuerpo productivo y sometido.

El cuerpo está inmerso en un espacio político permeado por el poder, no puede escapar de él. Ese cuerpo constituye un micropoder que está en constante relación con otros micropoderes presentes en diferentes espacios (políticos, sociales, religiosos, etc.). De aquella interacción, aparecen ciertos mecanismos, como los contratos, las normas y los acuerdos, que confirman aquellas verdades que se pretenden sostener y que involucran al cuerpo en su afán por la economía de los movimientos y los gestos de aquel sujeto.

La escuela es uno de los espacios en donde se posibilita una anatomía política del cuerpo, pues es aquí donde se logra moldear en función de lo que se desea que no es más que docilidad y sometimiento. La disciplina será fundamental para ello, pues proporcionará los procesos que conseguirán el control y la utilidad de los hombres, de sus cuerpos.

El espacio escolar individualiza a cada uno de los cuerpos presentes en él y los distribuye conforme a las necesidades de vigilancia y, por supuesto, de su afán por buscar su utilidad. Se disponen los cuerpos, en el aula, de manera homogénea y siempre bajo la mirada del docente, quien será el ente que albergue la verdad a reproducir. Los estudiantes son jerarquizados por sus saberes y capacidades,

ordenados según edad y conducta. La escuela, por tanto, ya no es solo una máquina que promueve aprendizaje, sino también una herramienta de vigilancia que busca una mejora en la economía del tiempo y de los gestos, como también garantizar la obediencia de dichos sujetos.

“[...] en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones y obligaciones. Sin embargo, hay varias cosas que son nuevas en estas técnicas. En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa es la del ejercicio. La modalidad, en fin: implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado y se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos. A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas”, (Foucault, 2008: 140 -141).

La disciplina, entonces, se presentará en la escuela en el empleo del tiempo, como los horarios de estudio, de descanso, de entrada y salida, etc. Es evidente, además, que el buen empleo del tiempo conlleva un desempeño eficiente entre el cuerpo y el gesto, buscando que aquel cuerpo que ha sido (o que está siendo)

disciplinado, también sea eficaz en sus tareas. Por medio de los exámenes, por ejemplo, es que logra situar al estudiante en un campo de vigilancia que permite perfeccionar el ejercicio de poder que ahí transcurre, pudiendo prevenir faltas o errores futuros que salgan de la norma establecida. Con ello, solo se busca vincular a los sujetos a un aparato normalizador, al igual que lo que busca el castigo del tipo correctivo. Los exámenes, por su parte, concretizan la disciplina ligada al seguimiento. El sujeto es visto como un “caso”, supone Foucault, el que se enfrentará a un seguimiento constante, por lo que solo se le verá como un algo por controlar y dominar.

Se instala entonces, como rasgo característico de la modernidad, una sociedad disciplinaria que tiene como objetivo central el formar cuerpos dóciles que respondan a la utilidad que se les designe.

En la escuela, los estudiantes se enfrentan desde que acceden a dicho espacio, a un sinfín de momentos disciplinares, en donde se les distribuye en un espacio, se les limita a permanecer sentados en silencio, atentos a las instrucciones de un docente que es el único que posibilita y valida el saber dentro de ese campo. Están uniformados, pues se les necesita homogéneos y no desde sus individuales discordantes. Han sido reducidos a cumplir funciones individuales, pudiendo concretarse de mejor manera el proceso de docilidad en cada uno de ellos, pero también se logra un proceso de vigilancia, tanto individual como grupal. Las evaluaciones también son parte de dicha vigilancia. Los estudiantes son sometidos a un proceso que los valida en cuanto a conocimiento, los destina a cumplir ciertos roles con respecto al resto del curso y quedan destinados a realizar solo ejercicios competitivos en donde se destaquen algunos y se reprueben a otros.

Entonces, el rol que cumple la escuela en la actualidad es solo reproducir verdades que buscan normalizar. Aquella normalización afecta de manera directa al cuerpo y no porque se vea sometido a castigos físicos, sino que es su

materialidad quien se ve sometida. Son sus gestos, sus movimientos los que han quedado reducidos a simples mecanismos repetitivos, que validan una y otra vez una verdad que se instala sin cuestionamientos y que involucra, en el cotidiano, a todos los micropoderes que existen en el ahora.

4.2 Reproducción Ideológica

Tanto el marxismo como los sectores ligados a la defensa del capitalismo reconocen que el único mecanismo para perpetuar un modelo económico determinado es la reproducción de los medios de producción por medio de la reproducción de la fuerza de trabajo, que no opera dentro de la empresa, esencialmente, sino más bien fuera. Dada la realidad capitalista imperante, la calificación de la “mano de obra” es necesaria y no puede darse, como en los modelos esclavistas o serviles, por solo la realización constante de un trabajo. Es necesario que esta especialización se presente fuera de la empresa (el Estado opera como empresa en este caso), fabrica y/o campo. ¿Cuál es el lugar para la especialización? Althusser (1969) dirá que es el sistema educativo capitalista y las instituciones e instancias pensadas para esto, como lo son hoy las escuelas, liceos, centros de formación técnicos, institutos profesionales, las universidades y otras instancias formativas.

“¿Qué se aprende en la escuela? Es posible llegar hasta un punto más o menos avanzado de los estudios, pero de todas maneras se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o por el contrario profundizados) de “cultura científica” o “literaria” utilizables directamente en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, una para los técnicos, una tercera para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden “habilidades” (savoir-faire),” (Althusser, 1969: 5).

Además, agrega que:

“al mismo tiempo, y junto con esas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a “hablar bien el idioma”, a “redactar” bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber “dar órdenes”, es decir (solución ideal), “saber dirigirse” a los obreros, etcétera” (Althusser, 1969: 6).

En relación a lo anterior, se ve cómo la escuela asume la tarea de la reproducción ideológica del orden imperante. Desde el marxismo se configurará como un “aparato ideológico del Estado” que estará marcado por tres características centrales, según Althusser (1969):

- Todo aparato del Estado tiene un doble carácter de funcionamiento: La represión y la ideología. Los aparatos ideológicos del estado funcionan predominantemente con la ideología, sin dejar de lado la represión.
- Los aparatos ideológicos del Estado son múltiples, distintos, “aparentemente autónomos”, susceptibles a las contradicciones del modelo.
- La unidad de los aparatos ideológicos está asegurada por la ideología dominante, pero a diferencia de los aparatos represivos del Estado, estos son susceptibles a manifestar resistencias y contradicciones profundas con el modelo.

Además de estas características que son generales en los aparatos ideológicos del Estado, se ahondará en la escuela como uno de estos, recalcando que todos los aparatos ideológicos del Estado, según Althusser, concurren al

mismo resultado que es la reproducción de las relaciones capitalistas de producción. Todos cumplen el objetivo de diversa forma: el aparato político sometiendo a la ideología dominante; el informativo atiborrando de información a los “ciudadanos” con dosis diarias de nacionalismo, chauvinismos, liberalismo, moralismo, entre otras ideas marcadamente capitalistas; el religioso instando a entregar la otra mejilla a quien golpeó la primera y así se podría seguir. Esta reproducción ideológica no corre en paz, porque se encuentra con los fantasmas de las antiguas clases dominantes, con los proletarios y sus organizaciones, para dar cuenta que el lugar, por excelencia, de la reproducción ideológica de la ideología dominante en el modelo capitalista es la escuela, lugar donde se encuentran y observan las contradicciones del modelo, pensada de forma tal que controla y homogeneiza, pero al verse enfrentado a los restos de los antiguos dominantes y de las organizaciones populares, entra en contradicción.

Althusser define de la siguiente forma la vida de un/a niño/a en la institución escolar:

“Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo. Una última

parte llega a la meta, ya sea para caer en la semi-desocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los “intelectuales del trabajador colectivo”, los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (...) y los profesionales de la ideología (...).

Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera” (Althusser, 1969: 25).

4.3 Hegemonía

Al plantearse un cambio cultural al interior de un espacio educativo concreto como la escuela, es necesario que se comprenda que

“crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también, y especialmente, difundir verdades ya descubiertas, socializarlas, por así decir, convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho filosófico mucho más importante y original que el hallazgo, por parte de

un genio filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales" (Gramsci, 1975 (a): 13).

Es decir, no solo hay que descubrir aquello que es necesario cambiar en términos culturales, sino que también hay que reproducir esa necesidad en el colectivo, socializando aquella necesidad y que se transforme en una práctica cultural y moral. Esto es conquistar la hegemonía político-cultural de un determinado espacio.

La hegemonía, según Gramsci (1975(a)), es la configuración homogénea de una realidad, marcado por la visión de mundo y el sentido común del grupo dominante: filosofía, ética y moral.

Aquel controlador de la hegemonía político-cultural debe comprender que "la conquista de la hegemonía se entiende como proceso" (Gramsci, 1975(a): 20), es decir, que no es una cuestión puramente coercitiva, en donde solo los aparatos represivos del Estado, siguiendo a Althusser(1969), operan para controlar a la población, sino que es central que los aparatos ideológicos del Estado también generen los mecanismos necesarios para reproducir la cosmovisión y el sentido común del grupo dirigente en la totalidad de la población. Santucci (2005) dice en relación a la configuración de hegemonía que los sectores

"democrático-burgueses se inclinan por camuflar la verdadera naturaleza de intereses sociales y económicos contrapuestos. Ocultan, pues, la verdad, con el objeto de obtener un consenso pasivo, que pasa por la libre adhesión o, directamente, por el apoyo participativo" (Santucci, 2005: 26).

De otro modo,

“la filosofía de una época histórica no es pues otra cosa que la ‘historia’ de aquello, no es otra cosa que la masa de variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad precedente: historia y filosofía son inescindibles en este sentido, formando un ‘bloque’” (Gramsci, 1975 (b): 1255).

En Gramsci, sigue Santucci (2005), lo importante es que la adhesión a una nueva hegemonía sea de forma activa y directa, no desde la pasividad, por tanto, es importante que los sujetos que adhieran a este nuevo sentido común, a esta nueva visión de mundo sean sujetos que estén reproduciendo esto en toda acción de su vida. Gramsci lo explica de la siguiente manera:

“todo ser humano desarrolla fuera de su profesión cualquier actividad intelectual, es decir, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye, por tanto, a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar” (1985: 61)

En este mismo sentido, Gramsci planteará algunos requerimientos para el funcionamiento de la educación, pensando en las posibles transformaciones culturales que podrían desencadenarse al interior de ellas, si se asumiesen características contra hegemónicas. En esta dirección dirá que un “verdadero maestro no es quien nos dice: ‘vengan a mí que tengo y les daré la verdadera verdad’, sino quien quiere buscarla, la verdad, con ustedes, por los caminos de la acción y de la vida” (Gramsci en Hillert, 2012:181) y al final, es la dirección propuesta para la transformación cultural de un espacio y poder subvertir la hegemonía dominante en el espacio escolar, ya que lo importante es que quienes asuman la labor de enseñar y la decisión de educarse establezcan criterios comunes de cómo y para dónde avanzar.

Capítulo 2: El cuerpo y su manifestación en la escuela

El concepto de cuerpo se puede entender de múltiples formas, por eso que en este apartado se dará claridad respecto a qué se está entendiendo por cuerpo y cómo éste se manifiesta en la escuela. Para ello, se cree pertinente tener ciertas concepciones antes de entrar a esta caracterización.

El cuerpo, en términos generales, se puede entender de dos formas distintas. Por un lado, como una entidad puramente biológica, objetivable que está escindida de la mente/cuerpo/psique/alma y que, por tanto, se puede trabajar de forma separada. Por otro lado, el cuerpo como construcción histórica, intersubjetiva. En definitiva, una construcción social.

Scharagrodsky (2011), presentará algunas reflexiones que resultan interesantes y útiles para la discusión.

“El cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky, 2011: 2).

El cuerpo es educable y, por otro lado, no puede ser segmentado ni dividido, pues constituye un todo complejo inquebrantable. Bajo esta misma lógica, aparece Pateti quien manifiesta la problemática del cuerpo/sujeto dentro del ámbito escolar, espacio que contribuye a perpetuar de manera casi indiscutible las nociones con respecto al cuerpo, a su desarrollo y manifestación dentro del espacio escolar, regulando su aparición y desenvolvimiento:

“La institución escolar contribuye a desestimar el cuerpo para la formación integral del ser humano al acorralarlo en la lógica de la dicotomía mente/cuerpo. Esto es posible, dada la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura: por un lado, las que se ocupan del cuerpo, y por el otro, aquellas a las cuales les corresponde la mente. Esta contradicción cuerpo/mente ha permitido la configuración de un imaginario escolar donde prevalece la superioridad de lo mental sobre lo corporal” (Pateti, 2006; 5).

Fosani y Busani, por su parte, plantearán que entender al cuerpo como una entidad puramente biológica o cuerpo/objeto, que a partir de los desarrollos foucaultianos, podría definirse como

“(…) una construcción surgida en la modernidad como un mecanismo de una nueva forma de poder –biopoder-, que dio lugar a un conjunto importante de saber/poder, con la finalidad del sujetamiento y disciplinamiento de los sujetos” (Fossati y Busani, 2004: 3).

Finalmente, es Pateti quien planteará la oposición a como se comprende el cuerpo en la escuela, diciendo que “cuerpo/mente permite concebir esas dos maneras de presentar lo humano sin supremacía de una manifestación sobre la otra” (Pateti, 2006: 3).

Desde Fossati y Busani (2004) se plantea que el cuerpo es cuerpo/sujeto como el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. Por tanto, no es ahistórico, sino una construcción y que, por lo tanto, se aprende a serlo en la medida en que se van inscribiendo, en el cuerpo de los sujetos, los significados otorgados en las matrices intersubjetivas, sumado a los significados culturales, sociales y políticos, es decir, significados hegemónicos

presentes en el momento histórico en el que se encuentre el cuerpo/sujeto que aprende.

Por otro lado, aparece Foucault, en *Vigilar y Castigar* (2008), trayendo el concepto de docilidad con respecto a la noción de un cuerpo manipulable, definiendo que

“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (Foucault, 2008. P.140).

Durante su obra, Foucault habla de cómo se identifica en una sociedad institucionalizada (en el caso de su obra, específicamente en el espacio carcelario) los diferentes procesos a los cuales los reclusos se ven enfrentados. Estos procesos buscan reinsertar al preso en la sociedad, pero respondiendo, obviamente, a los patrones sociales vigentes, propósito oculto bajo la fachada de ser un modo para que el preso no vuelva a cometer “errores” en su vida. El proceso de reinserción oculta la real intención de moldear a aquel sujeto por medio de ejercicios de control sobre su tiempo, su rutina diaria, sus horarios de descanso y comida, etc. controlándolo y limitándolo en su desarrollo individual.

Un cuerpo dócil en la escuela, bajo la mirada de Foucault, vendría a ser el ejercicio de poder dado inconscientemente, en lo intangible, por ejemplo, en la repartición de las salas, la cantidad de alumnos por aula, el uniforme, los horarios de horas de clases y los descansos, etc. practica que ayudaría al propósito de la escuela actual a las cuales hace referencia Jurjo Torres. Dichas conductas son parte de un proceso de disciplina. Foucault señala que:

“A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas” complementando su idea señalando “el cuerpo humano entra

en una mecánica de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una anatomía política, que es igualmente una mecánica del poder, esta naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (Foucault, 2008. P.141).

Finalmente, Foucault plantea el panóptico como un sistema de vigilancia, que en una sociedad carcelaria correspondería concretamente a una torre en medio del patio, que permitirá la visibilidad de todos los reos, pudiendo controlar su actuar. De la misma manera, los reos pudiesen evitar infringir las normas estipuladas por la sensación de vigilancia que el panóptico promueve. En la escuela, esto se vería manifestado como las formas de control que se traducen en el currículum oculto y que propiciarán, en efecto, que el estudiante sepa de su rol como controlado y controlador, pues asume también esa postura en su inconsciencia, reproduciendo en sí mismo las coacciones del poder y como Foucault completa

“inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento.” (Foucault, 2008. P.208).

Capítulo 3: El currículum y sus posibilidades de acción

Sin haber definiciones consensuadas respecto a qué es el curriculum, se sabe por las constataciones que hace Sacristán (2007) que la práctica misma “a las que refiere el curriculum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc...”

(Sacristán, 2007: 13), todos elementos que condicionan la teorización sobre el curriculum.

El curriculum como conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo educativo es la definición más clásica y extendida, aunque aparecen otras definiciones que lo plantean como un programa de actividades planificadas, como los resultados esperados en el proceso de aprendizaje, como plan reproductor para la escuela que tiene una sociedad determinada, entre otras definiciones. No obstante, Gimeno Sacristán (2007) logra establecer cinco puntos sobre los cuales podrían ordenarse las definiciones existentes sobre el curriculum y establecer análisis formalmente diferenciados:

“

- El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre sociedad y la escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla del curriculum como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Se refieren al curriculum quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.
- También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.”

(Sacristán, 2007:15)

En definitiva, se debe entender el curriculum como una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación. El curriculum es una práctica de la función socializadora que se subdivide en subsistemas como las prácticas pedagógicas que se dan en las escuelas. Siguiendo con Sacristán (2007), "es una práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, estudiantes que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc." (16). A partir de ello, es importante entender que el curriculum puede ser modificado al interior de las escuelas en las relaciones, en los diálogos que ahí se dan. Al no ser un objeto, más bien una decisión, "una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un entramado cultural, político, social y escolar" (Sacristán, 2007: 18) que sufre con las contradicciones propias de la sociedad, que se enfrenta a los conflictos de interés de los estudiantes y docentes con los valores predominantes en un tipo de sociedad, se puede pensar en que las prácticas de los equipos directivo y docente al interior de las escuelas conseguirían modificar las formas en que se está utilizando el curriculum nacional y generar avances cualitativos en el desarrollo de prácticas innovadoras al interior de las aulas.

El curriculum se genera a partir de una serie de decisiones resueltas por los grupos que detentan el poder. Ellos, desde su posición oficialista, dispondrán de profesionales que en sus áreas legitimarán las discusiones que den origen a lo que la ideología se encarga de transmitir por medio de cualquier tipo de institución (para interés de este trabajo, la escuela).

Intentar separar lo que sucede en la escuela, las relaciones que ahí se dan, los materiales didácticos que se utilizan, la disposición del espacio, el rol que cumple aquel sujeto inmerso en dicho espacio, etc. De otras dimensiones de la sociedad es un craso error. Jurjo Torres (2005) sostiene que "...las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad" (Torres, 2005: 14), por lo tanto, se puede señalar

que la escuela no actúa como un ente neutral y, probablemente, todo lo que tiene para ofrecer no está más que pauteado por aquella verdad que se pretende transmitir.

“La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en el que cobra auténtico significado.” (Torres, 2005: 13). La escuela se sustenta por decisiones, todas ellas orientadas a validar ciertas concepciones que, desde las esferas más altas y controladoras de una sociedad, buscan perpetuar un modelo, validar prácticas que no lo quebranten. Lo que realmente se busca es generar una legitimación del discurso en donde los universos simbólicos apunten a perpetuar las visiones interesadas de los grupos sociales con poder político, económico y cultural.

El sistema educativo “como cualquier otro modelo, se ha desarrollado en una época histórica concreta” (Torres, 2005: 15), sin embargo, Celestin Freinet, denominado como el padre de la Escuela Moderna, supone una problemática en este punto. José Gonzales Monteagudo escribe sobre su influencia y señala que

“las lecciones, los deberes, el estudio de los textos, las notas, la clasificación, los castigos y el supremo recurso a la memoria” son algunos de los medios empleados para enseñar: los mismos de épocas pasadas, que se repiten con pertinaz monotonía” (González, 1988: 216).

La crítica que Freinet plantea sobre la escuela es que, a pesar de los años y una serie de sucesos sociales e históricos que se han desarrollado, la institución escolar sigue operando bajo márgenes pasados que demuestran lo obsoleto que resulta este modelo para las sociedades contemporáneas. Por consiguiente, puede sostenerse que la escuela siempre ha funcionado como un aparato ideológico que a lo largo de la historia ha sometido a cientos de personas al conocimiento de una verdad, de un saber, de una mirada que condensa en ella las luchas por el poder y su perdurar en el tiempo.

La ideología, escribe Torres “se manifiesta tanto en las ideas como en las prácticas de las personas” (Torres, 2005: 19). Por ello, en la escuela se concretizan todas estas ideas. Ahí es donde el poder actúa más concretamente, ahora no solo a nivel de las ideas, sino también en los cuerpos que allí se desenvuelven.

“[...] esa ideología impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal modo que incluso formas de organización y de actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin posibilidad de modificación.” (19).

La escuela, entonces, en su espacio físico, dotará a aquellos seres que allí asisten a formar un sentido común que avalará ciertas prácticas que hasta podrían resultar contradictorias, pero que de igual manera jamás serán cuestionadas pues son consideradas la una verdad existente, perpetuando su legado. Se forman seres que responderán a patrones ya establecidos, a formas de vida irrefutables.

“La misión de esta hegemonía es la de reproducir en el plano ideológico de las condiciones para la dominación de clase y la perpetuación de las relaciones sociales de producción y distribución” (19) ello, reflejado en la escuela, es dar por sabido que los frutos de aquel sistema solo serán personas destinadas a una vida de trabajo, de explotación, de insensibilidad con ellos, con los otros y con el entorno.

Unos roles fundamentales tendrán, entonces, las llamadas ciencias de la educación, señala Torres, con respecto al curriculum y a quienes lo estructuran. La psicología y la sociología aportarán lo necesario para que pueda establecerse un conocimiento “serio” que defiendan las prácticas que se pretenden certificar y persistir. Diversas miradas, en aquellas dos especialidades, han promovido, por ejemplo, el conductismo, a quien Torres le adjudica “la gran responsabilidad de haber contribuido a considerar al ser humano, como sujeto ahistórico y sin

posibilidades de autonomía y libertad.” (Torres, 2005: 26). Aquella idea persiste, se siente aun en la escuela. Se enseña tan desapercibidamente que, sin quererlo, se transmite de manera certera hacia todos aquellos estudiantes, a toda una sociedad. A propósito de ello, Torres acuña el concepto de reificación, comentando que

“la reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia. En resumen, ver el mundo de un modo reificado es situarnos ante un mundo deshumanizado que el hombre experimenta como algo extraño, como algo sobre lo que no se puede ejercer ningún tipo de control” (Torres, 2005: 27).

La utilidad del cuerpo, con respecto a la lógica capitalista, requiere de un ser que haya sido sometido desde pequeño a instancias en donde se le ha controlado, moldeado, alejado de sí mismo. Ya no hay tiempo para pensar ni reflexionar, solo para el trabajo y la producción. Por ello, la psicología y la sociología adquieren un rol preponderante en el sistema educativo, pues son aquellas especialidades las que validan las prácticas que luego serán utilizadas en aquellos sujetos que se están “educando”. Desde pequeños, a los estudiantes se les inculca el silencio y la inmovilidad para el completo desarrollo de una clase, sin embargo, aquellas prácticas también dan lectura a lo que, a futuro, serán actitudes del sujeto con respecto a su trabajo y, por lo tanto, será una persona moldeada de tal manera que responderá a las condiciones que se le impongan y que, claramente, no podrán ser debatidas, pues jamás se administró la duda de si aquellos comportamientos involucraban el espacio personal. Se limita la creatividad, el desenvolvimiento libre, se les calla y se le dice a qué hora descansar y a qué hora estudiar y producir.

La ciencia favorece al sistema educativo o por lo menos a las intenciones de quienes legislan en educación, influenciados por las ideas de progreso, validando ciertas conductas que perduran hasta hoy.

“El discurso educativo oficial, por su parte, va a tomar buena nota de las propuestas de estas escuelas científicas y se esforzará en convertirlas en realidad. La aplicación de las recomendaciones de la psicología conductista y también de la filosofía taylorista y fordista se dejó notar muy llamativamente no solo en la legislación educativa, sino: en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la selección de los contenidos culturales que necesitan los futuros ciudadanos y ciudadanas y en las fórmulas organizativas que van a gobernar la vida en los centros escolares” (Torres, 2005: 32).

La vida de los estudiantes, desde que acceden a la escuela, busca favorecer a la mecanización del hombre, es decir, a su enajenación.

“El hombre contemporáneo se habitúa de esta manera a que lo conduzcan de la mano por los caminos que no le resultan esenciales, que no están vinculados a su cadena vital, hacia fines falaces, desligados de su potencial de vida” (Freinet en Gonzales, 1988: 208).

No obstante, y como si fueran pocas las críticas que se le pudiesen hacer a la escuela, aquella institución se defiende de sus responsabilidades, aseverando que la inteligencia y el saber no es accesible para todos. La sociobiología, señalada por Torres a modo de ejemplo, contribuye a pensar que, casi genéticamente, las personas pueden ser más o menos inteligentes, por lo que están condicionados a un desarrollo específico, con un tope y sin posibilidades de ascender. El discurso, desde esta perspectiva, les atribuye condiciones especiales a los humanos dependiendo, por ejemplo, de su estatus social. Aquellos márgenes sobre la inteligencia se validarán con mecanismos como los test o, en el caso concreto de

la escuela, en el examen. Aquellos recursos permiten atribuirle el fracaso escolar a “características personales y no al sistema de enseñanza y aprendizaje al que estaban sometidos” (Torres, 2005: 38). Otros discursos, señala Torres, como la astrología o la teología han posibilitado el inmovilismo, es decir, a una mentalidad en el ser humano que lo hace pensar que no puede intervenir en algo ya dictaminado o que solo conoce de esa manera. La educación, entonces, no aspira al desarrollo del sujeto, sino más bien a su condicionamiento y, por lo tanto, a su imposibilidad de ver una solución o propuesta que apunte a lo contrario.

“[...] la escuela no cambia en realidad a las personas; lo que hace es clasificar, etiquetar y categorizar a los niños con vistas al mercado de trabajo. Dicho de otro modo, las escuelas no vuelven más inteligentes a los niños; se limitan a certificar a los patronos cuáles con lo más inteligentes... Según esto la escuela es básicamente una agencia de prueba, selección y distribución. El conjunto del sistema escolar en su totalidad, con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización, evaluación, eliminación y promoción, es un `cedazo´ muy complicado que hace una criba de los futuros `buenos´ y `malos´ ciudadanos, los `capaces´ y los `tontos´, los `aptos para puestos elevados´ y los `no aptos´” (Sorokin en Torres, 2005: 40).

Un proyecto educativo que oriente a una transformación de la escuela, o algo cercano a ello, deberá contemplar la importancia del rol del docente. Aquello que se considera como la única verdad posible se plasmará en todo espacio, como por ejemplo en los textos escolares, donde las editoriales reafirmarán lo oficialmente establecido y, por tanto, lo que se debe proyectar. El examen, por ejemplo, contribuirá a una competitividad entre los estudiantes y a una categorización entre buenos y malos estudiantes, por lo tanto, el docente debe desenvolverse de tal manera que ese poder que se intenta legitimar, se vea cuestionado y criticado, trabajando en pos de revertir su rol certificador del saber auténtico.

En cuanto al contexto nacional, el marco curricular chileno se organiza en relación a ciertas consideraciones. Los objetivos fundamentales (OF) y los contenidos mínimos obligatorios (CMO) no son seleccionados de manera azarosa. Los “requerimientos” que el marco curricular promueve están orientados a contribuir al desarrollo del conocimiento, las habilidades y actitudes necesarias para favorecer el desarrollo económico, político y social del país. Se apela a una necesidad por favorecer una base cultural común y una mejora a la trayectoria escolar, orientada siempre a la integración y a contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

El curriculum también propone principios valóricos a promover. Aquellos valores presentes en la normativa oficial del Estado, como, por ejemplo, que los seres humanos nacen libres, en igualdad de derecho. Cuando se refiere a la escuela, hace hincapié en que la educación debe ponerse a disposición del desarrollo libre de las personas, además del rol que juega en el desarrollo de una moral regida por valores como la solidaridad, el amor, la tolerancia, la justicia, la verdad, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal. No obstante, es evidente que la escuela, por su configuración, no colabora mucho con, por ejemplo, el desarrollo libre del sujeto pues, conscientemente o no, aquel estudiante se ve siempre sometido a situaciones concretas o más implícitas que articularán su vida, su ética y su moral, pues existen valores que culturalmente han trascendido y que se orientan a cumplir con patrones establecidos con anterioridad y probablemente, sin discusión.

Finalmente, el marco curricular establece criterios y orientaciones del aprendizaje y conocimiento en relación a los aprendizajes esperados y a los CMO. Detenerse aquí es preciso pues fundamenta, en parte, la posible realización de este proyecto.

El documento señala que la incorporación de nuevos saberes y habilidades al curriculum están conexos con los cambios que ocurren en la sociedad. En cuanto a los OF y a los CMO, ellos están en función de desarrollar las competencias como la motivación, el conocimiento y la orientación, por lo tanto, cualquier tipo de proyecto educativo debe ser compatible con aquellos elementos. Sin embargo, se señala la importancia de que, en el caso de la enseñanza media, exista una experiencia formativa orientada a la formación de la persona y del ciudadano, como la continuidad de los estudios y/o un mejor desempeño laboral. Este enunciado evidencia la poca preocupación que existe por el desarrollo del estudiante orientado a sí mismo. Se busca, por tanto, contribuir a que el sujeto siga reproduciendo los patrones culturales existentes, que su vida y su desarrollo se oriente a fines políticos y sociales, olvidándose de su existencia, solo volviéndose una máquina al servicio del capitalismo. Este proyecto se orienta a la aparición del cuerpo, pues concibe su importancia al momento de comunicar ese campo personal de cada sujeto, lo que lo hace diferente al resto y lo que lo hace estar vivo. Muchos ven la vida pasar desde sus pupitres, preparándose para un futuro orientado al progreso social y económico pero que no incluye la sensibilidad, el vínculo de lo que se hace y lo que se quiere. La escuela no permite aquel enlace, de hecho, contribuye a que cada día los estudiantes se sientan más lejanos de ellos mismos, como extraños en sus propios cuerpos, desconociendo su interioridad.

El curriculum chileno, por lo tanto, no prohíbe la realización de cambios profundos, siempre y cuando se orienten al desarrollo de ciertas competencias. La posibilidad de acción es real y será posible en la medida en que se trabaje en conjunto para ello. Una experiencia concreta de lo que podría ser la nueva escuela, es la que promueve Celestin Freinet, señalado anteriormente. Sus principales críticas hacia la escuela giran en torno a cómo aquella institución responde de manera tan concreta a las pretensiones de un sistema competitivo, que explota y degenera al hombre desde que es un niño. “[...] la sociedad nunca se ha preocupado por lo que el niño desea y necesita, porque solo está

preocupada por educarlo en función de las necesidades de la propia sociedad” (Gonzales, 1988: 217).

Este sistema educativo que enajena, repercute en las relaciones y la interacción dada entre las personas, “y es que la vida moderna, basada en la eficacia y en la rapidez, provoca que las relaciones afectivas y de todo tipo se encuentren cada vez más perturbadas” (Freinet en Gonzales, 1988: 214). La escuela promueve ese distanciamiento entre las personas. Este proyecto de intervención apela, al igual que Freinet, a una nueva configuración del espacio y del rol del cuerpo asumiendo que su aparición manifiesta sensibilidades que desean ser transmitidas. La escuela censura al cuerpo, lo controla y lo moldea de modo tal que adquiera competencias necesarias para servir a un determinado sistema y, por consiguiente, a sus intereses. Involucrar al cuerpo en un proceso educativo no solo supone la expresión del mismo, su validación, sino que también puede considerarse como una contra-respuesta, pues implica un empoderamiento de lo que se es y lo que se quiere, más allá de la imposición; que el cuerpo aparezca en la escuela es relacionarse, es interacción. Las relaciones, por tanto, no se regirían necesariamente por una búsqueda o perpetuidad del poder, sino a un conocerse, a una vinculación que pudiese ser útil al momento de levantar objetivos comunes.

METODOLOGÍA

1. ANTECEDENTES

Cuando se habla del cuerpo, desde lo físico, se le comprende desde una visión naturalista, como una entidad puramente biológica, una visión simplificadora del cuerpo. En cambio, cuando se habla de lo corporal, como lo hacen por ejemplo Fossati y Busani (2004), se refiere a que el cuerpo es una asociación indisoluble, es cuerpo/sujeto. Es un terreno de la carne en el cual se inscribe, se construye y se reconstituye el significado. Por tanto, no es ahistórico, es una construcción que se aprende a medida que se van inscribiendo en el cuerpo de los sujetos los significados otorgados en las matrices intersubjetivas, sumado a los significados culturales, sociales y políticos.

Entonces, es posible reconocer, primero, que el cuerpo es una construcción social y, segundo, que no se puede comprender el cuerpo como aquello puramente biológico, como aquello objetivable, sin sumar a ello la psique, mente, espíritu o el nombre que quiera darse a aquello que llena esa “caja vacía”. Pues no hay dicotomía entre lo uno y lo otro, mucho menos supremacía, lo que hay es una totalidad compleja que, según Fossati y Busani (2004), Pateti (2006), Scharagrodsky (2011) entre otros, se construye y configura en las relaciones intersubjetivas.

Desde las visiones de la antropología fenomenológica, se plantea la corporalidad como el lugar donde ocurre la existencia, ya que es en el cuerpo y por el cuerpo donde es posible la realización de comunicar, de sentir, de racionalizar. Es decir, es en y por medio de él que el ser humano socializa.

A pesar de esas miradas que buscan complementar el concepto de cuerpo (cuerpo/sujeto), la educación del mismo concepto no logra tener peso, primero porque el currículum aún aborda el cuerpo desde miradas incompletas y segundo,

porque al momento de ejecutar en la institución misma, hasta las propuestas del ajuste curricular se limitan, pues la escuela está configurada por elementos de poder que buscan controlar, hegemonizar y hasta homogenizar al sujeto que vive dentro de ella.

No obstante, el currículum oficial chileno presenta una noción de cuerpo. En efecto, en los Ajustes Curriculares vigentes (2005), específicamente en los de Enseñanza Media, se identifica la intención de que el estudiante adquiera, en su proceso de aprendizaje, una serie de recursos necesarios para un óptimo desenvolvimiento a nivel social, es decir, que contribuya al bien común del país. Aquel adolescente se desarrollará personalmente para así relacionarse plenamente con cada uno de los miembros de esta sociedad, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica (pág. 16) buscando contribuir al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Si bien el cuerpo está incluido en el desarrollo del currículum, normalmente él aparece relacionado a actividades físicas. Cuando se apela a un ámbito mucho más personal, la aparición del cuerpo es leve y no tan profunda o, posiblemente, solo se da en momentos concretos, como si existiese una instancia única para ello. Sin embargo, y aunque el currículum no se interpone, radicalmente hablando, a la aparición del cuerpo, este también se ve vetado dadas las condiciones mismas de la institución escolar.

A modo de ejemplo, en el subsector de Lengua Castellana y comunicación, el cuerpo cumple un rol determinante en el desarrollo del estudiante, pues le otorga las herramientas pertinentes para desenvolverse en un contexto determinado, tomando conciencia de toda la información que el mundo emite a diario. En el ámbito de la comunicación, los elementos paraverbales y no-verbales son precisos para un óptimo acto comunicativo, complementando aquel ejercicio de emitir un mensaje y recibir su contenido adecuadamente, es decir, comprendiéndolo. El lenguaje, por tanto, es fundamental para el sujeto, el cual

debe aprovecharlo para un planteamiento consciente frente a la vida y al resto de las personas con las cuales interactúa.

En el subsector de Educación física, la mirada con respecto al cuerpo es particularizada a lo físico, fomentando en todo su hacer la realización constante de actividad física como un mejoramiento de habilidades motrices, la realización de ejercicio en forma constante y de variadas formas con el objetivo de una vida activa saludable y, por último, que todo lo anterior esté directamente relacionado con la capacidad del estudiante en replicar lo que aprenda en su comunidad para generar, entre otras cosas, sentido de pertenencia con el contexto en el que se desenvuelve.

El currículum tiene conciencia de que el ser humano es cuerpo mas sus intenciones de apropiación de él resultan un tanto débiles y poco acordes al momento de situarse en la realidad misma de la escuela. Si bien los Ajustes curriculares proponen una visión integradora con respecto a la emocionalidad, las sensaciones, la creatividad que cada estudiante posee y que debe utilizar con plena apropiación en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la institución misma, por su configuración, no lo permite. El estudiante se encuentra, en la escuela, limitado y determinado por una serie de conductas que lo reprimen, provocando que al momento en que aquel joven busque expresar su interioridad como una forma de hacerse en el mundo a partir de cómo lo concibe, sea coartado por prácticas autoritarias y ejercicios de poder presentes en dicha entidad desde su génesis, provocando que, a largo plazo, dicho estudiante se comporte y viva de una manera absolutamente distinta a como el currículum desea. Prácticas como el buscar el completo silencio al momento de la clase, sentarse correctamente en un lugar determinado en el aula y hasta la utilización del delantal construyen un mensaje claramente dispar a la expresión, creación y libre expresión, entre otras dimensiones, que los Ajustes Curriculares buscan promover.

Cuando se detectan ciertos distanciamientos entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que el modelo social demanda, plasmado de alguna manera en el currículum oficial, es que aparece la noción de un currículum oculto, referido a los significados y valores que pasan desapercibidos en la escuela, de los cuales no se logra tener plena consciencia, pero que, sin embargo, son excesivamente importantes y decisivos en el proceso de escolaridad. La institución escolar, por cómo está configurada, responde a relaciones específicas de poder que existen en la sociedad y que se prolongan en el sistema educativo (Torres, 2005). Dichas relaciones no son explicitadas en los Ajustes Curriculares. El currículum oculto se presenta en todos los aprendizajes otorgados por la escuela al estudiante. Ciertos aprendizajes pueden mostrar contradicciones entre lo que la institución propone y lo que realmente sucede dentro de ella.

En conclusión, el cuerpo en la escuela no queda vetado, sino que es disciplinado en el espacio escolar, a través de varios procedimientos que según Scharagrodsky (2011) son: la clausura, como el momento del encierro; la cuadrícula, las ubicaciones funcionales y el rango como unidad de espacio. Las disposiciones en torno a la corporalidad en la escuela, se ven enfrentadas a mecanismos de poder y control, justificando que “las escuelas son espacios sociales no homogéneos, de clases, género y raza, dentro de los cuales se viven relaciones de poder antagónicas, relaciones de dominación, resistencia, emancipación”. (Fossati y Oyola, 2003: 30), los cuales condicionarán el currículum oficial a lo que el modelo social realmente demanda.

2. EL PROBLEMA

Para la intervención que se desea proponer, será necesario comprender el cuerpo como una construcción social, basada en las intersubjetividades y que, desde una visión antropológica, que el sujeto piensa, expresa y se comunica desde el cuerpo, evitando limitar dicho concepto a consideraciones puramente biológicas.

En un previo acercamiento a los Ajustes Curriculares vigentes, se logra percibir un distanciamiento con respecto a aquellas nociones de una corporalidad presentes en la escuela, tanto en procesos de enseñanza-aprendizaje como en sus relaciones intersubjetivas. En aquel documento, se evidencian elementos que buscan incorporar el cuerpo, pero que, sin embargo, son incompletas para la toma de conciencia respecto al estado invisibilizado del cuerpo, a través de mecanismos de poder y control, presentes de manera concreta en la escuela.

Torres (2005) plantea que la institución escolar es una continuación de las relaciones de poder existentes en la sociedad. Por medio del curriculum oculto, entonces, serán aplicados aquellos significados y valores que pasan desapercibidos en la práctica escolar y que, para efectos de la problemática a plantear, conformarán aquella normalización de los distintos actores que participan en aquella institución.

Los docentes, de alguna u otra manera, serán actores importantes en la reproducción ideológica que sustenta a la escuela, pues, por una parte, carecen de nociones ligadas a la concepción de cuerpo/sujeto como para lograr promover una nueva mirada ante la corporalidad y su posible relevancia para el estudiante (puntualmente), pues su trabajo está ligado directamente a las nociones inacabadas que se exponen en los Ajustes Curriculares y, por tanto, en el quehacer docente dentro de la escuela. Sin embargo, también sería posible apelar

al tradicionalismo en los conocimientos que maneja el docente para comprender su rechazo o falta de disposición para la innovación.

Finalmente, el cuerpo no queda vetado en la escuela. Por el contrario, es disciplinado mediante la clausura, la cuadrícula, las ubicaciones funcionales y el rango como unidad de espacio. Son, entonces, las disposiciones entorno a la corporalidad en la escuela, las que se ven enfrentadas a mecanismos de poder y control, que son parte constitutiva de la escuela moderna.

Aparece, entonces, la sensación de un vacío con respecto al cuerpo/sujeto y a su presencia en la escuela. Se aprecia una falta de apropiación de lo que es el cuerpo y a su rol tanto en dicha institución como en cualquier aspecto de la vida en general. El cuerpo es invisibilizado durante la escolaridad, afectando de manera significativa lo que quiere comunicar, expresar. Identificando aquella anomalía que se detecta a nivel de sistema educativo, es posible plantear la siguiente problemática:

En la escuela, la noción de cuerpo remite a un cuerpo/objeto, es decir, entender el cuerpo alejado del sujeto, suponiendo al cuerpo como una caja vacía a la que hay que llenar de conocimiento y que, por tanto, es moldeable. La escuela provoca en los cuerpos de quienes intervienen en la institución, un alejamiento entre el sujeto y su corporeidad, provocando que aquel cuerpo solo responda a las relaciones de poder imperantes en aquel espacio. Por lo tanto, la escuela se articula y funciona a favor de los intereses políticos y económicos, repercutiendo en aspectos morales, éticos y culturales. El silenciamiento o negación del cuerpo refuta, entonces, el descuido que la escuela tiene con respecto al desarrollo y empoderamiento que cada sujeto puede ejercer sobre sí mismo, por lo que su desenvolvimiento, su relación con el entorno, su visión de mundo y sus interioridades no son materia de interés.

Este problema trae consigo dos cuestiones que son centrales. Por un lado, perpetuar al interior de los establecimientos prácticas autoritarias respecto al cuerpo. Desde el cómo vestirse y verse hasta el cómo desplazarse en ellos, que al final son solo prácticas de control del sujeto. Por otro lado, aparecen consecuencias en el desarrollo cognitivo de los seres que habitan el espacio, ya que al ser contemplados y entendidos como cuerpos vacíos -cuerpos que hay que llenar de conocimiento-, no se les permite la posibilidad de construir este, de transformar y, mucho menos, de dudar.

Al hacer una revisión de estudios y experiencias previas respecto a cómo se aborda el tema del cuerpo a nivel curricular y en las escuelas, es posible encontrarse con diversos casos/estudios que dan cuenta de problemáticas que se han venido visualizando. Algunos de los que parecen relevantes son los que realizan Emiliano Gamabarotta junto a Eduardo Galak y Luz Gallo Cadavid. El primero de ellos, “Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física” aborda, desde un caso argentino, cómo se realizan procesos de dominación simbólica del cuerpo al interior de las escuelas y cómo esto se ve reflejado a nivel curricular, visualizando que la Educación Física y la educación del cuerpo viene a posicionarse como un control de este y, a la vez, este proceso de control se traduce en un descontrol del mismo, debido a que los procesos de dominación y represión respecto del cuerpo terminarían produciendo un desborde a la política de control/dominación que se había visualizado en las escuelas argentinas.

Por otro lado, el texto de Luz Gallo, “El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal” entrega, desde las reflexiones realizadas en centros de estudios colombianos, las cuales van acorde a lo que se ha identificado en el apartado anterior, cuestiones que constatarán que el cuerpo ha sido tratado como fragmento, como una cuestión dissociada de la mente, negando, como dice Luz Gallo, la discusión del cuerpo como una cuestión educable, planteando desde ahí una serie de desafíos sobre la corporeidad.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General: Diseñar un proyecto de intervención que favorezca la adquisición de conocimientos ligados a una noción de cuerpo/sujeto en docentes, estudiantes y equipo directivo de un establecimiento educativo, con la finalidad de modificar las relaciones de poder al interior de éste y los sujetos que ahí conviven.

3.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar la escuela desde las relaciones de poder según las definiciones foucaultianas y como un aparato ideológico del Estado propuestas por Althusser para posicionar teóricamente el proyecto de intervención.
- Describir la relación que existe entre el cuerpo y la escuela proponiendo una nueva concepción de cuerpo que promueva distintas formas relacionales al interior de ésta.
- Indagar en las posibilidades de acción que permite el currículum y su importancia al momento de instalar una posición hegemónica en torno a una nueva noción de cuerpo.
- Diseñar intervenciones que posibiliten, en la comunidad educativa, un desarrollo práctico y teórico en torno a una nueva visión de cuerpo que instale una posición hegemónica con respecto al cuerpo/sujeto dentro de los marcos legales vigentes.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La intervención que se pretende llevar a cabo se orienta a un proyecto educativo que pueda ser aplicado en un espacio escolar concreto. Idealmente, este proyecto educativo busca insertarse en una escuela pequeña, que se constituya por una comunidad educativa de entre 500 a 700 personas con el

objetivo de que se facilite el vínculo que pueda generarse entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Un proyecto de intervención es un plan, acción o propuesta, creativa y sistemática, ideada a partir de una necesidad, a fin de satisfacer dicha carencia, problemática o falta de funcionalidad para obtener mejores resultados en determinada actividad.

Una característica que identificará a este proyecto de intervención educativo será su carácter emergente, esto quiere decir que si bien se trata de un proyecto educativo que afectará a una escuela completa en relación a la instauración de una nueva forma hegemónica que instaure al cuerpo/sujeto, subvirtiendo las relaciones de poder que se manifiestan en la escuela moderna, se tiene conciencia de que el trabajo es proyectable en el tiempo. En otras palabras, el proyecto educativo propuesto en esta tesis pudiese, sin duda alguna, ser el primer paso de un trabajo mucho más complejo y activo con respecto al tema. Por lo mismo es que este proyecto será flexible en cuanto a las condiciones que aparezcan en el lugar en dónde se lleve a cabo. El desarrollo del proyecto, entonces, estará netamente ligado al grupo humano que participe en el proceso y que, obviamente, actuará y responderá de manera singular de acuerdo con su propia historia, pautas de relaciones, concepciones educativas y estilos de gestión. Las actividades que configuran este proyecto educativo están diseñadas para ser realizadas durante un año escolar.

Cabe señalar que los creadores de este proyecto educativo –grupo interventor- será parte de las primeras actividades que se desplieguen en cada uno de los equipos caracterizados más adelante con el fin de ser parte de la implementación del proyecto, acompañando a los participantes y a involucrarse con el trabajo que se está realizando, lo que pudiese resultar provechoso (en un futuro) si se deseara editar, corregir o proyectar este trabajo.

Este proyecto educativo se plantea la necesidad de intervenir el espacio escolar buscando la aparición del cuerpo, su importancia a la hora de interactuar con los otros cuerpos que confluyen en aquel espacio, que comunican su interioridad y su forma de ver, de descifrar el mundo, pero que ante la necesidad de disciplina y control que la escuela promueve por su rol de aparato ideológico del Estado, no lo permite. Se busca, entonces, modificar aquellas relaciones de poder que imperan dentro de este espacio y que afectan al cuerpo, el que solo se ha tomado en cuenta en base a miradas retrógradas sobre la corporeidad. Ante este panorama es que se requiere fomentar la discusión con respecto al tema de la corporeidad y su manifestación en la escuela, poniendo énfasis en las interacciones que suceden dentro del establecimiento para posibilitar los cambios que transformen aquella estructura. Para ello, se apela a la urgencia de situar ciertos “ritos” que vinculen al cuerpo y a su sensibilidad, pero también a su entorno y al resto de los cuerpos que interactúan en la escuela, contribuyendo a evitar la jerarquización, la segmentación, el silencio, los castigos, etc. Establecer espacios comunes, dirigir el trabajo hacia objetivos que develen las necesidades o aspiraciones de todos quienes participan en la comunidad educativa y, por su puesto, un replanteamiento del rol que ejerce el cuerpo con miras a que se logre un empoderamiento del mismo serán algunas vías para lograr situar lo corpóreo en un espacio escolar concreto. Finalmente, este proyecto educativo, si bien afectará a toda una comunidad escolar, centrará su trabajo en estudiantes de enseñanza media, pues se advierte que el modo de intervención que se desplegará con ellos es a nivel teórico, por lo que pudiese verse dificultado al momento de llevarlo a cabo con estudiantes de nivel básico.

La implementación de este proyecto educativo contempla **cuatro momentos de trabajo**: diagnóstico de la realidad del espacio, socialización y, por último, intervención, que se dividirá en dos etapas referido al primer y al segundo semestre. Esta división resulta importante para el entendimiento de la lógica de trabajo de este proyecto educativo, pues las actividades que se propone agendar durante el primer semestre remiten al trabajo del equipo directivo y al equipo

docente, mientras que el trabajo de intervención con los estudiantes comenzará en el segundo semestre. Se pretende, por lo tanto, trabajar desde lo general a lo particular, es decir, este proyecto educativo comenzará modificando el espacio de la escuela a partir de las decisiones y actividades promovidas por el equipo directivo, quien estará trabajando directamente con el equipo docente, los cuales instalarán el cambio ahora a nivel de aula, en sus planificaciones y material pedagógico para que, finalmente, los estudiantes, luego de haberse enfrentado o percibido cambios en el contexto escolar con respecto a los vínculos y a la aparición del cuerpo, sean afectados por la propuesta teórica que presenta este proyecto educativo. En simples palabras, este proyecto trabajará de manera intensiva con el equipo directivo y el equipo docente durante el transcurso del primer semestre, mientras que se intervendrá directamente con los estudiantes durante el segundo semestre.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

“El cuerpo en la escuela: la transformación necesaria”

El proyecto de intervención que se presenta a continuación pretende intervenir el espacio escolar buscando la aparición del cuerpo, su importancia a la hora de interactuar con otros cuerpos que confluyen en aquel espacio, que comunican su interioridad y su forma de ver, de descifrar el mundo, pero que ante la necesidad de disciplina y control que la escuela promueve no lo permite. Se busca, entonces, modificar aquellas relaciones de poder que imperan dentro de este espacio y que afectan al cuerpo, el que solo se ha tomado en cuenta en base a miradas retrógradas sobre la corporeidad.

A partir de esto se plantean **cuatro momentos de trabajo**: diagnóstico de la realidad del espacio, socialización y, por último, intervención, que se dividirá en dos etapas referidos al primer y al segundo semestre

1. Diagnóstico de la realidad del espacio

Este primer momento contempla el reconocimiento del lugar donde se implementará el proyecto, la elaboración y aplicación de focus grupos, entrevistas con los estudiantes y un conversatorio con los apoderados con el objetivo de:

- Diagnosticar, periódicamente, las concepciones que manejan los docentes, el equipo directivo y los estudiantes en torno al cuerpo por medio de focus groups y reuniones con los equipos de trabajo.

A partir de esto se realizarán las siguientes acciones al interior del espacio escolar:

1. Reconocimiento del lugar: Para desplegar el proyecto será primordial que en primera instancia se realice un reconocimiento del lugar en donde se desarrollará el proyecto. Esta instancia sugiere la necesidad de visitar previamente

el lugar, lo que proporcionará información con respecto a las dinámicas que se desarrollan en dicho lugar. Este primer acercamiento propiciará un conocimiento del espacio, de las interacciones que ahí coinciden y de toda la comunidad que participa en ella, sus características e intereses.

2. Recogida de información (Focus Group): La realización de una recogida de información en la modalidad “focus group” para partir con un principio de realidad permitirá tener un diagnóstico inicial sobre las concepciones que tienen los diferentes participantes.

Esta actividad tendrá las siguientes características:

- Se propone la realización de cuatro focus group. Cada uno de ellos estará destinado a cada equipo/grupo en específico: equipo directivo, equipo docente y estudiantes. El cuarto focus estará compuesto por integrantes de estos tres equipos.

Las tres primeras entrevistas tendrán como sentido generar una atmósfera de diálogo libre de coerciones con el fin de obtener información fidedigna del tipo de actor entrevistado. La cuarta entrevista será con informantes claves de estos tres grupos (directivos, docentes y estudiantes) para generar un debate que permita verificar hipótesis formuladas en base al análisis de las tres primeras entrevistas, identificar pautas de relaciones entre los actores de la comunidad escolar, los consensos y discursos sobre la noción de cuerpo que se experimenta en la escuela.

- Cada entrevista estará constituida por 7 a 15 personas. En el caso del equipo directivo y el equipo docente, se requerirá la presencia de la totalidad de sus integrantes, mientras que la asistencia de los estudiantes será por medio de una selección de dos estudiantes de enseñanza media al azar. Para la entrevista con integrantes de cada grupo será selectiva, se sugiere la asistencia de 2 a 4 personas por equipo.

- Cada entrevista deberá ser grabada (audio y/o visual) y no deberá exceder los 60 minutos. Esto con el fin de facilitar la sistematización de la información.

Los temas a tratar en las entrevistas girarán en torno a cómo los entrevistados reconocen al cuerpo, sus manifestaciones y las ideas que se relacionan en torno a su rol en la escuela, además de la visión que tienen de la escuela y de sus deseos con respecto a cómo les gustaría que fuese aquel espacio. La **Pauta 1** contenida en el anexo dispone de una propuesta de preguntas articuladoras para este proceso, entre otros aportes.

3. Entrevista con los estudiantes: Esta actividad está programada para principios del segundo semestre, dado que la intención de este espacio es saber si los estudiantes han percibido los cambios en el aula o en la escuela que se han suscitado en aquel espacio. En otras palabras, se desea saber cuánto impacto han tenido las actividades y planificaciones (y sus implementaciones correspondientes) que tanto el equipo directivo como el equipo docente han llevado a cabo en el transcurso del primer semestre, momento en que los equipos recién nombrados serán quienes trabajen intensamente.

Por sus características, este momento se ha denominado de **Evaluación Intermedia**, pues comprende la primera instancia, el primer acercamiento directo con los estudiantes, abriendo las puertas al despliegue del proyecto para con ellos.

Para este proceso, se sugiere utilizar nuevamente las preguntas articuladoras propuestas en la **Pauta 1**, ya que con ellas se logrará continuar una línea de discusión y reflexión. Sin embargo, para esta instancia, la intención de la aplicación de estas preguntas deberá girar en torno a evaluar el trabajo del equipo directivo y del equipo docente, el impacto de sus actividades para con el espacio escolar dentro y fuera del aula.

4. Conversatorio con apoderados: Antes de comenzar el segundo semestre, lo que corresponderá al momento de trabajo con los estudiantes, se requerirá de la adhesión de los apoderados.

Se sugiere una jornada de reflexión que indague, ahora con los apoderados, las concepciones de cuerpo que ellos han internalizado durante su vida, su visión con respecto al tema.

Esta jornada se deberá presentar como un conversatorio y para su articulación, se sugiere la utilización de las preguntas del focus group contenidas en la **Pauta 1**.

A estas alturas, los apoderados ya habrán sido informados en alguna reunión de curso, de la implementación de este proyecto educativo, por lo que esta instancia de conversatorio será una invitación para que los apoderados se integren al trabajo reflexivo.

Si bien las nociones que de aquí emanen no serán sustanciales para la implementación de las actividades, si se tiene conciencia de que estas ideas resultarán fundamentales para comprender parte del contexto –externo a la escuela- de los estudiantes y, por lo tanto, el dónde nos situamos respecto a la discusión del cuerpo en aquella zona. Además, el despliegue de esta actividad podría contribuir a que aquellos aspectos que se pretenden implementar con respecto a la transformación de la concepción de cuerpo y a las relaciones de poder que lo afectan en el espacio escolar, trasciendan o se proyecten en los apoderados, por lo que pudiese configurarse como una posibilidad de transformación de las lógicas del cuerpo fuera de la institución escolar, es decir, en el cotidiano.

2. Socialización

El proceso de socialización que se describirá en este apartado se relaciona a los tres momentos de socialización de información que se contempla llevar a cabo durante este proyecto educativo. Aquellas socializaciones se dividen en: socialización de la información de los focus group, socialización de experiencias previas (tanto para el equipo directivo y el equipo docente) y, finalmente, contempla un proceso de síntesis denominado evaluación final.

El objetivo de este momento de intervención es:

- Socializar en la comunidad educativa las síntesis de las posiciones y discusiones dadas por medio de documentos y reuniones que favorezca la adquisición de conocimientos ligados a una noción de cuerpo/sujeto.

A partir de esto se realizarán las siguientes acciones al interior del espacio escolar:

1. Socialización de la información de los focus group: Como se describió anteriormente, se realizarán una serie de focus group al principio de este proyecto con el fin de recoger información relacionada a tantear el terreno con respecto al tema de lo corpóreo y a su manifestación en el espacio escolar. Luego de la realización de aquellas entrevistas, se sugiere la socialización de los resultados sistematizados de dicha instancia.

Como aquellas entrevistas no contemplan la participación de todos los participantes de la escuela, se cree necesario que en esta instancia se haga llegar a la mayor cantidad de personas que conformen la comunidad escolar, la información que les comunique, por una parte, las intenciones de este proyecto y por otra, las conclusiones que hayan emanado de los focus group, lo que prepara el piso para el avance de esta intervención.

Para la concreción de la proliferación de la información, se sugiere la elaboración de un documento que contemple la siguiente estructura:

a) **Presentación:** Este apartado busca exponer, a grandes rasgos, las características esenciales de este proyecto (objetivo, intenciones, etc.). Este primer momento deberá ser menos particularizado al momento de dirigirlo al equipo directivo y docente, pues ellos ya tienen conocimiento del tema al ser partícipes, en su totalidad, de las entrevistas. En otras palabras, este apartado deberá ser descrito con mayor esmero al momento de dirigir el documento de socialización hacia la comunidad estudiantil, pues se busca que esta información llegue a todos, especialmente para quienes no fueron parte de los focus group.

b) **Síntesis general:** Estará constituida por todas las conclusiones y reflexiones que hayan emanado de las entrevistas. La información que aquí se incluya responderá directamente a los objetivos que este proyecto se propone, sin embargo, también incluye las pretensiones que la escuela misma tiene, es decir, el contenido que aquí aparezca estará también ligado a los objetivos que como escuela se han levantado acerca de este proyecto y a su aplicación.

c) **Síntesis particular:** Esta última parte del documento debería estar focalizado en el interés de cada grupo, es decir, estará orientado a la gestión si se trata del equipo directivo mientras que se destacarán las conclusiones y/o reflexiones del tipo pedagógicas cuando se trate del equipo docente. Para los estudiantes, este tercer momento del documento se enfocará en lo competente a las relaciones y/o interacciones que se dan dentro de la escuela y en cómo ellas repercuten en sus vidas.

Otra actividad agendada para este momento de socialización refiere a una instancia informativa para los apoderados. Se sugiere que dicho encuentro se realice en la primera reunión de apoderados. También se sugiere la creación de un documento, siguiendo la estructura anteriormente propuesta y que aquel

encuentro esté dirigido por el profesor a cargo y algún(os) estudiante(s) que, idealmente, hayan participado de los focus group. Para mayor detalle, se propone la utilización de la **Pauta 6**.

2. Socialización de experiencias previas: Hasta este momento, el proyecto ha contemplado el despliegue de una evaluación inicial (focus group), la sistematización de éste y posteriormente, la socialización de las conclusiones y reflexiones que parezcan interesantes para el despliegue del proyecto. A continuación, se contempla comenzar el trabajo interventor con el equipo directivo y el equipo docente a través de una jornada denominada socialización de experiencias previas, las cuales buscan compartir las experiencias innovadoras sobre la corporeidad en espacios escolares que se han logrado realizar tanto en Chile como en otros países, con el fin de evidenciar que es posible la implementación de un proyecto de intervención –en este caso- que se acerque a la realización de cambios paradigmáticos dentro de la escuela.

Esta actividad se implementará con el equipo directivo y el equipo docente. Ambas jornadas se llevarán a cabo por separado (con cada uno de los equipos) y tendrán ciertas características que diferencien el objetivo de estas instancias en relación a la labor que realiza cada grupo.

En el caso del equipo directivo, la socialización de experiencia previa estará orientada a dar a conocer la realización de intervenciones o proyectos educativos en espacios escolares concretos, con el fin de promover el cambio. En otras palabras, las experiencias previas que se presenten al equipo directivo deberán poner énfasis en lo correspondiente a la gestión.

Con respecto al equipo docente, la socialización de experiencia previa deberá centrarse en la labor del docente en estos procesos de cambio, es decir, la principal motivación de compartir otras experiencias de intervención que motivar la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas que se imparten en la escuela. La realización de este encuentro necesitará contar con la presencia del jefe de U.T.P

quien actuará como canal comunicativo entre los dos equipos, con la intención de que las redes comunicativas actúen en fin de un propósito común, es decir, que las actividades que se desplieguen luego de este encuentro se orienten al cumplimiento de objetivos comunes –para la escuela-, además de los propuestos en este proyecto.

La **pauta 3** anexada en este trabajo propone una guía de cómo llevar a cabo esta instancia tanto con el equipo directivo como el equipo docente.

3. Síntesis o evaluación final: Esta actividad, programada para el final del segundo semestre, específicamente luego de haber terminado el proceso de intervención con los estudiantes, busca recoger información que dé cuenta de las modificaciones que se logran registrar luego del proceso de intervención que se ha desarrollado durante todo el año.

Para ello, se contempla realizar tres entrevistas en el formato focus group con el equipo directivo, equipo docente y estudiantes. La invitación se extenderá para el grupo directivo y docente por completo, mientras que la selección de estudiantes que participen en esta actividad será al azar. La cantidad de asistentes deberá rondar entre los 7 y 15 asistentes. Se sugiere, por lo tanto, abrir la invitación a los estudiantes que fueron parte del primer focus group (evaluación inicial) puesto que la finalidad de este momento es dar cuenta, a modo de revisión, del impacto que todo este proceso ha tenido en aquella escuela y, por consiguiente, en los actores que participan en aquel espacio.

Este proceso, al igual que el focus group inicial, deberá ser grabado. También se sugiere utilizar las mismas preguntas que configuraron aquel diagnóstico inicial, sin embargo, ellas deberán tener una intención distinta dada la justificación de su existencia. Para ello, se propone revisar la **Pauta 14**, que ordena de mejor manera esta acción.

- **Intervención**

El proyecto, como se mencionó en un principio, se desplegará durante un año (escolar) y se dividirá en dos momentos: primer y segundo semestre. Durante el primer semestre, el proyecto se enfoca en trabajar con el equipo directivo y el equipo docente pues considera la necesidad de cambiar el espacio escolar, las interacciones que se dan ahí para luego entrar, concretamente, a una intervención que involucre a los estudiantes. Es decir, será durante el segundo semestre donde los estudiantes comiencen el trabajo en concreto. Por ello es que se cree preciso el diagnóstico intermedio descrito anteriormente, pues resultará oportuno para constatar si las actividades que se han desarrollado tanto en el aula, como en las disposiciones del espacio escolar, orientadas a la instalación del cuerpo/sujeto y a su importancia en la reformulación de las relaciones de poder dadas en esta institución, han tenido resultado o si han sido percibidas.

A continuación, se presentará la intervención propuesta por este trabajo tanto para el primer semestre, que involucra las actividades correspondientes al equipo directivo y el equipo docente para luego explicar las actividades relacionadas a los estudiantes, las cuales se llevarán a cabo en el segundo semestre.

Los objetivos que persigue este momento de intervención son:

- Diseñar, planificar, revisar y aplicar material de trabajo, con el equipo directivo y docentes, en torno a favorecer la adquisición de conocimientos ligados a una noción de cuerpo/sujeto en sus funciones particulares.
- Identificar y construir posiciones comunes con los estudiantes, en torno a sus nociones de cuerpo, poder y la vinculación de ambos conceptos en su vida escolar para favorecer la adquisición de conocimientos ligados a una noción de cuerpo/sujeto.

1. Primer semestre// equipo docente y equipo directivo: Como se mencionó antes, el trabajo de intervención de este proyecto comenzará con los

equipos (directivo y docente) durante el transcurso del primer semestre. Sin embargo, el trabajo que realice cada grupo tendrá ciertas direcciones, relacionadas a los objetivos de este trabajo como también a los propuestos por la misma escuela. A continuación, se explicará por equipo las actividades que cada grupo desarrollará.

1.1 Equipo directivo: La intervención que se plantea que realice el equipo directivo está orientada a la toma de decisiones con respecto a los espacios comunes dentro del espacio escolar, a la instauración de “ritos” que instalen nuevas lógicas de relación entre los cuerpos que comparten aquel espacio. Para ello, se propone que el grupo realice las siguientes actividades:

1.1.1 Reunión de proyecciones: Esta reunión debiese realizarse posteriormente a la socialización de experiencia previa, pues será el primer encuentro que tenga el equipo directivo y, por lo tanto, la instancia en donde se sienten ciertas bases para el trabajo que ordenarán, por ejemplo, la periodicidad de los encuentros y las intenciones que tengan aquellas juntas.

Considerando que el equipo ya conoció alguna(s) experiencia(s) innovadora en cuanto a la posibilidad de transformación de un espacio escolar en concreto, es que se necesita que esta reunión permita, por una parte, establecer los márgenes curriculares que avalen o sustenten los cambios que se aplicarán, es decir, se necesita una indagación legal previa que respalde la necesidad de la instalación de lo corpóreo como terreno de interés para los procesos de aprendizaje y enseñanza y, por sobre todo, en lo que respecta a las relaciones e interacciones que tienen aquellos cuerpos. Los resultados de esta pesquisa pueden ser inmediatos o ser contemplados para el desarrollo de otras reuniones, las que responderán netamente a la organización del equipo de trabajo, al interés que demuestren y a su compromiso con el proyecto.

Una vez realizado el momento anterior, se cree posible el despliegue más intenso del trabajo, el que estará orientado a la planificación de actividades relacionadas a los espacios comunes, como el patio. Las actividades deberán estar orientadas a la formación de espacios de encuentro que posibiliten el cambio en torno a las lógicas de poder que permean las relaciones e interacciones dadas en la escuela y que afectan a todos los cuerpos que coinciden en dicho espacio. Estas disposiciones deberán emanar de este equipo pues se considera que son quienes tienen la facultad de posibilitar cambios concretos en torno a las relaciones sociales que ocurren en la escuela. En resumen, este equipo será responsable de lo referente al uso común de los espacios.

El Jefe de U.T.P tendrá, para efectos de toda la intervención, el rol de canal comunicativo con el equipo docente, vinculando los objetivos y pretensiones, además de sus impactos a las actividades articuladas por este equipo.

Finalmente, se sugiere la revisión de la **Pauta 4** la cual desarrolla de mejor manera esta actividad.

1.1.2 Reunión evaluativa: Esta reunión que debiese agendarse a principios del segundo semestre, busca que el equipo directivo evalúe el funcionamiento de las intervenciones en el área de gestión, a nivel académico y en lo humanitario. Por lo tanto, todas las actividades, tanto a nivel teórico como en la práctica, deberán estar sujetas a cambios, en caso de que fuese necesario o a las reformulaciones que, en el camino, se necesiten aplicar.

La importancia de esta reunión radica en que, considerando que el segundo semestre involucra el trabajo interventor directamente con los estudiantes, es necesario pensar/repensar las actividades o nuevas disposiciones que acompañen el proceso que se comenzará a desplegar con los estudiantes en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en un principio. En otras palabras, esta reunión deberá dar cuenta de lo que ya se ha hecho, cómo ha

impactado y si es necesario aplicar transformaciones a lo ya planificado y/o aplicado.

Se sugiere revisar la **Pauta 9** incluida en el anexo para tener mayor claridad de este proceso.

2.1 Equipo docente: Pensando en que las disposiciones del espacio y las actividades que buscan su innovación ya han comenzado a manifestarse, el trabajo relacionado con el equipo docente está orientado a aplicar los cambios ahora a nivel de aula, es decir, será quienes promuevan las transformaciones dentro de la sala, cambios aplicados directamente al rol del cuerpo en aquella instancia, especialmente a los cuerpos de aquellos estudiantes quienes, intra-aula, reciben de manera más violenta los efectos de las disposiciones hegemónicas que imperan en la institución escolar. Para ello, se proponen los siguientes momentos de trabajo para este equipo:

2.1.1 Reunión de creación y revisión de material: Tal y como el equipo directivo, se propone que posterior a la socialización de experiencias previas, el equipo docente se reúna con el fin de establecer ciertos criterios de trabajo y, por supuesto, comenzar el trabajo el cual estará orientado a la elaboración y revisión de material pedagógico, el cual vincule al cuerpo, esto con el fin de que lo corpóreo se visibilice dentro del aula. La cantidad de estas juntas estará netamente ligada a los desafíos que el equipo se proponga, a la responsabilidad que tienen como docentes de la posibilidad de cambio que este proyecto propone en relación a la forma de aprender y enseñar asumiendo nuestros cuerpos y fomentando a que aquellas corporalidades no desaparezcan, no callen.

El material que se propone revisar será el material que cada docente haya realizado para el año escolar, para que a partir de aquello que se planificó sea posible integrar actividades que manifiesten al cuerpo.

Para el despliegue ordenado y transversal del trabajo, se propone en esta intervención, un modelo de planificación (anexado más adelante) que permita, por una parte, unificar el trabajo en el sentido de que todos los docentes trabajen en un mismo piso y, por otra parte, que se posibilite el trabajo con planificaciones por tema o por unidades temáticas. Aquellas decisiones responderán a los desafíos y necesidades que contemple el equipo docente de la escuela en particular.

La **Pauta 5** contenida en el anexo profundiza más particularmente la orientación y finalidad de esta actividad.

2.1.2 Reunión evaluativa: Con el mismo fin de evaluar el trabajo realizado, el equipo docente deberá orientarse en esta jornada a los beneficios o desventajas distinguibles dentro del aula en relación a la instauración de lo corporal como espacio indisociable del ser.

Esta reunión deberá dar, como fruto, una **propuesta de evaluación**, pues ya se ha comenzado con el trabajo de intervención en las clases pero se necesita fijar una evaluación que permite darle validez al cuerpo en los procesos educativos que se dan en la escuela.

La **Pauta 9** dispone mayor información con respecto a esta actividad.

Por último, es pertinente recalcar que las reuniones dispuestas en los puntos 1.1.2 y 2.1.2 deberán realizarse solo durante el primer semestre, pues ya se encontrarán en marcha durante el segundo semestre, momento en que la intervención se dirige a los estudiantes. No obstante, se sugiere que los equipos dispongan durante el transcurso del segundo semestre, alguna instancia de reunión (optativa), por separado o en conjunto, con el fin de dar cuentas de lo que se ha realizado.

2. Segundo semestre// estudiantes: Como el trabajo del equipo directivo y el equipo docente ya se ha desplegado, los estudiantes no se encontrarán, al momento de efectuar la intervención directa con ellos, alejados de las nociones de cuerpo pues tanto el espacio escolar, en general, como el espacio de aula, en lo particular, han mostrado cambios durante el transcurso del primer semestre. Es, preciso, entonces, que desde el segundo semestre se comience el trabajo con los estudiantes. La intervención que se trabajará con este grupo es de carácter conceptual, es decir, lo que se hará es generar momentos de discusión y reflexión con respecto al cuerpo, su conceptualización, su vinculación con la escuela, con el proceso educativo y con las relaciones e interacciones en la institución. Para ello, se plantea que esta intervención se divida en cuatro sesiones, cada una de ellas enmarcada en el desarrollo de un tema en específico vinculado al cuerpo en el aula, en la escuela y en el cotidiano. Dichas sesiones serán ordenadas de la siguiente manera.

- Experiencia y conocimiento **(Pauta 10)**
- ¿Cómo aparece el cuerpo en la escuela? **(Pauta 11)**
- Cuerpo en el aula **(Pauta 12)**
- Cuidar de los cuerpos. **(Pauta 13)**

Se recomienda la revisión de cada pauta indicada para cada una de aquellas sesiones para revisar las preguntas que guíen aquellos encuentros, además de la finalidad de los mismos y la orientación que debiesen tener al momento de cerrar cada una de las sesiones.

PAUTAS DE TRABAJO

Pauta 1: Diagnóstico sobre la noción de cuerpo imperante en la escuela. (Focus Groups)

El objetivo de esta actividad **es** recoger información que posibilite una mirada panorámica relacionada con las concepciones que manejan los entrevistados sobre lo que saben, conocen o relacionan cuando se habla del cuerpo y cómo lo reconocen, a través de sus prácticas cotidianas, dentro del espacio escolar.

Cantidad de grupos/personas a entrevistar: Se entrevistarán a tres grupos, siendo el primero el equipo directivo por completo, seguido por el equipo docente en su totalidad (siempre y cuando el equipo no esté compuesto por más de 15 docentes) y finalmente el grupo correspondiente a estudiantes. En aquel grupo participarán dos estudiantes por nivel (solo en el caso de que la escuela en la que se aplique el focusgroup tenga un solo curso por nivel. En caso contrario, se deja a disposición de los entrevistadores el total de los estudiantes a entrevistar), todos ellos escogidos al azar.

Cantidad de personas por focusgroup: entre 7 y 15 personas.

Cantidad de entrevistas: Se realizará una entrevista por grupo en el caso del equipo directivo y el equipo docente. Para los estudiantes se contemplan dos entrevistas, dependiendo del total de estudiantes que se seleccionen.

Formato de la entrevista: Entrevistas orales, grabadas en formato audio o audiovisual, con una pauta semi - estructurada centrada en tres focos: noción de cuerpo vivencia de la corporalidad en la escuela, transformaciones deseables de la noción de cuerpo en la escuela

MOMENTOS DEL FOCUS GROUP:

I. Presentación: En esta instancia, se pretende presentar el proyecto a los entrevistados, siendo enfáticos en el tema que se está trabajando, es decir, el cuerpo en la escuela, además de la intención del proyecto, relacionado con posibilitar una transformación en las relaciones de poder que se dan dentro del espacio escolar. Por lo tanto, lo que se busca en este momento es que el grupo a entrevistar tenga claro cuál es el proyecto y por qué resulta tan importante la colaboración de ellos en este y en los futuros escenarios que se contemplan.

II. Discusión:

a) Pregunta inicial: ¿Qué es el cuerpo?

La información que se pretende conseguir con esta pregunta está referida a las nociones de cuerpo que manejan los entrevistados, además de la relación que ellos perciben entre cuerpo y mente/psique/alma. Con aquella información, se podrá establecer el grado de distanciamiento que existe entre los entrevistados y el tema, pudiendo prever las complejidades de la puesta en marcha del proyecto.

- b) Segunda pregunta: ¿Cómo ese cuerpo se manifiesta en la realidad? ¿Y en la escuela?

Esta pregunta permitirá identificar cuáles son los elementos corporales que están presentes en los entrevistados y su vinculación con otros cuerpos en el cotidiano para luego ligarlos directamente con el espacio escolar. Plantear esta pregunta es de suma importancia, pues permitirá entrever las relaciones de poder que están circulando, además de la reproducción de ciertas conductas escolares que dificultan la expresión y valoración de aquellos cuerpos. Por último, se busca que esta pregunta permita establecer los beneficios y/o perjuicios que provocan estas nociones en la vida dentro de la escuela.

- c) Tercera pregunta: ¿Cómo te gustaría que fuera la escuela?

Para cerrar la entrevista se pretende plantear esta pregunta con el fin de poder proyectar el trabajo referido a cómo transformar la escuela, específicamente a las relaciones que subsisten dentro de aquel espacio.

- III. **Cierre:** Todo lo discutido en los focus group se sistematizará en un documento que se le entregará al equipo docente, directivo y a los estudiantes, con el panorama general y con la información de interés para cada uno de los equipos. Para fines prácticos, esta instancia de entrevistas debiese, a modo de cierre, enmarcar ideas centrales con respecto al cuerpo y a la escuela en la realidad actual y en las aspiraciones que tiene tanto la comunidad educativa como los autores de este proyecto de posibilitar cambios en los términos ya planteados. También se buscará plantear lo que se viene en relación al proyecto y sus pretensiones. En otras palabras, un cierre óptimo para los focus group debiese resumir lo discutido además de plantear los procesos planificados, conforme a las pretensiones de este proyecto pero que, en ningún caso, pretenden derrumbar o limitar los objetivos que la comunidad

educativa pudiese levantar conforme a la importancia del tema y de sus consecuencias para la vida en la escuela.

Pauta 2: Socialización de la información

Para el momento de la socialización se sugiere, para cada grupo entrevistado, lo siguiente:

Tanto el equipo directivo como el equipo docente recibirán la sistematización de la información en una reunión en la cual se les hará entrega de un documento el cual compartirá los resultados y conclusiones emanados de los focus group.

El documento estará ordenado en tres partes. La primera parte, llamada presentación, pretende exponer a grandes rasgos el proyecto que se está impulsando y sus intenciones para el espacio y la comunidad escolar. Este primer momento deberá ser menos particularizado al momento de dirigirlo al equipo docente y directivo, pues ellos, en su totalidad, ya tienen conocimiento del proyecto. En otras palabras, la presentación más detallada y/o extensa debiese darse solo en el documento dirigido a los estudiantes, pues la información que aparezca en dicho documento será la información que recibirán todos los estudiantes de la comunidad, especialmente a quienes no fueron partícipes de las entrevistas, con la finalidad de ser claros con los objetivos de la intervención y en qué medida los afecta.

El segundo momento comprenderá una síntesis general de la información que han proporcionado las entrevistas, además de las conclusiones y/o reflexiones que emanen de dicha indagación. Esto será igual en los tres documentos a entregar.

El tercer y último momento también busca sintetizar, pero ahora focalizado en el interés de cada grupo, es decir, en gestión para el equipo directivo y en el ámbito pedagógico para el equipo docente. Para los estudiantes, este tercer momento se

enfocará en lo competente a las relaciones y/o interacciones que se dan dentro de la escuela y en cómo ellas repercuten en sus vidas.

Pauta 3: Socialización de experiencias previas

Se proponen dos modelos de planificación de la actividad, uno dirigido al equipo directivo y otro al equipo docente. A continuación, se describirán cada uno:

Equipo directivo.

El objetivo de la socialización de las experiencias innovadoras sobre la corporeidad en espacios escolares será dar a conocer las posibilidades de acción, es decir, las viabilidades que existen para poner en marcha el proyecto, respetando los márgenes legales vigentes.

Se pretende, por lo tanto, ampliar la mirada que posee el equipo con respecto a cómo incluir la propuesta al proyecto educativo y reflexionar sobre la posibilidad de transformar la escuela y, en específico, las prácticas que en ella se presentan.

Una de las experiencias que se sugiere exponer es la vivenciada en la Escuela Pública Paulo Freire, ubicada en San Miguel. Esta unidad escolar ha realizado su labor de transformación y, luego de indagar los aspectos legales que regulan el aparato escolar, buscó la resignificación de la escuela, específicamente en lo que incumbe al cuerpo, contribuyendo a la construcción de un cuerpo/sujeto, protagonista de los procesos y de las relaciones que se viven en aquel espacio y que repercuten en cada sujeto. Se propone este lugar como una realidad existente que ha trabajado en pos de una metamorfosis del concepto de cuerpo y de las relaciones de poder que aparecen dentro del sistema escolar.

La intención de presentar esta experiencia es evidenciar el trabajo que se ha realizado a nivel de gestión en aquel proyecto, pudiendo ser útil para comprender

el trabajo que se ha llevado a cabo, rescatando al máximo los aportes que pudiesen resultar significativos para el proyecto que se está poniendo en marcha. Serán de suma importancia, entonces, los momentos de reflexión, problematización y discusión que se den en esta instancia y la correspondiente retroalimentación que pudiese surgir en dicha situación.

Posterior a este encuentro, se espera que el equipo directivo fije objetivos en base a las aspiraciones que se buscan cubrir con la puesta en marcha del proyecto, contemplando los objetivos que mueven esta intervención, además del impacto que provocaría en todos quienes conforman la comunidad escolar.

Equipo docente.

El objetivo de la socialización de experiencias previas con el equipo docente está dirigida a posibilitar las reflexiones de aquellos proyectos en torno a las prácticas pedagógicas que sean destacables y/o interesantes para la implementación del proyecto que se pone en marcha.

Para esta socialización, se considera atrayente la asistencia de algún docente que haya participado en experiencias similares y que, por lo tanto, pudiese instar a la innovación en cuanto a las metodologías utilizadas para la planificación de las clases, pudiendo prever cuál sería su impacto.

Se propone la asistencia de Miguel Ángel Cayúl, profesor de historia y docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, el cual es parte del proyecto de la Escuela Pública Paulo Freire y que, desde su quehacer pedagógico, podría incentivar la innovación y a las responsabilidades que tiene el docente en este proceso compartiendo, además, experiencias que resultasen ser relevantes o interesantes para el resto del equipo docente.

Se considera necesaria la utilización de planificaciones de todas las asignaturas con el fin de poder revisarlas para luego aplicar modificaciones que busquen dinamizar el trabajo dentro del aula, orientado a impulsar la aparición y desarrollo del cuerpo/sujeto.

Para la realización de este encuentro, será necesaria la presencia del jefe de UTP, el cual deberá ser capaz de dar cuenta de lo realizado al momento de reencontrarse con el equipo directivo, provocando que las redes comunicativas entre aquellos equipos de la comunidad escolar actúen.

Pauta 4: Reunión de proyecciones (equipo directivo)

Esta reunión tiene como finalidad la revisión del trabajo realizado hasta el momento con respecto al equipo directivo. Es en esta instancia donde se revisarán las posibilidades de acción que tiene aquel equipo luego de las indagaciones correspondientes, previamente coordinadas.

La presencia y el rol que tendrá el jefe de UTP será indispensable, pues funcionará como canal comunicativo entre el equipo directivo y el equipo docente, lo que contribuirá a que exista cierta paridad en el trabajo que desarrolle cada equipo.

La finalidad de esta reunión será la de planificar actividades que hagan relación con los espacios comunes, como el patio. Estas actividades deberán estar orientadas a la formación de espacios de encuentro. Para ello se proponen, a modo de ejemplo, la implementación de ciertos ritos que promuevan una acción comunitaria en aquel espacio. Las actividades emanarán de este equipo pues son quienes tienen la facultad de posibilitar los cambios en torno a las relaciones de poder que acá confluyen, por lo tanto, la toma de conciencia de las actividades

que se pretenden implementar deberán ser discutidas con el fin de establecer objetivos comunes en referencia a lo que se desea conseguir con aquellos cambios, relacionado todo a posibilitar la subversión de las relaciones de poder a la que los cuerpos se ven enfrentados en la institución.

Dicho lo anterior, es que esta reunión debe, dentro de las discusiones que aquí se den, establecer objetivos en relación a la transformación que se pretende llevar a cabo en la escuela, respondiendo también a la finalidad que tiene el proyecto y, por supuesto, a las pretensiones que tenga la comunidad escolar. Para qué transformar la escuela, es una de las cuestiones que en esta reunión debiesen zanjarse.

Estas actividades, en alguna reunión posterior, podrán ser vinculadas con las actividades que se desplegarán con los estudiantes, de modo que el trabajo no segmente a los participantes, sino que dé pie a la discusión de la realidad corporal que se vive en aquel espacio y cuál es la finalidad de intervenirla, para que dicha labor impacte como se desea.

Pauta 5: Reunión creación y revisión de material pedagógico

Posterior a los encuentros que tenían como objetivo compartir experiencias similares de intervención, con énfasis en lo correspondiente a la corporeidad, el equipo docente debiese reunirse con la finalidad de revisar el material que ya ha sido elaborado para ser utilizado como pedestal que sostenga las intervenciones que se pretenden introducir.

Esta reunión será motivada por los desafíos que los docentes evidencien en su rol, tanto en sus propias aspiraciones como también para los fines de la comunidad escolar y, específicamente en esta situación, para los propósitos de esta intervención.

Se contempla centrar el trabajo, por una parte, en la discusión y edición de las planificaciones y el material pedagógico ya creado por los docentes buscando implementar los cambios relacionados a la aparición del cuerpo. Por ello, la retroalimentación en esta(s) instancia(s) será de suma importancia para que la intervención vaya tomando cuerpo, se introduzca en esta comunidad y comience a ser una dimensión valorada por lo trascendental que resulta para las relaciones dentro del aula. Por otro lado, se propondrá un modelo de planificación (anexo) que pudiese ser una guía para organizar el trabajo, las áreas de interés al momento de planificar, las consideraciones que deben estar presentes, las posibilidades de evaluación, etc. Este material también estará a disposición para la discusión y problematización.

A modo de sugerencia, se propone trabajar con unidades temáticas que, además de provocar un trabajo transversal con respecto al área docente, también puedan apoyar las planificaciones de actividades que estarán emergiendo en el equipo directivo, reforzando la corporeidad tanto dentro como fuera del aula, pero dentro de la comunidad escolar.

En relación al trabajo planificado, se propone a los docentes utilizar el siguiente modelo de planificación.

Contenido Tema/Sub- unidad	Aprendizaje Esperado	Intencionalidad	N° Horas	Actividades	Fecha de cada actividad	Recursos Didácticos (TICS)	Indicadores de Evaluación	Evaluación (Indique el tipo de evaluación y el instrumento a utilizar)
	Objetivo Transversal							

PLANIFICACIÓN UNIDAD DE APRENDIZAJE

Subsector:		Nivel:	Curso:	Docente:
Unidad N°	Nombre de la Unidad:			Desde:
				Hasta:
Total, Tiempo Contemplado (horas):				Semestre:

Pauta 6: Reunión informativa con apoderados

Hasta aquí, tanto el equipo docente como el equipo directivo han estado trabajando en la intervención, tanto problematizando lo existente como ideando actividades como creando instancias para que la corporeidad aparezca, se “vea”. Es por ello que, luego de que los equipos anteriormente mencionados, hayan comenzado a trabajar en pos de los objetivos de la intervención, es que será el

momento de abrir la invitación a los apoderados. Con esto se hace referencia a que, idealmente, la primera reunión de apoderados sea una instancia para socializar el proyecto.

Para ello, se contempla la presencia, además de la comunidad de apoderados, el profesor jefe del curso y un(os-as) estudiante(s) que actúe vocero o encargado de compartir la información. Ellos serán el canal comunicativo que existirá entre los apoderados y lo que esta/estará sucediendo en aquel espacio escolar. El contenido de esta socialización será el entregado en el documento que fue utilizado al compartir los resultados de los focus group. Será utilizado el documento destinado a los estudiantes, pues contiene información del proyecto de intervención además de los resultados de las entrevistas, con la diferencia de que deberá ponerse énfasis a lo correspondiente a las relaciones dentro del espacio escolar, lo que acercará a los apoderados al tema y, por supuesto, a tener conciencia de lo que está sucediendo en el espacio escolar, haciendo, a su vez, un llamado para que sean parte de esta transformación en la medida en que el curso del proyecto lo permita.

Pauta 7: Jornada de reflexión con apoderados

Siguiendo el trabajo con los apoderados, se sugiere, posterior a la reunión informativa detallada en la pauta 6, una jornada de reflexión, tentativamente para finales del primer semestre, puesto que hasta ese momento las discusiones debiesen estar zanjadas y el trabajo ya debería estar concretándose, es decir, las actividades planificadas por el equipo directivo y las modificaciones al material pedagógico estarán ejecutándose para cuando se cite a esta jornada, pues su principal motivación es la de incluir en la discusión a los apoderados.

La jornada de reflexión tendrá también la misión de recopilar información sobre el acercamiento que tienen los apoderados con la corporeidad, siendo útil tanto para planificación de material y/o actividades como para tener conocimiento de su

relación con el tema y, más específicamente, con su cuerpo y los otros cuerpos. Dicho lo anterior, se sugiere, con el fin de crear un clima de mayor confianza, plantear esta jornada como un conversatorio.

Como hilo conductor de esta jornada, se propone usar las preguntas utilizadas en el focus group ya que otorgarán información interesante para el curso de la intervención.

Finalmente, se recomienda que esta jornada sea guiada por el profesor jefe, quien tendrá la labor de sistematizar la conversación para hacerla llegar a los equipos involucrados.

Pauta 8: Reunión estudiantes (Evaluación Intermedia)

Esta reunión será el inicio del trabajo con los estudiantes. Idealmente, debiese ser programada para principios del segundo semestre y su finalidad será percibir cómo los estudiantes han recibido el trabajo que se ha venido realizando durante el primer momento de esta intervención, es decir, de las intervenciones que se han materializado tanto dentro como fuera del aula durante el primer semestre.

Se busca evaluar qué impacto han tenido dichas decisiones en los estudiantes hasta ahora, en que el trabajo no se ha enfocado en ellos. Es palabras simples, se desea saber si los estudiantes se han dado cuenta de los cambios que se están implementando tanto en el espacio como en la comunidad escolar. El análisis cualitativo de esta intervención de carácter intermedia ayudará a que el equipo interventor evalúe si es necesario realizar cambios pensando en el trabajo que sigue, relacionado con los estudiantes.

Este encuentro, además, deberá propiciar el levantamiento de desafíos que los estudiantes contemplan en relación a la escuela y a su relación con el cuerpo, a sus interacciones y a su manifestación.

Pauta 9: Reunión evaluativa (equipo directivo y equipo docente)

Asumiendo que el trabajo realizado durante el primer semestre de esta intervención no ha sido solo a nivel de discusión, sino también en la acción, es que se cree necesario un momento en que los equipos (por separado, idealmente) se reúnan para evaluar el trabajo realizado hasta ahora.

Equipo directivo.

El equipo directivo tendrá como principal premisa para esta reunión la evaluación del funcionamiento de las intervenciones en el área de gestión, a nivel académico y en lo humanitario. Acá es central que se revise el funcionamiento de las actividades realizadas en torno al uso común de los patios y los encuentros comunes, la evaluación en torno al comportamiento de cada uno de los miembros de la comunidad en torno a los procesos de trabajo que se han ido realizando, puntualmente en cómo se ha visto el desarrollo del equipo docente en torno a las modificaciones propuestas en su quehacer.

Equipo docente.

El equipo docente, por su parte, deberá enfocarse en lo que respecta al aula, es decir, en los beneficios o desventajas distinguibles dentro de ella.

En caso de que no se haya realizado anteriormente, se propone que en esta instancia se levante una propuesta de evaluación para el trabajo que se ha estado realizando. Si ya hubiese una propuesta tentativa, es posible utilizar este momento para discutirla o potenciarla.

Esta reunión será trascendental para que ambos equipos puedan coordinar el trabajo realizado hasta ahora, enfocándose ahora en la implementación que afectará a los estudiantes.

Pauta 10: Trabajando con los estudiantes: Experiencia y conocimiento

Este momento de la intervención inicia con una síntesis de las discusiones dadas con anterioridad por toda la comunidad educativa, guiado por el documento de socialización de información (pauta 2). Dicha instancia estará guiada por el docente que esté en ese momento con el curso correspondiente.

El objetivo de este conversatorio con los estudiantes es construir, junto a ellos, una forma de pensar el cuerpo común, desde ahí pensar el cuerpo en la escuela y resolver en conjunto si es compatible la escuela y darle protagonismo a esta nueva concepción de cuerpo en los procesos educativos.

Este conversatorio se guiará por las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el/mi cuerpo?, ¿Cómo se manifiesta en la realidad?
- ¿Qué entendemos por cuerpo?, ¿cómo este cuerpo se piensa y se ve en la escuela?
- ¿Existe otra forma de entender el cuerpo?, ¿es vinculable a la escuela otra forma de entender el cuerpo?
- ¿La “nueva” concepción del cuerpo puede asumir un protagonismo en la forma en que aprendemos?, ¿puede una nueva concepción del cuerpo transformar la forma de aprender?

La síntesis de esta discusión la realizarán, en todas las intervenciones, los profesores a cargo de cada proceso de discusión, posibilitando un ordenamiento más claro para las siguientes intervenciones.

Pauta 11: Trabajando con los estudiantes: ¿Cómo aparece el cuerpo en la escuela?

Nuevamente, esta sesión iniciará con la síntesis de la discusión anterior, permitiendo que los estudiantes sigan un hilo conductor y que estas intervenciones tengan un sentido claro. Este proceso deberá repetirse en las futuras intervenciones con los estudiantes.

El objetivo de este momento es que los estudiantes visualicen, en sus relaciones sociales al interior de la escuela, cómo se manifiesta la idea de poder y cómo ésta se vincula con el cuerpo en su vida escolar.

Para esto es importante que se defina qué es poder, qué es lo que entienden ellos por poder y cómo esto se ve reflejado en la vida al interior de la escuela. Por medio de la discusión que surja en esta instancia, se podrá comenzar a guiar, con mayor precisión, los objetivos de intervención en la institución.

Las preguntas para guiar esta reflexión son:

- ¿Qué es el poder? ¿Cómo se visualiza en la realidad de la escuela?
- ¿Cuán importante es comprender las relaciones de poder la interior de la escuela? ¿Cómo me/nos afecta(n)?
- Dadas las reflexiones en torno al cuerpo, ¿cómo se ve afectado éste en las relaciones al interior de la escuela? ¿es posible transformarlas? ¿queremos transformarlas? ¿para qué transformarlas?

Pauta 12: Trabajando con los estudiantes: Cuerpo en el aula.

Dadas las discusiones anteriores que hacían relación con, primero, posicionar una conceptualización de lo que se entenderá como cuerpo y su relación con el espacio escolar, es importante reflexionar en cómo se comportan los cuerpos al

interior de la sala de clases, cómo se relacionan y, en forma particular, cómo se manifiestan en el proceso educativo. Esto con la necesidad de tensionar a los docentes en relación al trato de la asignatura y su vinculación con lo corpóreo mientras que los estudiantes se posicionarán con respecto al rol del estudiante que impera, generando la discusión acerca de cómo ella se liga con sus corporeidades.

Esta sesión se guiará con las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendemos en el aula? ¿Cómo aprendemos?
- Dadas las discusiones en torno a nuevas formas de comprender el cuerpo ¿cómo se vincula esta definición con el qué y cómo aprendemos?
- En relación a la pregunta anterior ¿cómo nos gustaría aprender lo que debemos aprender?

Pauta 13: Trabajando con los estudiantes: Cuidar de los cuerpos.

Las tres intervenciones anteriores han tenido directa relación con definir, según lo discutido, lo corpóreo, su manifestación en las relaciones sociales dadas en la escuela y en el aula, pero además se hace necesario trabajar el cuerpo desde un punto más personal.

La intención de esta última intervención tendrá una dimensión personal en cuanto se busca generar en los estudiantes, en cada cuerpo que está presente en esta intervención, la apropiación de sus cuerpos y cómo esto nos permite acercarnos a los otros cuerpos con los cuales interactuamos. Esto posibilitará que, al terminar la discusión, se pueda hacer un cierre referido a la importancia que tiene la afirmación del cuerpo en un espacio como la escuela.

Al ser capaz de apropiarse de cada corporeidad, será posible interactuar de manera distinta con los otros cuerpos y hacer comprender que la escuela, por su

configuración, ha limitado a las interacciones a un plano casi frívolo. Comprender que soy un cuerpo y que hay más cuerpos con los que voy a relacionarme, comprende también la necesidad de transformar el trato con mi cuerpo y con el resto de los cuerpos, ahora no solo pensando en la escuela, sino que en la cotidianidad. El respeto, por ejemplo, es una dimensión que se ve afectada por lo corpóreo, por lo que esta intervención propone, a partir de un tema transversal (como es el respeto) hacer evidente la necesidad de cambiar ciertos hábitos relacionados con lo corpóreo con las finalidades que se hayan propuesto tanto en esta intervención, como en el momento de fijar objetivos comunes para la comunidad escolar.

Las actividades o preguntas que guíen este encuentro quedan a responsabilidad de quienes estén interviniendo, pues la instancia propone desafíos proyectivos respecto a sus realidades cotidianas como en la vida escolar, por lo que podría diferir en el caso de ser aplicado en otras escuelas.

**Pauta 14: Diagnóstico sobre la noción de cuerpo luego de las intervenciones realizadas.
(Focus groups)**

El objetivo de esta actividad es recoger información que dé cuenta de las modificaciones en torno a las concepciones sobre el cuerpo que tienen los entrevistados luego de un proceso de intervención realizado durante el año escolar

Cantidad de grupos/personas a entrevistar: Se entrevistarán a tres grupos, siendo el primero el equipo directivo por completo, seguido por el equipo docente en su totalidad (siempre y cuando el equipo no esté compuesto por más de 15 docentes) y finalmente el grupo correspondiente a estudiantes. En aquel grupo participarán dos estudiantes por nivel (solo en el caso de que la escuela en la que

se aplique el focusgroup tenga un solo curso por nivel. En caso contrario, se deja a disposición de los entrevistadores el total de los estudiantes a entrevistar), todos ellos escogidos al azar.

Cantidad de personas por focusgroup: entre 7 y 15 personas.

Cantidad de entrevistas: Se realizará una entrevista por grupo en el caso del equipo directivo y el equipo docente. Para los estudiantes se contemplan dos entrevistas, dependiendo del total de estudiantes que se seleccionen.

Formato de la entrevista: Entrevistas orales, grabadas en formato audio o audiovisual, con una pauta semi - estructurada centrada en tres focos: noción de cuerpo vivencia de la corporalidad en la escuela, transformaciones deseables de la noción de cuerpo en la escuela

MOMENTOS DEL FOCUS GROUP:

IV. Presentación: En esta instancia, se pretende presentar todo lo realizado durante el año, una síntesis de los avances que ha visualizado el equipo interventor y proyecciones que han nacido de las discusiones dadas por los miembros de la comunidad.

V. Discusión:

d) Pregunta inicial: ¿Qué comprendemos ahora por cuerpo?

La información que se pretende conseguir con esta pregunta está referida a las nociones de cuerpo que manejan los entrevistados, luego de las intervenciones y discusiones dadas, además de la relación que ellos perciben entre cuerpo y mente/psique/alma. Con aquella información, se podrá establecer el grado de distanciamiento o cercanía que existe entre

los entrevistados y el tema, posibilitando mayores claridades para las actividades a realizar al año siguiente.

- e) Segunda pregunta: ¿Cuáles han sido las modificaciones que hemos visualizado en la realidad en torno a estas nuevas concepciones sobre el cuerpo? ¿Y en la escuela?

Esta pregunta permitirá identificar cuáles son los elementos corporales que han hecho consciente los sujetos a lo largo del año y cómo estos se han hecho presentes en sus relaciones sociales, tanto intra como extra escolar. Plantear esta pregunta es de suma importancia, pues permitirá entrever las relaciones de poder que están circulando, modificándose y resistiéndose, además de la reproducción de ciertas conductas escolares que dificultan o posibilitan la expresión y valoración de aquellos cuerpos, después de un año de discusiones.

- f) Tercera pregunta: ¿Cómo seguimos avanzando?

Para cerrar la entrevista se pretende plantear esta pregunta con el fin de poder proyectar el trabajo referido a cómo transformar la escuela, específicamente a las relaciones que subsisten dentro de aquel espacio ya teniendo mayores claridades a nuevas concepciones respecto al cuerpo.

- VI. **Cierre:** Todo lo discutido en los focus group se sistematizará en un documento que se le entregará al equipo docente, directivo y a los estudiantes, con el panorama general y con la información de interés para cada uno de los equipos. Para fines prácticos, esta instancia de entrevistas debiese, a modo de cierre, enmarcar ideas centrales con respecto al cuerpo y a la escuela en la realidad actual y en las aspiraciones que tiene tanto la comunidad educativa como los autores de este proyecto de posibilitar cambios en los términos ya planteados. También se buscará plantear lo que se viene en relación al proyecto y sus pretensiones. En otras palabras, un cierre óptimo para los focus group debiese resumir lo discutido además de plantear las proyecciones

conforme a las pretensiones de este proyecto, pero que, en ningún caso, pretenden derrumbar o limitar los objetivos que la comunidad educativa pudiese levantar conforme a la importancia del tema y de sus consecuencias para la vida en la escuela.

Matriz de ordenamiento de la información

La información que se recoja en los tres focus groups que se realizarán se categorizará de la siguiente forma:

- A. **Definiciones:** Se seleccionarán las definiciones más claras, que emanen de la discusión dada, en torno a cómo definen "cuerpo" los involucrados.
- B. **Relación de cuerpo con la realidad:** Aquí se ordenarán esas definiciones presentadas en relación a cómo se concretiza en la realidad de los sujetos, tanto en la escuela como en su vida extra-escolar, las definiciones de cuerpo presentadas.
- C. **Proyección:** Se ordenarán las ideas que se planteen en torno a cómo imaginan que debe ser la escuela en relación al cuerpo.

CONCLUSIONES

Pensar en el cuerpo y en su importancia en la escuela no resulta una idea muy compleja, menos en la realidad del docente, pues el contexto escolar manifiesta

esta ausencia de la expresión del cuerpo, de su aparición. Sin embargo, al revisar material que pudiese permitir una reflexión y/o problematización de las hipótesis que surgieron, se pudo constatar que es poco lo escrito relacionado al cuerpo, por lo menos en casos chilenos que profundicen en experiencias de cambios escolares. La discusión, según se indagó, está centrada en la relación del cuerpo con lo físico o con lo lúdico.

En esta búsqueda de experiencias, fue que uno de los tesisistas asistió al VIII Seminario de Educación y Género: ¿Cómo se limita el cuerpo en la escuela? el que permitió constatar que la discusión con respecto a lo corporal está ligada a aspectos poco contundentes en relación al cuerpo en la institución, especialmente del cuerpo/sujeto, como la reformulación de la forma de enseñar educación física. Sin embargo, algunas miradas orientadas al tema del género, posiblemente podrían resultar útiles, pues se entiende que la separación de géneros, con roles marcados, contribuye a la permanencia del cuerpo/objeto, no obstante, este tipo de profundidad en la discusión no se propició. Finalmente, se reconoce que estos momentos aportan a instalar el tema, también se cree que el nivel de discusión se ha retrasado bastante en relación a la realidad de las escuelas chilenas.

Por otro lado, la elaboración del proyecto educativo resultó difícil en su comienzo, dado que la elaboración de un marco teórico sólido que respaldase la intervención debería, por una parte, instalar el tema, pero a su vez, propiciar el cambio. La poca experiencia en la elaboración de este tipo de proyectos complejizó, a momentos, la recopilación de información y su posterior análisis, lo que dificultaba la redacción de las ideas que se consideraban más importantes para nuestro trabajo dada la cantidad de variables que surgían con respecto al tema y que, en algún ambicioso momento, creímos posibles de abordar. No obstante, aquellas variables también promueven la duda, lo que pudiese traducirse en más investigaciones o intervenciones con objetivos afines al nuestro.

El proyecto de intervención propuesto en este trabajo se orienta a una transformación del espacio escolar, más precisamente de las relaciones que afectan a los cuerpos que se desenvuelven en dicho espacio. Por ello es que la lectura de Foucault y Althusser resulta precisa para conceptualizar el poder, el micropoder que se ejerce sobre los cuerpos que se desenvuelven en el cotidiano, específicamente en la institución escolar. Dicha institución, por su articulación como aparato ideológico del Estado, habilita al poder en la apropiación del cuerpo, es decir, de los sujetos, validando la hegemonía imperante, según comenta Gramsci. Construir una nueva hegemonía que logre reproducirse en el espacio escolar con miras a la aparición/visibilización del cuerpo/sujeto por medio de cambios en las lógicas de poder que se despliegan en la escuela es la base de esta intervención, pensando en la necesidad que tiene esta institución de reconfigurarse, de hacerse cargo de todas las subjetividades que forman parte del cotidiano, de todos esos cuerpos que interactúan a diario en este espacio tan trascendental para el resto de la vida, es por ello que las lógicas que el curriculum oculto “enseña”, se reorienta. Por eso es que una de las proyecciones de esta intervención tiene que ver con la posibilidad de influir un proyecto educativo en una escuela cualquiera, intervenir su hegemonía, pensando en el cambio en las relaciones sociales que puede proyectarse para el resto de la vida cotidiana.

7. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Althusser, L. (1969). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En website: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althusser/ideologicosalth.pdf>

- Foucault, M. (2008). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores: España.
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber. Siglo XXI editores: España.
- Fossati, M. C. & Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. En *Revista Pilquen*, Año VI, N°1.
- Gonzales, J. (1988). La pedagogía de Celestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencias. Centro de Investigación y Documentación Educativa: Madrid.
- Gramsci, A. (1975a). EL materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Juan Pablos: Editor México.
- Gramsci, A. (1975b). Cuaderna del carcere, a cura di V. Gerratana, Torino, 4 voll
- Gramsci, A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Hogar del libro.
- Hillert, F., Ouviaña, H., Regal, L., Suárez, D. (2012). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Noveduc Libros: Buenos Aires, Argentina.
- Pateti, Y. (2006). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. En website: <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v28n1/art06.pdf>
- Torres, J. (2005). El curriculum oculto. Ediciones Morata, Madrid: España

- Sacristán, J. G. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata: Valencia, España.
- Santucci, A. (2005). Gramsci. LOM Ediciones: Santiago, Chile.
- Scharagrodsky, P. (2011). *“El cuerpo en la escuela”*. En website: <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>