



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“Concepciones de cuerpo presentes en establecimientos  
municipales de la v región.”**

Trabajo de título para optar al grado de Licenciado en Educación  
y al título de Profesor de Educación Física

TESISTAS

Claudia Beatriz Brito Escobar  
Javiera Georgina Hernández Brown  
Nicole Elcira Sánchez Gamboa  
Diana Andrea Sepúlveda Bravo  
Carol Jasmín Williams Rojas

PROFESORA GUÍA

Lylian González Plate

VIÑA DEL MAR, 2018



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**“Concepciones de cuerpo presentes en establecimientos  
municipales de la v región.”**

Trabajo de título para optar al grado de Licenciado en Educación  
y al título de Profesor de Educación Física

TESISTAS

Claudia Beatriz Brito Escobar  
Javiera Georgina Hernández Brown  
Nicole Elcira Sánchez Gamboa  
Diana Andrea Sepúlveda Bravo  
Carol Jasmín Williams Rojas

PROFESORA GUÍA

Lylian González Plate

VIÑA DEL MAR, 2018

## **AGRADECIMIENTOS**

## **Agradecimientos**

En este arduo y bello proceso, además de deambular por un montón de emociones, frustraciones, aciertos y malas decisiones, hemos logrado tomarle sentido a eso que precisamente investigamos, nos referimos al cuerpo, a sus relaciones, sus vínculos y sus expresiones, es a partir de esto que queremos agradecer a todos y todas quienes se vincularon de alguna manera en esta experiencia.

A nuestra Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por ser la estructura que permitió que nuestras vidas se cruzaran y convergieran en un proceso como este, en específico a nuestra Escuela de Educación Física, la cual nos brindó la posibilidad sorprendernos, aprender, fracasar, cuestionar, crecer, generar bellos lazos y sobre todo disfrutar.

De manera especial a nuestra Profesora Guía, la Doctora Lilian González Plate quien, además, de guiarnos, instruirnos y acompañarnos en esta vivencia, nos brindó un espacio de su vida, de su hogar, de su familia humana, perruna y gatuna, nos instó a no bajar los brazos y más que nadie confió en nuestras capacidades y nuestro trabajo.

A ellos, a los indispensables de la Escuela, con esto nos referimos a los Pañoleros, José, Hans, Jhony y Miguel por su alegría y total disposición frente a cualquier solicitud, desde lo más natural de una escuela hasta lo que escapa de ello, por su humor, su respaldo y ayuda fundamental en finalizar este proceso.

A nuestra compañera, ya en su calidad de docente de la Educación Física, Constanza Fernández, por su desinteresada ayuda cada vez que lo necesitamos, por su preocupación y natural alegría por nuestros avances, por su carisma y calma en momentos claves.

A nuestras familias, Brito Escobar, Hernández Brown, Sánchez Gamboa, Sepúlveda Bravo y Williams Rojas por su respaldo incondicional, fe, e inmensurable amor. En especial a la tía Tita y el tío Ricardo, por recibirnos en sus hogares y hacernos ricas preparaciones para recargarnos de energía y continuar cuando estábamos hartas.

Por último, nos damos las gracias a cada una de nosotras por el bello y enriquecedor comunidad que formamos, por el ahínco, la comprensión, la tolerancia, el esfuerzo y sobre todo a nuestra cohesión y sinergia tan especial.

# **INDICE GENERAL**

## INDICE

|              |                               |
|--------------|-------------------------------|
| Resumen      | ¡Error! Marcador no definido. |
| Abstract     | ¡Error! Marcador no definido. |
| Introducción | ¡Error! Marcador no definido. |

### Capítulo I

#### MARCO TEÓRICO

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| 1.1 Acercándonos a las concepciones de cuerpo  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.1 Cuerpo objeto  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.1.1 Concepción dualista  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.1.2 Concepción monista-materialista  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.2 Invisibilización del estudio del cuerpo  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.3 Cuerpo-sujeto  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.3.1 Concepción simbólica del cuerpo  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.1.3.2 Concepción socio-cultural del cuerpo   | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2 Escolarización del cuerpo  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1 Educación, currículum y cuerpo en Chile  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1.1 Entendiendo el concepto currículum   | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1.2 Desarrollo curricular en Chile, una vinculación del cuerpo con nuestros procesos educativos. | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1.3 Educación y currículum en periodo colonial.  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 1.2.1.4 Concepción de cuerpo durante el periodo colonial.  | ¡Error! Marcador no definido. |

- 1.2.1.5 Educación y currículum en Independencia y República **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.2.1.6 Concepción de cuerpo durante independencia y república. **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.2.1.7 Educación y currículum durante la dictadura militar. **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.2.1.8 El cuerpo en dictadura **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.2.1.9 Educación y Currículum tras la vuelta a la democracia **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.2.1.10 Concepciones de cuerpo tras la vuelta a la democracia **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.3 Educación física y sus concepciones de cuerpo **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.3.1 Origen y evolución de la educación física: una vinculación entre paradigmas del movimiento humano, concepciones del cuerpo y contenidos de la EF actual **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.3.2 Orientaciones de la EF en Chile, una revisión de los primeros lineamientos que nos acompaña hasta nuestros días **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.3.3 Bases Curriculares de Educación Física en la actualidad **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.3.4 Ejes curriculares de la Educación física **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.4 Herramientas institucionales: Proyecto Educativo Institucional y Manual o Reglamento de Convivencia Escolar **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.4.1 Proyecto Educativo Institucional **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.4.2 PEI en Chile **¡Error! Marcador no definido.**
- 1.4.3 Manual o reglamento de convivencia escolar **¡Error! Marcador no definido.**

## Capítulo II

### MARCO METODOLÓGICO

|   |                               |
|---|-------------------------------|
| 2.1 Identificación y planteamiento del problema           | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.2 Preguntas de investigación                            | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.3 Objetivos de investigación                            | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.3.1 Objetivo general                                    | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.3.2 Objetivos específicos                               | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.4 Diseño de la investigación (relacionar con objetivos) | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.5 Selección de los establecimientos del estudio         | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.6 Selección de los informantes del estudio              | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.7 Recolección de datos                                  | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.8. Técnicas utilizadas para la recogida de datos        | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.8.1. Análisis documental                                | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.8.2 Entrevista Semiestructurada                         | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.9 Plan de Trabajo                                       | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2.10 Criterios Éticos                                     | ¡Error! Marcador no definido. |

## Capítulo III

### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y HALLAZGOS

|   |                               |
|---|-------------------------------|
| 3.1 Primer momento: Análisis particular de las fuentes de información consultadas | ¡Error! Marcador no definido. |
| <b>Marcador no definido.</b>  |                               |
| 3.1.1. Proyectos Educativos Institucionales (PEI)                                 | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.1.2 Manuales de Convivencia   | ¡Error! Marcador no definido. |
| 3.1.3 Entrevistas a los estudiantes   | ¡Error! Marcador no definido. |



- 3.2 Segundo momento: Análisis integrado de las fuentes de información consultadas. **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.2.1. Proyecto educativo institucional y entrevistas. **¡Error! Marcador no definido.**
- 3.2.2. Manual de convivencia escolar y entrevistas **¡Error! Marcador no definido.**

#### Capítulo IV

### DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

- 4.1 Contexto histórico **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2 Manual o reglamento de convivencia escolar **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3 Proyectos Educativos Institucionales: Énfasis educativos. **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.1 Educación para la vida y su vinculación con la concepción de cuerpo sujeto **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.2 Educación para el trabajo y su vinculación con la concepción de cuerpo objeto **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.4 Currículum de la Educación Física **¡Error! Marcador no definido.**

#### Capítulo V

### CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.1 Conclusiones de la investigación **¡Error! Marcador no definido.3**

#### Capítulo VI

### REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIONES

- 6.1 Limitantes **¡Error! Marcador no definido.39**
- 6.2 Proyecciones de la investigación **¡Error! Marcador no definido.**
- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **¡Error! Marcador no definido.2**
- ANEXOS** **¡Error! Marcador no definido.2**

## **RESÚMEN**

### **“Concepciones de cuerpo presentes en establecimientos municipales de la v región.”**

AUTORES Claudia Beatriz Brito Escobar, Javiera Georgina Hernández Brown,  
Nicole Elcira Sánchez Gamboa, Diana Andrea Sepúlveda Bravo y Carol Jasmín  
Williams Rojas

**PROFESORA GUÍA**

Lylían González Plate

La presente investigación, tiene por objetivo analizar las concepciones de cuerpo presentes en la Enseñanza Media de Establecimientos Municipalizados de la V Región. . El siguiente estudio se identifica con el paradigma cualitativo, con un diseño fenomenológico y documental, con el propósito de interpretar los significados que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los manuales de convivencia y las perspectivas estudiantiles le otorgan al fenómeno estudiado, en este caso el cuerpo. Los sujetos participantes fueron seleccionados a partir de las comunas con mayor densidad poblacional y los colegios municipales mixtos con mayor número de matrícula. Para la recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y la lectura de 30 documentos oficiales, PEI y manuales de convivencia. Luego, para el análisis, se utilizó el software NVIVO12 plus, siguiendo una lógica inductiva interpretativa, de categorías emergentes, con una codificación abierta y selectiva. De los hallazgos principales del estudio, podemos destacar los diferentes énfasis educativos plasmados en los PEI, la importancia del respeto como valor base para la buena convivencia, el esfuerzo por regular las conductas dentro de la escuela, la valoración por las sanciones punitivas y finalmente una correlación importante entre las políticas actuales de educación con los procesos de “etnocidios” ocurridos en la historia de nuestro país.

**PALABRAS CLAVES:** Concepción de cuerpo , Proceso históricos, Proyectos educativos institucionales (PEI), Manuales de convivencia escolar.

## **ABSTRAC**

# **Body conceptions present in municipal establishments of the V Region**

**AUTHORS** Claudia Beatriz Brito Escobar, Javiera Georgina Hernández Brown,  
Nicole Elcira Sánchez Gamboa, Diana Andrea Sepúlveda Bravo y Carol Jasmín  
Williams Rojas

**PROFESSOR GUIDE**

Lylían González Plate

The objective of this research is to analyze the conceptions of body present in the municipalized secondary education establishments of Valparaíso (V region). The study is identified with the qualitative paradigm, a phenomenological and documentary design, with the purpose of interpreting the meanings that the institutional educational projects (PEI), the behaviour guidelines and the student perspectives give to the studied phenomenon, in this case, the concept of body. The subjects were selected from communities with a higher population density and mixed municipal schools with a greater number of enrollment. For the collection of information, semi-structured interviews and the reading of 30 official documents, PEI and coexistence manuals were used. For the analysis, the NVIVO12 Plus software was used, following an interpretative inductive logic of emerging categories, with an open and selective coding. From the main findings of the study we can highlight the different educational emphases embodied in the PEI, the importance of respect as a basis for good coexistence, the effort to regulate behaviors within the school, the assessment of punitive sanctions and, finally, an important correlation between current education policies and the processes of "ethnocides" that have occurred in the history of our country.

Key words: Body conception, Historical processes, Institutional Educational Projects (PEI), Behaviour guidelines.

## **INTRODUCCIÓN**

## **Introducción**

Se cree que la educación que entregan las escuelas de Chile no potencia ni incrementa el abordaje de las manifestaciones de lo corpóreo, más bien promueven una concepción reduccionista del cuerpo, es decir, se le considera tan solo desde una mirada y lo reduce a esa concepción, según Gershenson (2015), esto se vuelve inadecuado, e inaplicable cuando ya no es posible ignorar a las interacciones entre los componentes de un sistema complejo, ya que al separar y simplificar se está, precisamente, dejando de considerar a las interacciones. Esto genera limitaciones coartando las aptitudes de autoconocimiento, expresión y desarrollo de los y las estudiantes, etiquetando y encasillando las posibilidades de desenvolvimiento de cada personalidad existente en el aula, considerando a todos los agentes que participan en la comunidad educativa. Merleau Ponty (1975) y Maturana (1990), citados en Kachadourian y Lisoni (2007), consideran:

...el cuerpo como un “espacio universal”, en que la configuración de la exterioridad se da por el espacio corporal que no se racionaliza ni se encuadra. La corporalidad constituye al ser humano, por tanto, no lo limita sino lo posibilita a la expresión, a la emoción, a la percepción.

El cuerpo es "la simbólica general del mundo", porque recapitula en todas sus partes las significaciones de las cosas y de los seres que percibe y sobre los cuales obra. Pero además el cuerpo está en el origen de todos los otros símbolos, es el punto de referencia permanente de ellos, el símbolo de todos los símbolos existentes o posibles. Por eso sólo se puede hablar del cuerpo a través de la diversidad de los discursos simbólicos formulados por cada cultura en los diferentes momentos de la historia humana. (p.21).

En el proceso de aprendizaje el alumno tiene un papel activo, su actividad es tanto mental como física, el todo, y se organiza y conduce sus propios aprendizajes para lograr los objetivos, John Dewey (1916) afirma que: "puesto que el aprendizaje es algo que el alumno debe conseguir por sí mismo y para sí (Kachadourian y Lisoni, 2007). Cada alumno tiene una manera, un ritmo individual de aprender, de expresarse, de comprender sus procesos.

Recae aquí el cuestionar entonces lo dañino que puede ser educar desde una concepción reduccionista el cuerpo, encasillar los procesos de aprendizajes de los alumnos y regular el cómo hacer, el cómo expresar, el cómo sentir, el cómo ser. Limitar por tanto el cuerpo puede generar, sobre todo en personas en desarrollo, pugnas internas entre lo que grita su cuerpo, lo que siente, lo que quiere expresar versus lo que la institución intenta imponer, generando incluso conflictos de identidad.

El presente trabajo se estructura en los siguientes seis capítulos:

El Capítulo I consta de la creación en un marco teórico donde se abordarán los temas referidos a la concepción de cuerpo, el recorrido del concepto a través de la historia, la situación en Chile y su relación con la Educación, junto con ello, y referido a la escuela, una consideración conceptual respecto al currículum y programa de Educación Física en particular en su calidad de materia encargada de educar el cuerpo, más tarde, en el mismo apartado se dará a conocer qué es lo que declaran las herramientas documentales que poseen los establecimientos, Proyecto Educativo y Manual de Convivencia, para fundamentar la investigación.

En el Capítulo II, metodología, se definirán la problemática y los objetivos de la investigación, la metodología propiamente tal o diseño de investigación y los instrumentos para la recogida de datos a utilizar en el estudio y los sujetos y objetos a ser investigados, además como estos se llevaron a cabo.

El Capítulo III se enmarcará en los análisis de la información y hallazgos donde se describirá por etapas el proceder de los análisis, las asociaciones realizadas y los resultados arrojados.

En el Capítulo IV se harán dialogar y contrastarán las diferentes fuentes de información junto a los hallazgos y análisis emergidos de estos.

En el capítulo V se expondrán las conclusiones construidas a partir de lo expuesto en la investigación.

Ya finalizando, en el Capítulo VI, se plantearán las reflexiones y proyecciones.

Para cerrar con las referencias bibliográficas de las que se apoya la investigación y los anexos de dan respaldo a lo declarado.

*CAPÍTULO I*

**MARCO TEÓRICO**



## 1.1 Acercándonos a las concepciones de cuerpo

La palabra “concepción” según la Real Academia Española (2018) significa “acción y efecto de concebir” (parr.1). Concebir, según la misma fuente es “formar la idea de algo en la mente” (parr.1). Por lo tanto, una concepción es una manera de entender alguna cosa.

También se pueden entender una concepción como un conjunto de ideas y opiniones que se mantienen sobre algo a las cuales se le puede atribuir un sentido y valor único, característico según la(s) intención(es) o interés(es) de la propia persona.

El hombre es curioso por naturaleza, y es precisamente esta característica la que lo ha llevado a formular multitud de ideas, desde el principio de los tiempos hasta la actualidad. El cuerpo humano, no ha quedado fuera de las interrogantes que se ha propuesto descubrir, y desde diferentes artistas, los primeros filósofos hasta estudiosos actuales han abordado el tema, generando diferentes nociones.

En este apartado, se realiza una aproximación a las principales concepciones de cuerpo que ha manifestado el hombre de occidente, generado una distinción entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto. Estas principales maneras de pensar el cuerpo, sin duda, han estado asociadas con la manera de mirar el mundo y como el ser humano se ha entendido dentro de él. A continuación, un esquema de elaboración propia, que en base a lo señalado por los diversos autores (citados más adelante), sintetiza las concepciones de cuerpo.

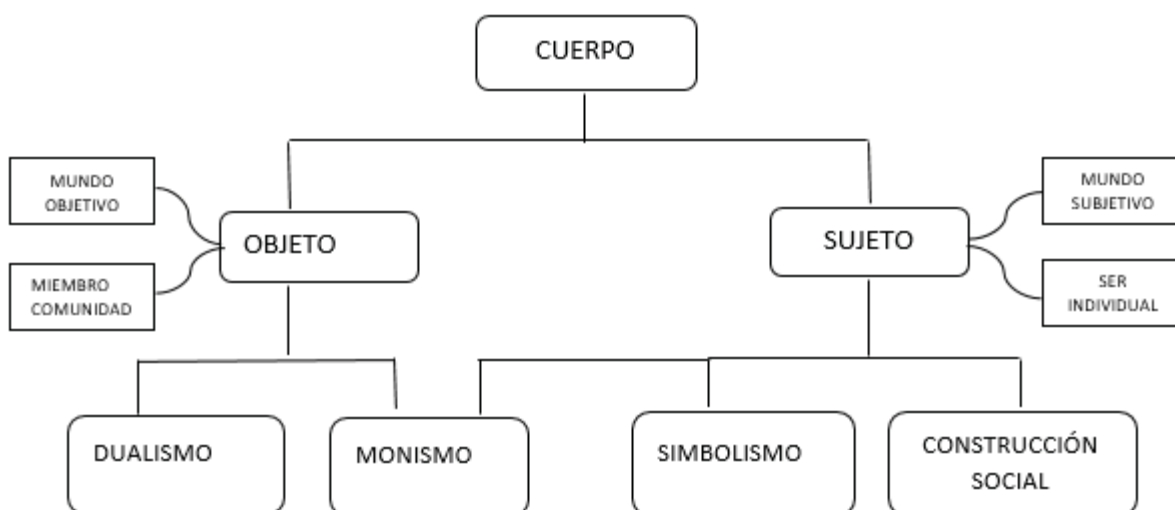


Figura 1.1. Principales concepciones de cuerpo. Fuente: Elaboración propia.

Como es posible distinguir en el esquema, son dos las principales concepciones de cuerpo (cuerpo-objeto/cuerpo-sujeto), ligadas a la forma de concebir el mundo (objetivo-subjetivo), y a como se ha entendido el ser humano dentro del cosmos (comunidad-individual). Estas concepciones macro, son apoyadas, cada una, principalmente por dos concepciones más pequeñas (es preciso mencionar que, dentro de ellas, especialmente del monismo, existen matices), las que han surgido, de manera más o menos cronológica, a lo largo de la historia del hombre occidental. Por lo tanto, para dar sustento al discurso señalado, recurriremos brevemente a esta historia, orientándola lógicamente, a nuestro estudio, es decir, las concepciones de cuerpo.

### **1.1.1 Cuerpo objeto**

Al plantearse la separación mente-cuerpo, se le da a este último una concepción de objeto, el cual, tiene su origen en el mundo objetivo, homogéneo, en donde el cuerpo debe ser disciplinado, pues, puede resultar un riesgo para el orden de la comunidad. Descartes (1956), uno de los principales exponentes de la época, citado por Costa (2006), expone “En suma, que soy ¿una cosa qué piensa?” (p.3). Y es así como el cuerpo objeto, hace referencia a la visión del propio cuerpo como una herramienta, una máquina que debe ser manipulada por la razón.

Ospina (2016) recoge en su blog que el cuerpo se entiende como un objeto físico que posee propiedades sensibles, tiene una determinada extensión, se relaciona con las otras cosas de modo instrumental para efectos de la técnica, el trabajo o el arte, registra un carácter posesivo del cuerpo hacia las otras cosas; aunque las relaciones entre las cosas espaciales y el cuerpo pueden ser muy variadas es decir el cuerpo-objeto posee o tiene cosas.

#### **1.1.1.1 Concepción dualista**

Desde las primeras civilizaciones, es posible evidenciar como se fue creando una disociación entre cuerpo y mente. Platón, uno de los primeros y más conocidos filósofos, desarrollo esta idea en textos como “El banquete”, “Fedón” y “La república”, en donde se

divulgaban las diferencias entre dos grandes opuestos: “el mundo sensible y el mundo de las ideas”. El hombre se vincula, según Platón, con la realidad a través del cuerpo, el cual pertenece al “mundo sensible”, por otro lado, el alma, inmaterial, divina e inmortal es quien vincula al hombre con el mundo de las ideas, es decir, con el “logos”. (Costa, 2006)

Era tan importante el logos para Platón, que llegó a organizar socialmente la polis según la supremacía de la razón, Aristóteles tiempo después agregaría a este pensamiento, la idea de que el cuerpo es un mero receptáculo de la mente.

Este orden gobernado por la razón es promovido por la tradición filosófica clásica con el fin de disciplinar, homogenizar y reducir la multiplicidad, todo esto para fundar y mantener el orden de una gran unidad: “La polis”. No obstante, la razón pareciese ser vulnerable, Costa (2006) explica que el cuerpo presenta múltiples facetas, transformándose en una potencial amenaza para esta polis “homogénea”, esto produce un riesgo permanente para la armonía social, por tanto, el cuerpo debe ser un elemento contenido, ordenado y disciplinado.

La idea del mundo homogéneo de la filosofía clásica continua en la era medieval, a través de la iglesia y el culto a la voluntad divina. Respecto a esto Carballo y Crespo (2003) explican que en la época medieval el cristianismo se empodera masificando la “cultura del alma”, en donde el cuerpo humano es sinónimo de encarnación maligna, que ata al hombre con el infierno, en otras palabras, el humano está formado por cuerpo y alma, siendo esta última de una materia similar a dios y que solo a través de la disciplina, arrepentimiento y castigo se puede liberar.

El cuerpo fue considerado como algo “divino y natural”, por lo que durante muchos años no tuvo mayor relevancia investigativa, hasta años después, en la época del renacimiento.

En esta época el hombre comienza a sentir que no le basta la revelación de su fe para entender el mundo, se siente perdido y tras esa enorme desazón e inquietud el hombre occidental renace, considerando una nueva creencia: la fe a la razón. (José Ortega y Gasset, 1984).

Costa (2006) declara que fue en esta época donde el orden unitario de cuerpo, alma y Dios sufre un quiebre dándole un nuevo significado a la relación entre el mundo y el ser humano. Las fuerzas que lograron esta ruptura fueron las teorías y corrientes referidas al poder del conocimiento. Estas fuerzas además generaron los primeros indicios de individualización en una sociedad crecientemente diferenciada. Con respecto a esto, el texto “En torno al cuerpo desde algunos pensadores occidentales” señala:

“Con el nuevo sentimiento de ser un individuo, de ser él mismo antes de ser miembro de una comunidad, el cuerpo se convierte en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro. La estructuración individualista progresa lentamente en el universo de las prácticas y de las mentalidades del Renacimiento”. (Gómez y Sastre, 2008, p.7).

Además, esta manifestación de individualismo se aprecia inicialmente en ciertas capas de la “sociedad privilegiada”, incluso a ciudades sobre zonas rurales, y es así como las personas comienzan a diferenciarse de sus semejantes y a tratar de configurar su individualidad. (Gómez y Sastre, 2008).

Junto con los nuevos avances investigativos de la época, emergen los anatomistas, para demarcar el nacimiento del dualismo contemporáneo de manera implícita, el cuerpo se asocia a poseer y no al ser.

Con los anatomistas, el cuerpo adquiere peso; disociado del hombre, se convierte en un objeto de estudio como realidad autónoma. Deja de ser signo irreductible de la inmanencia del hombre y de la ubicuidad del cosmos. (Le Breton, D, 1990).

Es en Francia, entre los siglos XVII y XVIII, y a través del pensamiento de René Descartes, que surge un movimiento intelectual conocido como “dualismo cartesiano”, el cual consiste en la separación de dos sustancias: sustancia pensante “mente” (*res cogitans*) y sustancia material o sensible “cuerpo” (*res extensa*). (Gómez y Sastre, 2008).

Probablemente fue este movimiento intelectual el que reconfirmó la superioridad del logos al aplicar la división del ser humano, con esto el cuerpo queda enfrentado a lo que se consideraba esencia humana, es decir, la razón. De esta manera se anteponía la mente, la conciencia y la razón, por sobre conceptos como la emoción y la pasión. (Turner, 1994).

El filósofo francés divorció a la conciencia del cuerpo y describió a este último como una máquina, “Como un reloj compuesto por ruedas y contrapesos...considero al cuerpo del hombre.” (Descartes, 1628, p. 42 citado por Piazza, 2018)

Este es un punto de quiebre importante para las ideas de lo corpóreo que vendrán luego, pues, al heredar el dualismo, la teoría clásica descuidó y reprimió el cuerpo. (Martínez, 2004)

Las primeras transformaciones a este modelo, según Carballo y Crespo (2003), vienen de la mano de Darwin y el materialismo, aquí la inteligencia y la razón humana son consecuencia de miles de años de evolución biológica, así la cultura pasa a ser un resultado evolutivo de la naturaleza humana.

#### **1.1.1.2 Concepción monista-materialista**

Al considerar la cultura como resultado de la evolución biológica, se está considerando que es a través de las progresivas y adaptativas transformaciones biológicas que el ser humano alcanza la inteligencia y razón, pues, por medio de esas evoluciones el cerebro humano tiene más posibilidades de acción. (Carballo y Crespo 2003)

En relación a esto, se comienza a hablar sobre una nueva concepción “Engels afirmaba que los productos del cerebro humano eran a su vez, productos de la naturaleza. A este tipo de concepción es posible denominarla monismo materialista.” (Carballo y Crespo, 2003, p.4)

El monismo, a diferencia del dualismo, considera que el ser humano es cuerpo y mente, tal como expresa el pensador holandés Baruc de Spinoza, quien propone una sola sustancia para todos los atributos:

Se declara monista, esto es, no cree en la existencia de un dualismo cuerpo–alma. Para Espinoza, el hombre es cuerpo y mente y todo en su conjunto es parte de una sustancia universal con infinitos modos e infinitos atributos, algo que da lugar a un ‘monismo neutral’. Con su propuesta, no quiere convertir el cuerpo en un modelo, y el alma en una simple dependencia del cuerpo. Su empresa es mucho más sutil: eliminar la pseudosuperioridad del

alma sobre el cuerpo, tanto el alma como el cuerpo, expresan una misma y única cosa: un atributo del cuerpo es también un sentido del alma. (Gómez y Sastre, 2008, p.9).

Con la llegada de los llamados “maestros de la sospecha”, en la época moderna, muchas de las concepciones filosóficas varían. El racionalismo postulado por el hombre de occidente es invertido por Nietzsche (1995) citado por Gómez y Sastre (2008), quien postula que el espíritu es concebido como instrumento del cuerpo y el cuerpo como la razón, la voluntad que acciona como “sí mismo”:

Nietzsche, pensaba en el “sí mismo”, donde la razón y el alma son sólo una parte del cuerpo: “Detrás de tus pensamientos y sentimientos hermano mío, hay un amo más poderoso, un guía desconocido. Se llama ‘sí mismo’ habita en tu cuerpo; es tu cuerpo. (Nietzsche, 1999, p. 4, citado de Gómez y Sastre, 2008, p.9).

A partir de los aportes realizados por Darwin y Wallace, estas nuevas concepciones de cuerpo comienzan a adquirir fuerza. Ellos postulan que las especies evolucionan, y no se necesita de elementos inmateriales para ello:

...la naturaleza de los seres vivos y particularmente la del hombre dependía de un complejo proceso de transformaciones de la materia. La inteligencia y la razón humanas eran el resultado de la evolución biológica, esto es, de las progresivas y adaptativas transformaciones orgánicas -anatómicas y fisiológicas- que daban origen a nuevas posibilidades de acción del cerebro. (Carballo y Crespo, 2003, pp. 3-4)

También, y en consonancia con estas ideas de evolución, se encuentra el pensamiento de Marx, quien propone una idea materialista en torno al cuerpo, sin embargo, estas relaciones no están basadas en la igualdad, más bien, en la estructura “amo-esclavo”. Dentro de esto se reconoce al cuerpo como lugar donde se provoca la explotación y la alienación del proletariado: “el cuerpo del obrero, reducido a máquina, a instrumento, es reificado de modo coherente con los fines de la producción capitalista industrial.” (Carballo y Crespo, 2003, p.4)

Desde este momento, comienzan a resaltar “matices” en cuanto a la forma de entender el cuerpo. Desde la concepción monista, se entiende el cuerpo-mente o cuerpo-espíritu como

una sola “cosa”, y a pesar, que ya se comenzaba a hablar del “sentir”, aún en esta concepción no toma fuerza, el estudio del cuerpo. El matiz que viene a dar el materialismo precisamente es el que hace ver al cuerpo como una cosa, un objeto, el cual se desarrolla de manera determinada según la configuración de la sociedad. Esta concepción del cuerpo material está despojada de todo rasgo espiritual pero no de sus componentes simbólicos. (Carballo y Crespo, 2003).

### **1.1.2 Invisibilización del estudio del cuerpo**

La cultura es definida por la Real Academia Española (2018) como “conjuntos de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artísticos, científicos, industriales, en una época, grupo social, etc.” (parr.1). Es así como se puede entender que las concepciones de cuerpo dentro de una misma cultura puedan ser interpretada de diferentes maneras. Durante mucho tiempo, y tras la separación del cuerpo-mente propuesta por el dualismo cartesiano y el monismo fue la biología (anatomía, fisiología) quien principalmente se dedicó al estudio del cuerpo.

Desde esta concepción principalmente biológica, se puede entender la invisibilización que existió del concepto cuerpo, “la suposición de que la biología no pertenece a la cultura fue, durante mucho tiempo, una de las razones por las que los teóricos sociales descuidaron el cuerpo como objeto de estudio.” (Martínez, 2004, p.128)

Esta separación entre cultura y naturaleza, en donde el cuerpo era tratado desde lo natural, quitó interés a lo sociológico del término (Martínez, 2004). Es por ello que esa área no consideró al cuerpo humano en sus investigaciones acerca del mundo social, salvo en las cuestiones ontológicas. Desde este punto, se puede afirmar que “la sociología se ha preocupado del yo-sociedad, en lugar de la naturaleza-cultura”. (Martínez, 2004, pág.128).

Esta concepción fue criticada por constructivistas como Douglas, Foucault, Goffman y Turner, quienes toman el cuerpo como algo que pertenece a la cultura y no a una identidad biológica (Martínez, 2004).

Salinas (1994), expone que el cuerpo debe ser entendido desde el contexto que se ha construido, considerando el fenómeno social del cuerpo, la determinación biológica evolutiva del cuerpo y como responsable de la humanización del mismo. Desde aquí, el estudio del cuerpo comienza a ser valorado desde otros puntos de vista, pues como señala Turner (1989), el hombre es un ser corpóreo con un rol social.

### **1.1.3 Cuerpo-sujeto**

En esta concepción, el cuerpo es entendido desde la individualidad del sujeto, fuera de un mundo objetivo y acabado, donde se considera que el ser humano, es consciencia corporeizada. Al hablar de simbolismo y construcción social, hacemos referencia al cuerpo como “nuestro territorio”.

En este pensamiento el cuerpo recoge un saber previo al saber objetivo, es decir el saber como tal, es formado a través del análisis reflexivo y el saber científico. Es esta perspectiva que permite situar al cuerpo como fundador del conocimiento, “el cuerpo no es un objeto, no somos un alma que se pueda separar de su cuerpo o solo intelecto sumado con un conjunto de músculos y huesos en que habitamos”. (Ponty, citado en Costa, 2006)

Para reforzar esta idea podemos decir que el Cuerpo sujeto supera los límites de la materia y se abre al mundo de la mente y la espiritualidad, se trata del cuerpo intuido, pensado, deseado, creído y sentido; estamos ante el cuerpo individuo, y a la vez, social y cultural, es decir la innegable realidad personal. En esta idea de cuerpo ya no hay instrumentación ni posesión, se registra una valoración importante de lo subjetivo que muestra la distinción entre el ser y el tener. Se trata de la relación indisoluble entre lo físico y lo consiente para darle unidad existencial al ser humano. (Ospina, 2016)

#### **1.1.3.1 Concepción simbólica del cuerpo**

Tener un cuerpo y ser un cuerpo no es una fórmula ecléctica, pues, se es un cuerpo en el sentido en que el hombre es materia y es organismo (al igual que los animales). Se tiene un cuerpo como se puede “poseer” una representación en la medida que el hombre se apropia de símbolos, de aquello que construye. Se trata al mismo tiempo de romper la antinomia



naturaleza-cultura. No es posible entender la naturaleza del hombre como mero organismo o materia carente de significaciones.

Desde la fenomenología, se expone que el cuerpo permite entender al mismo como un medio que el ser utiliza para otorgar un sentido de pertenencia e identificación, conectándose con el mundo, a través de la unión de las dos dimensiones (mente-cuerpo), permitiendo que el ser humano desarrolle su espíritu por medio de la experiencia sensorial (a través de los sentidos). De esta manera se reintegra la existencia, pues el cuerpo es, desde esta mirada, el modo de ser en el mundo, y el ser mismo puede manifestarse en el mundo gracias al cuerpo y, desde él, se enriquece. (Gallo, 2006)

Desde el existencialismo, Carballo y Crespo (2006) plantean que esta corriente instauro la expresión: “ser cuerpo”, y con ello la valoración subjetiva del cuerpo, en donde su valor ya no depende de las características biológicas ni materialistas, sino que son las experiencias de ese “Ser” las que construyen su identidad. El humano sería entonces cuerpo, porque es a través de él, que puede pensar, sentir, moverse e interactuar, adquiriendo las características que lo conformarán como persona, aquí el cuerpo es una representación del imaginario propio, ambientado en los mandatos sociales, es en palabras de Carballo y Crespo (2006), “una cristalización particular, de los significados del colectivo social, que supone e incluye la dimensión material de lo real.” (p.5)

Siguiendo en esta corriente, Merleau Ponty fue considerado un existencialista pues según declara Costa (2006), es falsa la superioridad del sujeto en oposición del objeto, pone en tela de juicios a la visión cartesiana, con esto abre una crítica a la epistemología y al saber científico.

Sin ir más lejos en su texto: “Fenomenología de la percepción” encamina una búsqueda de relaciones entre términos no opuestos en donde el sujeto obtiene resultados de su relación con el mundo que habita mostrando una propuesta diferente al clásico dualismo sujeto/objeto. Por otro lado, la integridad como una unidad en donde las condiciones fisiológicas y las psicológicas son resumidas en un solo engranaje. Merleu Ponty considera a la percepción como un momento originario, esto implica que lo percibido, es la base del conocimiento y por consiguiente de la ciencia. Ya no es un sujeto encerrado en su auto-

referencia del logos y frente a un mundo objetivo acabado y perceptible. “La experiencia perceptiva se trata de una apertura y encuentro en un saber no reflexivo entre la intencionalidad de esta conciencia encarnada y un mundo que se presenta abierto e inacabado”. (Ponty citado en Costa, 2006).

En este pensamiento el cuerpo recoge un saber previo al saber objetivo, es decir el saber cómo tal es formado a través del análisis reflexivo y el saber científico. Es esta perspectiva que permite situar al cuerpo como fundador del conocimiento y es Ponty quien denuncia: “el cuerpo no es un objeto, no somos un alma que se pueda separar de su cuerpo o solo intelecto sumado con un conjunto de músculos y huesos en que habitamos” (Ponty citado en Costa, 2006).

Es ahora cuando aparece la perspectiva del “ser en el mundo”, y esta expone, antes que nada, ser en el mundo en virtud de nuestro cuerpo, y es la percepción quien nos ofrece la instancia de significación de lo que conocemos, en tanto vivimos, esta acción es una modalidad intencionada en virtud de nuestro cuerpo.

Con esto se intenta superar la idea de una respuesta mecánica al estilo “estímulo - respuesta”, el “ser en el mundo” hace que el sujeto y el objeto se configuren y adquieran sentido en un proceso de apertura y de mutua implicancia.

El cuerpo sería posibilidad de conocimiento, pues permite la relación del ser humano con el mundo, y desenvolvemos en nuestro mundo persona, pero es necesario declarar que no se puede conocer a través del pensamiento discursivo, y es la percepción que muestra la ambigüedad sobre la que se funda todo conocimiento, es decir la experiencia de existir en el mundo es quien rebela el error de existir como “cosa” y conciencia por separado, en palabras de Ponty : “el ser humano no es la suma de una mente y cuerpo, es conciencia corporizada”. (Citado en Costa, 2006)

### **1.1.3.2 Concepción socio-cultural del cuerpo**

Desde el campo de la sociología, antropología, y otras ciencias surgen nuevos estudios en torno al cuerpo y su trascendental importancia. En donde “los cuerpos son

indicadores inevitables de la identidad individual, del grupo de origen y de la función social encomendada, de las desigualdades existentes; en fin, del tipo de relación que, en un contexto dado, se mantiene con el mundo”. (Carballo y Crespo. 2003).

Esta concepción plantea que el desarrollo del hombre está determinado socialmente, pues es él quien forma su propia naturaleza, los hombres construyen la realidad social y al construirla, se construyen a sí mismos, se intergeneran. A pesar de ello, perciben lo social como algo dado, muy poco susceptible de alterarse por la acción de ingredientes subjetivos o individuales. (Carballo y Crespo, 2003, p.7)

Según los diferentes roles sociales, el ser humano experimenta diferentes cuerpos, pues tiene un cuerpo por el cual se comprende a sí mismo como entidad que no necesariamente es idéntica a su cuerpo, es decir, el ser humano tiene un cuerpo a su disposición. (Carballo y Crespo, 2003).

Del mismo modo, la experimentación que cada ser humano tiene de su cuerpo estará íntimamente relacionada con la trama sociocultural de su origen. (Carballo y Crespo, 2003. P.7)

Es así, como se considera que el cuerpo humano está pre-condicionado, según su contexto sociocultural. Siguiendo a Bagú (1974), citado por Carballo y Crespo (2003.), quien plantea que esas formas sociales que determinan el conocimiento de la realidad-social, del propio yo- varían con los distintos tipos de sociedad, el ciclo histórico que estas últimas atraviesan y las funciones que el individuo va cumpliendo en las variadas etapas de su existencia.

La cultura del cuerpo en las sociedades post-industriales queda ceñida y enmarcada al interior de la cultura del consumo distribuida a través de los medios de comunicación masiva en donde todo se puede comprar o vender, las apariencias son glorificadas por la imaginación, y se configuran nuevos valores expresados por la belleza, sensualidad, juventud, ocio, etc., y son aquellas personas que mejor combinan estas cualidades las que tienen mayor probabilidad de éxito.

Esta realidad provoca que cada persona sea un vigilante de su capital físico, "se trata pues de una nueva tecnología disciplinaria que asegura la producción de cuerpos dóciles y el perpetuamiento del sistema económico político a menor costo. (Crespo y Carballo, 2003, p.14).

Ahora bien, como señala Le Breton (2002) "la concepción moderna de cuerpo implicó que el hombre se ha separado del cosmos, de los otros y finalmente de sí mismo".

Es así como durante la construcción social el cuerpo ha tomado matices (el cuerpo objeto de consumo, el cuerpo como ser político, el cuerpo como ser sexual, entre otros). En el fondo, desde esta concepción, es la sociedad quien le otorga una posición o estatus al cuerpo, lo que contribuye a brindar una ubicación en el cosmos a la comunidad humana, siendo esto un primer concepto cultural de cuerpo y su concepción social (Le Breton, 1995).

Sostiene Bernard (1980) citado por Carballo y Crespo (2003) que:

...la civilización occidental contemporánea nos hace asistir a un proceso de agotamiento del cuerpo del cual participamos querámoslo o no, proceso que entraña un mito presuntamente liberador, pero que, en realidad, penetra y transforma nuestra experiencia personal al introducir en el núcleo de nuestro ser subjetivo el peso enajenante de los imperativos sociales. (p.21)

Algunos pensadores contemporáneos afirman que la idea de corporeidad en la sociedad actual ha cambiado y ha terminado con el binomio cuerpo y mente, constituyéndose así, en el "sujeto en sí y para sí", pues nada importa más que el cuerpo como fuente de sensaciones, placeres y éxito.

El pensador posmoderno Gilles Lipovetsky (2000), asevera que el ser humano contemporáneo, demanda:

...juventud y un no envejecimiento; el hedonismo, el consumo de promesas de felicidad, la evasión son sinónimos de una sociedad que fomenta un tipo de felicidad humana basada en el éxito del cuerpo; debido a esto, los cuidados hacia el cuerpo crecen, de allí que se recurra a cosas como la moda (Lipovetsky,1987), para reafirmar el presente del cuerpo que se tiene y a la vez se exhibe; pero la realidad es que día a día se multiplica la ansiedad y la

insatisfacción. Entonces ahora, el concepto de felicidad es el más irónico, pues las recriminaciones y las insatisfacciones del ser humano consigo mismo, le hacen evidenciar un divorcio interior profundo, en el que sigue prevaleciendo el culto a los ídolos. En esta sociedad, caracterizada por una cultura de masas, según el pensador francés, el cuerpo cumple un rol primordial, ya que sigue estando presente en el aquí y ahora del individuo. (Gómez y Sastre, 2008. P.12)

Como estos, otros intelectuales han vinculado el cuerpo humano con su entorno socio-cultural. En el próximo apartado, se trata precisamente del estudio del cuerpo dentro de una de las principales instituciones socio-culturales: la escuela.

## **1.2 Escolarización del cuerpo**

Estas concepciones de cuerpo desarrolladas en el primer apartado son transmitidas a través (principalmente) de un proceso complejo, sociocultural e histórico, en el que intervienen numerosos aspectos relacionados entre sí, el cual ha sido y es tratado por diferentes autores, nos referimos a: la educación.

Antiguos estudiosos, ya discutían respecto a educación, estableciendo desde su propia mirada, diferentes concepciones en torno al tema. Para Aristóteles, por ejemplo, citado en Bedolla (2009), la educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y dolor hacia el orden ético, Platón por su parte, citado en Pereira (2006) dice que educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces, Humbert, citado en Pérez (2014), comprende la educación como un conjunto de acciones e influencias ejercidas de manera voluntaria por un ser humano sobre otro, dichas acciones orientadas hacia la formación de los jóvenes en cuanto a todos los aspectos que le haga falta para llegar a la madurez, Durkheim, citado en Castro, Ezquerro y Argos (2017) dice que la educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado, Locke, citado también en Castro et. al (2017) postula que la educación es la consecución de un alma sana en un cuerpo sano.

Un autor contemporáneo, que se caracteriza por investigar acerca de la educación y todo lo que este proceso implica es, Humberto Maturana, quien, en su blog (21 de mayo de 2014), "Pensando en Positivo", escribe lo siguiente:

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una Historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven. (Maturana, 2014)

Se hace visible la mutación que ha sufrido con el tiempo el concepto, a su vez las influencias que, de cierta manera, van delimitando y direccionado las ideas sobre educación y/o lo educativo.

Durante los últimos años la educación se encuentra como tema prioritario dentro de la agenda política de la mayoría de los países. En América Latina, según Anderson (1998), hace años se vincula con “la igualdad de oportunidades, precisamente en un continente que exhibe cada vez peores indicadores de distribución de la riqueza. La instrucción, la información y la capacidad de aprendizaje se han vuelto claves para insertarse en la sociedad” (p.11), Sociedad que se enmarca dentro de una época de información, donde el conocimiento, la información y el proceso educativo que los hombres y las mujeres puedan alcanzar, los categoriza dentro de cierta clase social.

Actualmente podemos identificar dos orientaciones educativas que hoy parecen enfrentadas, pero que realmente son complementarias; “una defiende el sentido práctico de la educación, que privilegia la generación de competencias las cuales abren el camino al mundo laboral y que garantizan ingresos económicos constantes.... Es la educación para el trabajo. (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014). Esta orientación se ve reforzada por “las reformas educativas centradas en la modificación de los planes de estudios para adecuarlos a las exigencias del mundo productivo y del trabajo” (Anderson, 1998, p13); la otra orientación “Educación para la vida” o para el desarrollo humano, “se enfoca en la

generación de capacidades para que las personas sean artífices del desarrollo del país a través del ejercicio de su ciudadanía. (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014).

Entonces se podría decir que mientras la primera busca generar trabajadores útiles para la sociedad, la segunda procura formar a ciudadanos considerando la individualidad de cada ser. Sin embargo, las dos apuntan a lo mismo: el desarrollo de un país y de su sociedad.

En Chile las políticas educativas, apuntan al desarrollo integral del individuo, tal como se puede apreciar en la definición de educación establecida en Ley Orgánica de Educación, en su artículo dos:

Proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (MINEDUC, 2009, p.1)

La educación se manifiesta a través de diferentes tipos de enseñanza (formal, no formal e informal). La enseñanza formal es definida como “aquella que ocurre principalmente en los establecimientos educativos, está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”. (Ley 20.370, 2009)

En Chile, el Ministerio de Educación, ha estructurado la educación formal en cuatro niveles: párvulo, enseñanza básica, enseñanza media y enseñanza superior. Dentro de la enseñanza media, se pueden encontrar dos modalidades principales: humanista-científica, y técnico profesional. En ambas modalidades, los dos primeros cursos, resultan de formación fundamental, posterior se realiza la distinción. Quienes participan en la educación técnico profesional en los siguientes dos años, deben escoger una modalidad entre las diferentes que propone cada establecimiento.

Quienes continúan con la formación diferencia humanista-científica, deben optar por un área. De acuerdo a la Ley General de Educación, esta formación está orientada a la profundización de estas dos ramas de formación general siendo escogidas por el interés de los estudiantes.

En este proceso, la educación que define la Ley Orgánica de Educación vigente en Chile, es la que se da, como ya se dijo, en un contexto formal e institucionalizado: la escuela. Volviendo a Maturana (2014) dice que la educación, como sistema, es lo que configura el mundo. López (2012) la entiende como es espacio social que se construye con cultura propia, Giménez (2013) dice que la escuela se origina como una institución de la modernidad y su promesa de progreso indefinido asociado a la ciencia, una de sus funciones es el disciplinamiento. Para Michel Foucault, citado en Giménez (2013) "...la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles': aumenta las fuerzas del cuerpo", (p. 15) por tanto, para este autor, la escuela ejercita la disciplina y un principio básico que sostiene es la jerarquía. El docente, el directivo ordena y el alumno obedece, se somete a esa autoridad. Por último, La Real Academia Española (2018), define escuela como: establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria, establecimientos o institución donde se dan o reciben ciertos tipos de instrucción, enseñanza que se da o se adquiere, conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.

Sin duda, esta potente institución ha tenido y tiene una incidencia directa en el desarrollo del concepto cuerpo, tanto de los estudiantes que actualmente la habitan, como en quienes ya han pasado por los años escolares.

Dentro de la concepción "cuerpo-sujeto", ya se ha mencionado que "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. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. (Scharagrodsky P., 2015, p.2)

Es así, que el cuerpo se desarrolla a través de la experiencia y a partir de ella, el sujeto, según la perspectiva o contexto en el que se sitúa, adquiere formas y dinámicas, provocadas



por sus propias vivencias. Tal cual como García Canal (2005) citado en Escobar (2015), explica “cuerpo y experiencia están ligados desde la perspectiva de dar cuenta de las formas y dinámicas como un sujeto es producido en un momento y contexto específicos.” (p.61)

Para García (2005), la experiencia de ser sujeto estaría dada como mínimo por tres coordenadas: “los campos de saber vigentes, los tipos de funcionamiento del poder (normatividad e instituciones) y las formas de subjetividad que son propias para que alguien se reconozca como sujeto de determinada sociedad.” (p.61).

Los tipos de “funcionamiento del poder” (normatividad e instituciones), siendo objeto de estudio, en este caso, la “institución escolar”, donde el individuo se reconoce como miembro de una determinada cultura, en que adquiere importancia y significación a partir del ideal social donde se desarrolla.

Para Scharagrodsky (2015), la escuela no está exenta de este proceso de distinción y fijación corporal, es aquí también donde se produjeron diferentes prácticas y técnicas que atraparon al cuerpo, lo sujetaron y al mismo tiempo lo construyeron. El formato escolar participó activamente en la elaboración de una determinada cultura corporal, cuya intervención y sello ha sido bastante minucioso y productivo, asimismo sus tácticas han sido asombrosas e ingeniosas.

Según Palacio (2015) los tipos de manipulación que los cuerpos designan a su vez los sentidos que se pretenden para los sujetos. “El cuerpo no es entonces simplemente ‘carne intervenida’, sino experiencia humana viable en el entramado de fuerzas que pugnan por constituirlo.” (p.61)

La escuela es una institución “civilizadora” en el sentido que le da N. Elias (1997) cuando habla de la formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural que regula las relaciones entre los sujetos. De allí que pueda sostenerse que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida” de la realidad. (Wirth, L., 1964) o, lo que es lo mismo, incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias común que genere un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos. (N. Elias (1997), Wirth, L., (1964) citado por Tiramonti, G., 2007, p. 31)

Al entender la escuela sólo como una institución de orden, se infiere que la institucionalización de ella ha sido un factor importante en la modelación de los cuerpos y regulación de las relaciones entre los sujetos, que, a partir de las subjetividades o creencias comunes consensuadas, crea una cultura del cuerpo propia en el ámbito educacional. Ha causa de la misma intencionalidad, han utilizado una variedad de técnicas que lo sujetan y coartan, generando un sello con la necesidad de producir determinados comportamientos corporales.

La pedagogía crítica tiene relación con la comprensión de que la educación formal traspasa los muros escolares, por lo tanto, los análisis que podamos hacer de ella no deben centrarse solo al contexto escolar, sino adentrarse a lo social; una de sus visiones es la reproduccionista, que “se sustenta en el entendimiento que las escuelas son un aparato ideológico del Estado, un instrumento para la reproducción social y cultural, negando, entonces, el papel del sujeto como actor proactivo de la realidad vivida y por vivir, y considerando que las estructuras sociales lo determinan” (Moreno A., Arancibia, M., 2015, p.13)

“La escuela sería un escenario de constitución del sujeto donde se pondrían en escena fuerzas, saberes y tecnologías de subjetivación que buscarían producir de manera general un cierto sujeto para la sociedad: ciudadano, letrado, presto a la inserción productiva, con roles de género identificables, con prácticas eróticas y sexuales predominantemente heteronormativas, etcétera. Así, idealmente al final del proceso de escolarización tendríamos una identidad como joven estudiante, “bachiller”, hombre o mujer, preferentemente heterosexual, con el proyecto de familia monogámica, con “competencias” para el mundo productivo (ya sea como trabajador o como empresario según la clase social)”. (Escobar, M., 2015, p.62)

En el marco de la escuela, Scharagrodsky (2015) menciona que se ha supuesto durante mucho tiempo que “el cuerpo” ha estado ausente en ella, una de las razones de peso para justificar dicha afirmación, ha sido el fuerte sello o huella que la educación ha instaurado en las instituciones escolares, concentrándose solo a lo racional y enciclopedista, asimismo, la evidente configuración del currículum escolar, el cual ha articulado y desestimado lo corpóreo, incorporando sólo saberes y conocimientos de estudios tradicionales vinculados

únicamente a la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas, en menosprecio de lo corporal.

El discurso pedagógico moderno del siglo XVII a XIX y, posteriormente la consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad, ha tenido otra línea de intervención en cuanto a la concepción y educación del cuerpo en la escuela, el cual se ha orientado con mayor o menor intensidad a los cuerpos infantiles, junto con la utilización de una gama de técnicas y procedimientos, los cuales no han podido separarse de la “existencia corporal”:

...por ejemplo, el control del cuerpo en la entrada a la escuela, la presentación corporal ante la presencia del maestro, la postura corporal de los niños ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el control del cuerpo a la salida de la escuela, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etcétera. (Scharagrodsky P., 2015, p.4)

Asimismo grandes pedagogos del siglo XVII y XIX quienes contribuyeron de manera importante en la configuración del discurso pedagógico en la época moderna, coincidieron en la necesidad de controlar y regular los cuerpos, incluso más allá de la reflexión pedagógica en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje o el método didáctico más apropiado o el saber más pertinente a transmitir, sus discursos se centraron en la necesidad de dirigir los cuerpos, cada uno con preinscripciones corporales que acompañan los procesos de enseñanza, instaurando límites y construcciones morales como la modestia y el recato a los cuerpos de niñas y niños. (Scharagrodsky P. 2015.) “Estas prescripciones corporales acompañaron en forma inseparable la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética o la religión.” (Scharagrodsky P., 2015, p.4)

Como menciona Scharagrodsky P (2015), el discurso pedagógico moderno ha usado otro enfoque en cuanto a la “educación del cuerpo”, el cual se ha orientado en trabajar en primera instancia a los cuerpos infantiles, y con ello una variedad de métodos los cuales no han podido ser ajenos a la corporalidad, inclusive se lo otorgó mucha más atención y relevancia a estas prescripciones corporales que a las discusiones sobre las maneras más convenientes o beneficiosa para generar aprendizaje en el alumnado.

Narodowski (1994) mencionado por Scharagrodsky P (2015) señala “el cuerpo de la infancia ha sido uno de los motivos más importantes del discurso pedagógico moderno. Y el discurso pedagógico ha diseñado toda una serie de espacios, métodos, saberes, prácticas y normas de comportamiento que se aplicaron al "cuerpo infantil", creando de esa manera una especie de "modelo" de tarea educativa, aplicable exclusivamente a la niñez. El contenido principal de ese "modelo" se concentró en el "disciplinamiento del cuerpo infantil".

Por tanto, la escuela no sólo cumple una función de reproducción de la cultura y sus acervos de saber, sino que además se constituye en un dispositivo disciplinario que controla de manera minuciosa y constante la docilidad y utilidad del cuerpo (Foucault, 2008, citado por Escobar. M, p.66)

La disciplina fue el instrumento que se utilizó para normalizar actitudes y comportamientos corporales en diferentes situaciones, que abarcaban desde la forma de sentarse, la relación profesor-alumno, hasta la manera de cómo salir al recreo, todas ellas tuvieron como consecuencia que el cuerpo quedara atrapado y encerrado a través de prácticas y técnicas corporales cuyas características centrales fueron el orden, el control y la vigilancia corporal. Al respecto Larrosa (1995) menciona “Encierro tanto en lo topológico o corpóreo como desde las categorías que la propia pedagogía, y también la medicina, la criminología o la psicología elaboraron para construir la institución.” (citado por Scharagrodsky P. 2015, p.5)

Por ejemplo, distribuye los cuerpos en la institución—que es un espacio separado del resto de la sociedad—, controla adentro la actividad, estableciendo ritmos, horarios, ciclos, rangos, determina roles y funciones diferenciadas, etcétera. (Escobar. M, 2015, p.66)

Frente a la escuela tradicional, magistrocéntrica-verbalista-y-memorística, se articuló un nuevo discurso puerocentrista que llamaba la atención sobre el respeto a la naturaleza del niño, a sus intereses, y, cómo no, a su actividad. En dicho marco, la percepción negativa del inmovilismo de los niños en las aulas, sujetos a sus mesas individuales alineadas en filas, dio lugar a la citada conclusión: “en la escuela, el cuerpo no existe, se le maniató, se le fija a la arquitectura, se le silencia, se le prohíbe" (Barbero, 2005, p.4)

Controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales "permitidos" fueron tareas escolares esenciales. Como señala Sennet, (1997) "en la modernidad el orden significa falta de contacto" y la institución escolar probablemente haya sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo. (citado por Scharagrodsky P.,2015, p.16)

Estas condiciones situaron al cuerpo infantil en un lugar de plena heteronomía. Tal grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte de una matriz normalista. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal. Así la disciplina se consolidó y recorrió gran parte del siglo XX escolar con mayor o menor intensidad y su punto de ataque fue el cuerpo. (Scharagrodsky P. ,2015)

“El disciplinamiento del cuerpo escolar estuvo legitimado desde diferentes discursos. Uno de los que sobresalieron fue el de la medicina, o mejor dicho el de la higiene.” (Scharagrodsky P.,2015, p.8) La influencia del discurso médico en el discurso escolar también dejó huellas nítidas, creando confusión entre los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales, atrapando nuevamente al cuerpo en una lógica simbólica. Este proceso de estigmatización y estereotipación corporal derivaron las cualidades del hombre a su apariencia física morfológica, dándole importancia en su rendimiento escolar, de igual forma la antropometría utilizada en la escuela fue una máquina de clasificar y jerarquizar cuerpos, más o menos altos, más o menos hiperactivos, más o menos dubitativos, más o menos débiles, más o menos afeminados (para los niños), más o menos "varoneras" (para las niñas) etcétera. (Scharagrodsky, 2015)

La influencia de esta ideología de concepción de cuerpo dejó rastros que aún perduran, los cuales ayudaron a promover diferencias sociales y culturales, naturalizándolos en términos de clase, de grupo social o etnia, especialmente en relación con la identidad sexual y de género, por ejemplo, el caso de del beso entre niñas. “Si bien al principio se aceptaba que el beso era un aspecto importante del mundo afectivo, se insinuaba la peligrosidad moral en espacios cerrados como la escuela: "quizás el beso dado a la compañera sea el latigazo dado a un sentimiento anormal adormecido". El beso podría generar enfermedades innombrables, más graves que las microbianas, como el lesbianismo y la

promiscuidad sexual (Puiggrós, 1990; Morgade, 1997 citado por Scharagrodsky P, 2015, p.9).

“La obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX.” (Scharagrodsky P. 2015, p.9). Ante lo mismo, la escuela ha mantenido un control en cuanto a lo sexualmente permitido y correcto, definiendo lo adecuado y no, permitiendo actitudes y comportamientos definidos por el ambiente social y cultural, relacionados únicamente a los ideales que pretende la institución que adquieran los y las estudiantes de la institución.

Saberes, prácticas pedagógicas y dispositivos de subjetivación operan en la vida escolar promoviendo unas experiencias del erotismo, al tiempo que censuran, reprimen y/o hacen invisibles otras. (Escobar, 2015. p,68).

La institución escolar ha mantenido durante sus prácticas habituales, la censura e invisibilización de las experiencias sexuales y eróticas en el establecimiento, reprimiendo el descubrimiento de las y los sujetos en cuanto a sus intereses personales, imponiendo subjetividades y pensamientos morales a las prácticas de los y las jóvenes participantes de la institución.

El placer experimentado en tales prácticas corporales se interpreta como fuente de peligro para el sujeto: “las ganas” pueden llevar al joven a “cometer errores”, el placer obnubila su juicio, vence límites y diques morales, hace de ellos y ellas víctimas del “exceso” de sus pasiones. (Escobar, M., 2015, p,70).

Escobar, M., (2015), afirma que “hablar del cuerpo de los y las jóvenes es entonces discutir los distintos ideales de sujeto que coexisten en la escuela y que cotidianamente entran en tensión”. Tensión que se genera a partir de la intención que tienen las instituciones en relación al control del cuerpo y a sus comportamientos, vinculados a el ideal social, que intenta implantar a los cuerpos de niños, niñas y jóvenes, siendo la escuela el medio propicio para generar dicha intencionalidad.

La escuela uniformiza a los educandos pretendiendo conseguir la unidad porque la diversidad la confunde, al igual como la democracia considera que cada voto vale igual a cualquier otro, todos los ciudadanos son iguales fuera del recinto de votación. (Moreno A., 2015, Arancibia, M., 2015, p.20)

Pareciera ser que en la actualidad la escuela y sus dispositivos han cedido a nuevas formas de control y regulación de los cuerpos. El viejo y pesado disciplinamiento corporal ha perdido vigencia. Ya no hay una preocupación tan fuerte por las posturas, los movimientos y los gestos rígidos o uniformes. Hace más de tres décadas que el dispositivo curricular no insiste con términos como "vigilancia", "orden", "control" y "corrección". Nuevos lexemas como "expresividad", "autopercepción" y "autoconocimiento" del cuerpo adquieren fuerza y legitimidad, por lo menos en el plano discursivo. (Scharagrodsky P., 2015, p.12)

En la actualidad, por lo menos en el plano discursivo, se entiende que las formas de control, regulación, disciplina y normas en cuanto al cuerpo han dejado de ser prioridad en la escuela, más bien principios como la “expresividad”, “autopercepción” y “autoconocimiento” parecen apoderarse del discurso escolar, dejando atrás el viejo y pasado discurso corporal.

En conclusión, la escuela no solo ha captado su atención a la enseñanza de saberes intelectuales, que tienen que ver estrictamente a lo curricular, ha ido más allá, estableciendo una cultura corporal, utilizando una gama de técnicas en cuanto al control del cuerpo en la escuela. En consecuencia, no ha permitido el descubrimiento y desarrollo del cuerpo, si no ha implantado un sin fin de normas, comportamientos bajo la idea del disciplinamiento. Como menciona Escobar “la idea es que los discursos “institucionales y/o legítimos” que atraviesan la escuela van más allá de regular el currículo y permean la subjetividad de los estudiantes.”

### **1.2.1 Educación, currículum y cuerpo en Chile**

Para lograr el sustento deseado en este trabajo, es necesario, contextualizar la educación nacional. En este apartado, se relatarán los sucesos más importantes que han marcado la educación del país, vinculándolos de alguna manera, a la temática que nos convoca, es decir, el cuerpo.

Por lo tanto, como primera tarea, se propone entender el currículum y su peso socio-cultural, para posteriormente y basados en esta potente herramienta social, describir de manera general los cambios de visión y forma de estructurar la educación que ha experimentado el país, entrelazando un vínculo entre “la historia del cuerpo” con nuestros procesos educativos. Finalmente, un análisis sobre las concepciones de cuerpo que se pueden apreciar actualmente en las bases curriculares de enseñanza media humanista - científica.

#### **1.2.1.1 Entendiendo el concepto currículum**

Son muchos los autores que han desarrollado ideas en torno al currículum, para Alicia Alba (1994), citado por González, 2014:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”. (p.91)

Para Stenhouse (1984), el currículum es la intención, un plan o una prescripción acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las escuelas.

Sin embargo, como señala González (2014), lo que sucede en las escuelas al igual que el currículum no es estático, se va transformando día a día, dependiendo del sentido que van dando los propios actores involucrados (docentes, educandos, padres, administrativos, etc.), según las circunstancias del establecimiento, entre otros factores. Lo que es considerado por Bourdieu como el campo de fuerza en que se plasma el currículum. (p.91)



Dodds (1985), citado por González (2014), se refiere al currículum escolar como *funcional*; sostiene que para analizar los aspectos invisibles de la enseñanza y del aprendizaje que ocurren en la escuela, se hace necesario comprender el currículum escolar en cuatro niveles de existencia: *explícito*, *encubierto*, *nulo* y *oculto*, los cuales interactúan en forma simultánea, aunque en ciertos momentos alguno de estos pueda ejercer mayor influencia que los otros.

Desde la perspectiva de Dodds (1985) citado por González (2014), estos niveles se caracterizan por lo siguiente:

El *currículum explícito*, corresponde al currículum oficial, que se encuentra públicamente establecido y compartido, que trata sobre aquellos aspectos que la institución desea que sus alumnos aprendan de manera intencionada; el *currículum encubierto*, que refiere a aquellos aspectos implícitos que constantemente se están valorando, o “aquellas cualidades que raras veces aparecen en los programas y planificaciones escolares o en la planificación de la clase, tales como ‘la respuesta rápida y en silencio de los alumnos a las instrucciones’ o el ‘duro esfuerzo de los alumnos’” (Dodds, citado por Kirk 1990:142-143); el currículum *nulo*, habla de las ideas, conceptos y valores que aparecen omitidos en forma intencionada o involuntariamente en el currículum explícito o en el currículum encubierto, incidiendo en lo que ocurre y se aprende en las clases. Finalmente, el *currículum oculto*, tiene una estrecha relación con el actuar más que con la información que se procura comunicar, dando cuenta de aquellos aspectos inconscientes del comportamiento de los profesores o del establecimiento en general al momento de preparar la clase y durante el acto de enseñar.

Por lo tanto, para comprender como se entiende algo o como sucede realmente algo en la escuela, no basta con prestar atención a los documentos destinados a explicitar lo que ahí sucede o como debiera suceder (currículum explícito, proyecto educativo institucional, manual de convivencia). También se debe dar importancia al currículum oculto, pues “el currículum escolar formal, oficial o explícito está siendo influenciado permanentemente por el currículum oculto” (Jackson, 1968; Dodds, 1985; Apple, 1986; Perrenoud, 1990; Barbero, 1996; Giroux, 1997, citado por González, 2014; p.92)

Este a su vez, es entendido por la teoría crítica como:

Todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en proceso de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. (Torres Santomé, 1991:198, citado por González, 2014; p.93).

Como se ha señalado anteriormente en el apartado “concepciones de cuerpo en la escuela”, es en las instituciones educativas donde la educación formal tiene lugar, es decir, los procesos planificados de enseñanza-aprendizaje se ofrecen a los individuos. La organización de dichos procesos se ve fuertemente afectada por el contexto social en el que se desarrollan, desplegándose de esta manera, diferentes teorías curriculares.

Para Kemmis (1998), las teorías curriculares son teorías sociales, no solo porque reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculadas con posiciones sobre el cambio social y, en particular, con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad.

#### **1.2.1.2 Desarrollo curricular en Chile, una vinculación del cuerpo con nuestros procesos educativos.**

En Chile, es evidente como el desarrollo curricular continuamente ha estado vinculado al desarrollo histórico del país. Los ideales bases que ayudan a comprender y estructurar la educación siempre han estado ligados a planteamientos ideológicos. Dichos planteamientos ayudan a comprender las concepciones de cuerpo desarrolladas en nuestro país, y por supuesto, constituyen una base no menor, para intentar comprender las concepciones de cuerpo presentes en la escuela.

A continuación, se realiza una distinción entre cuatro periodos de la historia nacional, en conjunto con una revisión sobre los principales cambios en la educación y currículum nacional, vinculados a sucesos importantes en torno al cuerpo.

### **1.2.1.3 Educación y currículum en periodo colonial.**

En la Biblioteca Nacional de Chile, se pueden encontrar muchos documentos útiles para la comprensión de esta historia nacional, con ayuda de “Memoria Chilena” y su presentación “Inicios y desarrollo del pensamiento pedagógico en Chile”, se relatan las principales orientaciones que tuvo la educación en el país, desde los tiempos de la colonia:

Durante la Colonia, el modelo de educación imperante estuvo orientado a la difusión de la ideología eclesiástica dentro de un marco teórico escolástico, inculcando la doctrina cristiana entre los indígenas, y reforzándola entre los españoles y mestizos. El currículum acotado y simplificado para estos propósitos, contaba básicamente de materias catequísticas, la enseñanza de la lectura y escritura, y algunos conocimientos matemáticos. (Memoria Chilena, 2003)

### **1.2.1.4 Concepción de cuerpo durante el periodo colonial.**

En este periodo, caracterizado por la conquista española, se busca adoctrinar el cuerpo, utilizando principalmente la religión. Este proceso de evangelización denota lo que desde 1968 es acuñado por Robert Jaulin como etnocidio.

Un **etnocidio** es un proceso de destrucción de un grupo étnico o de su riqueza cultural a través del cual se niega el derecho a promover, disfrutar e incentivar las tradiciones, así como desarrollar el arte, las raíces e incluso la lengua nativa de un pueblo. (Lifeder, 2014)

Un concepto cercano al etnocidio y que según García (2006), durante la historia ha tomado diferentes significados es el genocidio. Este es considerado como “un conjunto de actos planificados y coordinados que tienen por objetivo destruir, total o parcialmente a un grupo nacional, étnico, racial o religioso”.

Según la autora la definición que ha sido más ampliamente aceptada es la de la Convención de las Naciones Unidas de mediados del siglo XX.

Durante este periodo como relata Araya (2006), pareciera, que, para hacer del cuerpo en sí, sinónimo de “nosotros mismos”, se debía otorgar “dignidad”, y al mismo tiempo, compadecernos de él. Para la cultura hispana dentro de occidente la dignidad es entendida predominantemente como decencia. A la vez, el pudor y la decencia eran valores sociales e ideológicos dentro del mundo español.

Por ende, para Araya (2006), “sobre el pueblo inferior se aplicaba la mayor parte de las penas corporales” (p.4), pues los indígenas manifestaban una cultura diferente en donde, por ejemplo, las mujeres desnudas de "medio cuerpo arriba con los pechos descubiertos”, ofendía la modestia, según los conquistadores. (Araya, 2016).

En esta fase de la historia el cuerpo humano se torna el objeto del castigo. “los castigos y el cuerpo como receptor de estos son un tema central dentro del proceso de instalación de los códigos de Occidente en América” (Araya, 2006; p.2).

De esta manera el término “etnocidio” (incluso “genocidio”) descritos anteriormente, puede ser vinculado con este periodo de la historia. Pues se da fin a la cultura antes existente.

Bajo la estructura social impuesta por los colonizadores, “el cuerpo es una metáfora de las relaciones sociales, los plebeyos son el "cuerpo" o parte material de un "cuerpo mayor" -sistema político- y por tal condición son inferiores y deben sujetarse a sus superiores o "nobles". (Araya, 2006; p.6).

#### **1.2.1.5 Educación y currículum en Independencia y República**

Posterior a la ruptura del periodo colonial, se lleva a cabo el proceso de independencia, en el que destaca el creciente espíritu independentista de una elite de criollos, quienes pudieron tener influencias externas. (Memoria Chilena, 2003).

Fue la creciente influencia francesa la que propicio las bases y principios teóricos para la construcción de la República y su correspondiente modelo educativo. Dicho modelo propagaba la razón como instrumento por excelencia para explotar la naturaleza humana, fue bajo esta tónica que aparecieron los principales cambios en cuanto a educación.

En este periodo tan agitado de la historia nacional, el Estado buscó principalmente proteger, fomentar y dirigir la red educacional ya existente de carácter religioso, municipal y, en menor medida, propiamente estatal. El gobierno no tuvo los medios para formar una red educacional nueva ni tuvo intención de reemplazar la antigua, aunque sí de controlarla y uniformarla" (Serrano, 1994; p.45 citado por Carimán, 2012).

A pesar de que se logró la independencia, en educación no se evidenciaron grandes cambios, manifestándose así el poco interés del gobierno por reemplazar algunas creencias de la época colonial, entre dichas creencias cabe mencionar; las relacionadas con el cuerpo.

En el período republicano la educación tomo gran relevancia, consagrándose como uno de los pilares fundamentales de desarrollo de la nación. Esto se materializo, como señala la presentación creada por Memoria Chile, con base en documentos de la Biblioteca Nacional:

...en la emanación de leyes y decretos especiales, en la producción de textos escolares y manuales de enseñanza, en la publicación de boletines y revistas, y en la creación de institutos, entidades y establecimientos educacionales de diversa índole, destinados a mejorar el acceso de los ciudadanos en la educación.” (Memoria Chilena, 2003)

Con estas iniciativas, se intentaban establecer las primeras bases de un “Estado Docente”, limitando el predominio de la iglesia en la educación. Este hecho fue clave para la posterior división entre educación laica y educación católica.

Con el auge del positivismo (mitad del siglo XIX), se busca reformar planes y métodos de estudio en cuanto a educación, tratando de otorgándole una base “más científica”. (Memoria Chilena, 2014).

El comienzo del siglo XX trajo consigo una creciente preocupación en cuanto al rol de la educación en el ámbito social y político, en donde se comenzó a valorar, por parte de emblemáticos educadores, como una importante herramienta transformadora, capaz de ayudar a conseguir una sociedad justa y democrática. Durante este siglo el Estado buscó impulsar la educación y su principal preocupación fue brindar una mayor cobertura, primero

haciendo hincapié en la enseñanza básica (promulgación Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920), y luego considerando cuatro años más de enseñanza media.

Acontecimientos importantes, tuvieron lugar durante este siglo, con el fin de sintetizar, se comentará una de las últimas iniciativas de este periodo, promovida por el gobierno de Salvador Allende, donde se propone crear un gran proyecto educativo democratizador llamado “Escuela Nacional Unificada”, en donde se proponía:

...terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar y que reflejaba el fuerte compromiso del Estado por una educación pública y de calidad. Si bien ésta no logró ser implementada, es de relevancia destacar el proceso de concientización que generó en un gran sector del magisterio (RUIZ, 2010 citado por Moreno y Jiménez, 2014; p.3).

Sin embargo, estos esfuerzos fueron interrumpidos con la destrucción del Estado Docente durante la dictadura militar, lo que desencadenó, desde la restauración de la democracia, una serie de reformas que buscan cambios en la educación.

#### **1.2.1.6 Concepción de cuerpo durante independencia y república.**

En medio de este período, el concepto de cuerpo (al igual que el de educación), se vio influenciado principalmente por ideas externas que separaban al cuerpo de la mente, otorgando más valor a esta última. Sin embargo, el comienzo de la desvinculación entre la educación y la iglesia refleja un cambio en la concepción que se venía manifestando desde el periodo colonial.

#### **1.2.1.7 Educación y currículum durante la dictadura militar.**

Entre 1973 y 1990, Chile pasa a ser administrado por un régimen militar, en el cual “se realiza la mayor reforma en la historia de la política educativa chilena” (OLIVA, 2010; p. 312). Los cambios realizados por este régimen fueron radicales y totalizantes, impregnados de ideologías neoliberales y de nacionalismo autoritario. (Moreno y Jiménez, 2014).

Son muchos las modificaciones que se realizan durante este periodo, pues, “en esta misión de refundar la nación, el régimen militar se apoyó en un principio fundamental: la

descentralización para modernizar la sociedad y la educación” (Leal y Castro, 1991; p.88). Entre los principales cambios en materia de educación, mencionaremos, la desarticulación del “Estado docente”, en donde el Estado pasa de ser el principal responsable de la educación, a un “Estado subsidiario”, traspasando la responsabilidad de los establecimientos a mano de las municipalidades. (Leal y Castro, 1991 citado por Moreno y Jiménez, 2014).

El currículum escolar como describe Moreno y Jiménez (2014) sufre grandes cambios:

En 1973 el Ministerio de Educación y las instituciones escolares quedan bajo el mando de la Armada y el Ministerio del Interior, quienes comienzan una profunda revisión del Currículo Escolar Nacional incorporando, en él, una lógica focalizada en principios nacionalistas, dando así inicio a un fuerte proceso ideologizante de todo sistema educativo. (p.4).

También se disminuyó considerablemente el presupuesto destinado a educación, y se privatizo, dando paso a lo que se ha denominado “libertad de enseñanza”, en donde el rol del estado consistía en “fomentar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan progresivamente en la gestión educacional, bajo orientación y apoyo de los órganos técnicos del Ministerio de Educación” (MINEDUC, 1975-1976, citado por OLIVA, 2008, p. 218).

El Gobierno Militar propuso la flexibilización de los planes y programas de la Educación General Básica, señalando la importancia de considerar los diversos contextos sociales y los diferentes recursos económicos presentes en las variadas zonas del país para su aplicación. Se autoriza, a través del Decreto con Fuerza de Ley, DFL N.º 4002 de 1980, la disminución de horas de trabajo y eliminación de alguna asignatura por imposibilidad de cobertura debido a causas económicas. Este cambio fue fundamental ya que comenzó a marcar las diferencias entre la educación pública y privada, debido a que los planes y programas se transformaron en el mínimo obligatorio para las instituciones con más recursos, las privadas, y el “techo” para las más desfavorecidas, las públicas. (Moreno y Jiménez, 2014)

El 10 marzo de 1990, un día antes de que asumiera el presidente Patricio Edwin, el gobierno militar promulgó la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), la cual resguardo las políticas impuestas mediante la Constitución Política de 1980, “La LOCE fue “[...] el camino usado por la dictadura para perpetuar su arquitectura educativa neoliberal” (OLIVA, 2010, p. 317 citado por Moreno y Rodríguez, 2014).

#### **1.2.1.8 El cuerpo en dictadura**

Muchos son los hechos que muestran las represiones que sufrió el sujeto, tanto desde el punto de vista social como físico. También son bastantes los autores que desde sus diferentes áreas se han interesado por lo sucedió tras este hecho histórico, que marca la historia nacional hasta nuestros días.

El gobierno de aquella época llevo a cabo una violencia sistemática, buscando erradicar las posturas diferentes del pueblo en general, y del Gobierno de Salvador Allende en particular, mediante censuras, torturas y castigos, quedando en evidencia la obsesión de la dictadura por el encarcelamiento y desaparición del cuerpo, no solo como cuerpo físico, también en su visión como sujeto. (Freire, 2016 citado de Fernández y Vidal, 2018)

Con dicha violencia y tortura, se instaura en gran parte de la sociedad un miedo generalizado, sufriendo el sujeto un moldeamiento conductual, limitando su expresión y desarrollo como ser corpóreo. González (2014) menciona que “en el ámbito cultural ocurre lo que se ha denominado “apagón cultural”, limitando la libertad de expresión y el cultivo de algunas manifestaciones culturales entendidas contrarias al régimen oficial”. (p.73)

Tanto castigo y represión del cuerpo en un momento trajo una respuesta. Desde el teatro, la pintura, el arte y otras técnicas, surge el “Arte acción”, el cual expandía el uso del cuerpo como medio de crítica al proceso vivido. Durante ese periodo “existió una lucha entre la manifestación y la violencia, que sin duda dejó un trauma psicosocial ante la transgresión de los derechos humanos”. (Freire, 2016; Madariaga 2001, citado por Fernández y Vidal, 2018).



### **1.2.1.9 Educación y Currículum tras la vuelta a la democracia**

Durante este complejo periodo histórico, y tras asumir la “herencia de la dictadura” en materia de educación no se realizaron cambios drásticos al sistema impuesto anteriormente, “se asumió la LOCE en su totalidad, postergándose la reflexión acerca de posibles cambios en la estructura educativa vigente.” (Moreno y Jiménez, 2014, p.8)

Es por eso, que se conserva la municipalización, la condición de los profesores y el modelo de financiamiento, otras cuestiones que continúan igual. Sin embargo, no sólo no se modificó el modelo economicista, “sino que se acentuó, proponiendo modificaciones curriculares sin penetrar en la estructura profunda que mantenía, y mantiene, un sistema educativo desigual y segregador” (COZANGA, 2013; RUIZ, 1997 citado por Moreno y Jiménez, 2014, p.8).

En 1990 y 1991 se pone atención al eje de Equidad, procurando a nivel escolar crecer en la distribución de oportunidades educacionales para todos (González, 2014). Con el fin de obtener información para mejorar dicho eje se optó por un sistema de evaluación cimentado en los exámenes nacionales (SIMCE en 1988: Sistema de Evaluación de la Calidad Educativa). Pero pareciera que desde ese momento y hasta la actualidad, los resultados de dicha prueba han sido tan relevantes que más que mejorar la educación pareciera haberse convertido en un sistema a partir del cual se detectan las escuelas con bajo rendimiento académico y se estigmatizan. (Moreno y Jiménez, 2014). Es así como, “el criterio de competitividad propio de las políticas neoconservadoras del gobierno militar aún hace presencia en el sistema educativo actual. (Moreno y Jiménez, 2014, p.10)

En 1996 se inicia el proceso de reforma educacional, en la cual se establece siguiendo cuatro líneas de acción; la primera corresponde al programa de mejoramiento e innovación pedagógica; la segunda preocupación se enfoca en el desarrollo profesional de los docentes; el tercer aspecto relevante es el de la reforma curricular propiamente tal, que en una primera etapa define un marco general en los cuales se incorporan objetivos transversales que apuntan a la formación ética, al crecimiento y la

autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento; junto con ello se actualizan los objetivos y contenidos de la educación básica y media, en consideración que los planes y programas vigentes habían sido elaborados en la década de los 80. Además, se otorga libertad a los centros educativos para definir sus propios planes y programas de estudios, los que comienzan a aplicarse gradualmente a partir del año escolar 1997. (González, 2014)

En el año 2002 se consuman los nuevos programas de estudio en todos los niveles educativos y posteriormente en el año 2003 la reforma constitucional establece la enseñanza media como obligatoria, consagrándose así 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita (Ley N° 19.876).

Esta vez y considerando las experiencias pasadas se propone considerar opiniones relevantes para plantear esta nueva propuesta curricular:

Cabe destacar que el procedimiento utilizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, en vistas de cambiar las prácticas del pasado y en su función de orientar, liderar y regular el sistema educativo, procura que la elaboración del nuevo currículum se realizara en forma participativa; da inicio esta tarea asumiendo la responsabilidad de preparar la propuesta de marco curricular y la somete a la opinión de un grupo experto; luego se lleva la propuesta a una consulta nacional donde participan todos los docentes del sistema escolar y también se consulta a los alumnos de enseñanza media. (González, 2014, p.81)

Finalmente, la cuarta línea de acción corresponde a la incorporación de la Jornada Escolar Completa (JEC), bajo el argumento que una educación de calidad implicaría mayor tiempo de dedicación al estudio, lo que permitiría igualar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del país. (MINEDUC, 1997).

En 2006, con el fin de mejorar la calidad en educación, una nueva lógica de currículo nacional toma fuerza, en donde se otorga mayor valor a estándares y mediciones de aprendizaje, basados en el Sistema de Medición de la Calidad Escolar (SIMCE). En este sentido la “calidad” es asociada con el aumento de puntajes en pruebas SIMCE, categorizando a las escuelas, generándose así un sistema competitivo.

Tras manifestaciones sociales como la conocida revolución “pingüina” en 2009 se promulga la Ley General de Educación (LGE) que reemplaza a la LOCE. “Con esta Ley se busca alcanzar el equilibrio entre la libertad de enseñanza y el derecho a una educación de calidad...” (González, 2014, p.81)

El marco curricular con el que se contaba hasta ese momento es sustituido por las nuevas bases curriculares, las cuales cambian los conocidos objetivos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales trabajados en la antigua ley, por objetivos de aprendizaje para cada curso y asignatura, los que deben ser adecuados a las edades de los estudiantes, y deben estar debidamente secuenciados, con el fin de ser abordables, considerando el tiempo de libre disposición. Asimismo, contempla los objetivos de aprendizaje transversales.

A pesar de que el descontento social permaneció luego de la promulgación de esta ley, se implementó de igual manera y es considerada hasta la actualidad.

Durante este largo periodo, queda claro (desde las políticas emanadas) que el país ha buscado fundamentalmente avanzar en materias de equidad y calidad, incorporando modificaciones constantemente. Estos cambios, son realizados principalmente por el enfoque que presenta cada gobierno, por lo que cuatro años después, y una vez que la población está interiorizando dichas modificaciones, es electo otro gobierno y la situación educativa vuelve a cambiar.

#### **1.2.1.10 Concepciones de cuerpo tras la vuelta a la democracia**

Durante los primeros años de vuelta a la democracia, es posible observar una postergación sistemática de los ciudadanos en cuanto a demandas sobre temas como participación y bienestar social, “desde los primeros gobiernos de la Concertación, coalición que, al mantener el marco socioeconómico heredado de la dictadura, no fue capaz de reducir la desigualdad, ni generar reformas democratizadoras (Solimano, 2013; Garretón, 2012; Fazio, 2004 citado por Urzúa, 2015). Los gobiernos de post-dictadura al igual que en educación, en vez de cambiar asuntos importantes, los reforzaron. En este sentido “habrían reforzado el miedo para impedir el desborde de las demandas sociales (Salazar, 2011) y así

consagrar el consenso como única forma política posible, situando de paso al mercado como principio ordenador de la vida social” (Garretón, 2012 citado por Urzúa, 2015, p.2).

Por supuesto, esto influye e influye en la forma de concebir el cuerpo en la sociedad post-dictadura, que además de cargar con ese periodo, lo hace con sucesos de corte internacional como la industrialización.

Para Carballo y Crespo (2003), las sociedades actualmente apuntan al culto del cuerpo, pero en general cultivan la “apariencia” corporal forzada a uniformarse con la imagen corporal de otros. Entonces la cultura del cuerpo queda ceñida y enmarcada al interior de la cultura del consumo distribuida a través de los medios de comunicación masiva en donde todo se puede comprar o vender, las apariencias son glorificadas por la imaginaria, y se configuran nuevos valores expresados por la belleza, sensualidad, juventud, ocio, etc. Y son aquellas personas que mejor combinan estas cualidades las que tienen mayor probabilidad de éxito.

Esta realidad provoca que cada persona sea un vigilante de su capital físico, se trata pues de una nueva tecnología disciplinaria que asegura la producción de cuerpos dóciles y el perpetuamiento del sistema económico político a menor costo (Crespo y Carballo, 2003, p.4).

A pesar de que muchas de las afirmaciones anteriores perduran hasta nuestros días, han ocurrido varios sucesos en los que se puede dar cuenta que se han desarrollado concepciones de cuerpo distantes a las que desde algunos ámbitos y por mucho tiempo se han querido inculcar. Entre dichos sucesos y muy vinculado con la educación es preciso referirse a las movilizaciones y manifestaciones (en un comienzo estudiantiles), que han trazado un cambio en la historia política social de Chile (Urzúa, 2015).

Las marchas estudiantiles para Urzúa (2015), son vistas como acciones de apropiación física y simbólica de las calles, en donde los cuerpos adquieren el poder de aparecer frente a otros, comenzando a apalear, de cierta manera, la invisibilización existentes antes demandas sociales. En este sentido, Urzúa expone dentro de su investigación:

Las marchas estudiadas operaron como verdaderas «tomas» de la(s) calle(s), las que fueron apropiadas por los jóvenes para hacerse escuchar dejándose ver (Scribano y Cabral, 2009). En este sentido, dicha apropiación se realiza mediante la única herramienta con la que cuentan los manifestantes, a saber: su propio cuerpo. Consistentemente con esto, el componente expresivo ocupó un lugar central, ya que el cuerpo, en tanto *locus* de la expresividad fue puesto en escena. La calle se convirtió entonces, en el escenario perfecto para exponer la vida a la mirada ajena y dramatizar aquellos sentimientos que habían sido contenidos en Chile durante la postdictadura. (Urzúa, 2015, p.)

Estas diversas expresiones permitieron democratizar el campo de visibilidad, y estas prácticas en un comienzo estudiantiles, se han sumado diversos colectivos. Desde aquí claramente se desprenden otras concepciones de cuerpo, donde incluso este es percibido por la sociedad como “colectivo”.

Otro suceso que desde el fin de la dictadura y sobre todo actualmente causa bastante revuelo con respecto al cuerpo, es el feminismo.

En un comienzo según Feliu (2009), las mujeres no se identificaban con los postulados feministas, pero como señala la autora:

...sí con el llamado liberador (bajo el lema de “democracia en el país y en la casa”) de resistencia a un sistema opresor que las tenía relegadas y subyugadas más que a sus compañeros masculinos. Entonces, cuando la dictadura termina, la readecuación tendrá que pasar por una redefinición de ese concepto, y, es notorio, cómo la palabra feminismo aparece en el lenguaje empleado de manera consistente y recurrente. (p.702)

Para concluir esta vinculación entre educación, currículum y cuerpo, se ha elaborado una línea de tiempo, con los datos más relevantes:



*Figura 1.2.* Desarrollo curricular en Chile, una vinculación del cuerpo con nuestros procesos educativos. Fuente: Elaboración propia.

### 1.3 Educación física y sus concepciones de cuerpo

La educación física, desde ahora EF, entendida como la asignatura escolar preocupada de educar lo corporal, ha transitado durante la historia por distintos momentos, los que de alguna forma ayudan a comprender como se ha entendido el cuerpo en la escuela.

A continuación, brevemente, se relata el origen y evolución que ha presentado esta asignatura, vinculando el paradigma del movimiento humano y las concepciones del cuerpo plantadas por Vásquez (2001), con los principales contenidos y objetivos de las actuales bases curriculares (MINEDUC, 2013).

Posterior a esta vinculación, se exponen las orientaciones que se han desarrollado en EF en Chile desde su origen hasta la actualidad, basándonos en tres estudios realizados en el área.

### **1.3.1 Origen y evolución de la educación física: una vinculación entre paradigmas del movimiento humano, concepciones del cuerpo y contenidos de la EF actual**

El origen de la educación física según Barbero (2005) ha estado expuesto a cierto debate. Por un lado están quienes afirman que la educación física (desde ahora EFI) y el deporte “son tan antiguos como el hombre mismo, puesto que, se explica, nuestros primitivos ancestros ya hacían ejercicio físico al correr y al lanzar objetos para cazar o para evitar ser cazados por las fieras de su entorno” (Barbero, 2005, p.6) Por otro lado y apegándose al contexto europeo otros consideran que “la EFI como disciplina científica y como práctica que habría de ser difundida entre las poblaciones (sistema escolar) tuvo lugar durante el siglo XIX.” (Barbero, 2005, p.6)

En el siglo XIX apareció (o se multiplicó) un saber teórico-práctico sobre el cuerpo y sobre el movimiento, que se presentó a sí mismo como científico y racional, con pensadores que promovían una nueva cultura corporal. La base científica de los modelos propuestos Per Henrik Ling (escuela sueca) y Thomas Arnold (deporte moderno) fue respaldada por las ciencias médicas, en particular la anatomía, fisiología y la higiene. (Barbero, 2005)

La principal razón para justificar la necesidad de la nueva ejercitación corporal fue la salud, es así como distintos grupos de poder, desde una mirada política-económica, manifestaron “que la salud es la fuente del bienestar individual, y, quizás y, ante todo, el requisito de la paz, del orden y del progreso social.” (Barbero, 2005, p.)

También, resulta interesante señalar que desde los inicios de la educación física se puede observar una diferencia entre el tipo de educación para la clase acomodada y para los **pobres**, es así como:

...los colegios de pago siempre han contado con amplios espacios abiertos y con instalaciones deportivas, mediante los que se encauzaba a los estudiantes hacia la práctica de deportes...

Dichos espacios deportivos, y el éxito de sus equipos en las competiciones escolares y extraescolares, se utilizaban con frecuencia como signos de distinción, de prestigio, de publicidad, y de llamada de nuevos clientes. Frente a ellos, las escuelas públicas carecían casi de todo. (Barbero, 2005, p.9).

Mientras el desarrollo de deportes en las clases sociales altas se implantaba para favorecer la toma de decisiones de los futuros “líderes”, en las clases más desfavorecidas se realizaban principalmente ejercicio analítico, repetitivo y/o paramilitar, en el que priman el orden, la docilidad y el sentido utilitario. (Barbero, 2005)

Según Barbero (2005), hasta hace algunas décadas, la EFI se concebía exclusivamente como su nombre lo indica, limitando su labor al desarrollo de capacidades físicas y a la adquisición de unas habilidades motrices genéricas y de otras específicas de carácter deportivo. Pero desde hace un tiempo, dicha concepción se encontró enfrentada a unos enunciados “extraños” (en su procedencia y en su contenido), que explicaban el cuerpo y las funciones de su ejercitación de un modo diferente.

Unos nuevos discursos surgidos fuera del dominio teórico-práctico de la EFI (principalmente desde la psicología y fenomenología), incorporan la psicomotricidad al área. A pesar de la ambigüedad con la que surgen y se difunden estas nuevas ideas, lograron dar origen “al cada vez más amplio y elaborado conjunto de capacidades perceptivo-motrices (esquema corporal, procesos de lateralización, de percepción y de estructuración espacio-temporal, etc.) que hoy forman parte de nuestra materia”. (Barbero, 2005, p.12)

Estos nuevos conceptos, hacen frente a la instaurada corriente dualista y proponen, la unidad del sujeto. A pesar de que no todos los autores que se refieren al tema parten desde la misma premisa, llegan a resultados similares, Le Boulch (1978) por ejemplo, citado por Barbero (2005, p.12) expone: “La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, sino que debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad”.

Por lo tanto, los objetivos de la educación física desde este nuevo enfoque deben ser más amplios, centrándose en el desarrollo del sujeto en su conjunto. Sin embargo, estos aprendizajes hasta la actualidad siguen siendo enfatizados en las primeras etapas:



Uno de los rasgos que ha acabado aceptándose como más característico de estas corrientes, y que impregna el discurso de la subdisciplina, es su orientación casi exclusiva hacia las edades más tiernas, en concreto, hacia la educación infantil y los primeros años de la educación primaria. Es decir, parece asumirse que, más allá de los 10-12 años de edad, tales contenidos y tales finalidades carecen de sentido en la EF". (Barbero, 2005, p.13)

Aunque estos conceptos emergentes para la época, "se presentaban a sí mismas como modelos de educación global del sujeto", a partir de las orientaciones de los años setenta (siglo XX), "se instituye en los discursos y en las prácticas pedagógicas del preescolar y de los primeros años de la escolaridad obligatoria retorna a una cierta visión dualista del ser humano". (Barbero, 2005, p.14)

Esto se fundamenta principalmente por dos motivos: primero porque el cuerpo es considerado como un instrumento para lograr el deseado desarrollo integral:

El-cuerpo-la-motricidad-el-gimnasio, asumen un cierto valor como agentes de la acción educativa; sin embargo, la finalidad está fuera de ellos, porque son meros instrumentos de lo verdaderamente importante en la institución escolar, esto es, el desarrollo intelectual y el trabajo del aula. (Barbero, 2005, p.14)

En segundo lugar, como plantea Barbero (2005), no se cuestiona que finalidad tiene desarrollar las capacidades perceptivo-motrices en las primeras etapas escolares, lo que lleva a que en etapas posteriores se refuerzan la supremacía del cuerpo físico.

De este modo, se mantiene la lógica de que, a partir de los 8-10 años, lo propio de la EF es que se centre en lo *suyo*, a saber, en las capacidades físicas, en los juegos pre-deportivos, y en otras formas de iniciación deportiva. (Barbero, 2005, p.14)

También, hace unas décadas atrás y a partir de los cambios sociales que enfrenta el ciudadano postmoderno, se comienza a abordar el tema de la incomunicación. Castilla del Pino (1979, pp.10-13 citado por Barbero, 2005, p.15), plantea que "la comprensión del fenómeno de la comunicación, y la existencia de unos medios de comunicación inimaginables hace años, corren parejos, pero en proporción inversa, con la incomunicación fáctica entre las personas."

Desde el área de la EF, una nueva subdisciplina comienza a tomar fuerza: la expresión corporal. Esta nueva visión, otorga un valor al cuerpo expresivo, el cual “ha de tener un espacio en el horario escolar para evitar que nos convirtamos en máscaras impersonales, y para posibilitar que el niño descubra su autenticidad” (Barbero, 2005, p.20)

Dentro de esta subdisciplina, los contenidos que cobran más fuerza son: la danza y el teatro. En ambos, se considera fundamental la libre expresión, desarrollando de esta manera la imaginación, creatividad y personalidad del niño (Barbero, 2005).

A pesar de su crecimiento e incorporación dentro de la EF no parece que haya resultado la cuestión, ya que dentro de la escuela la danza y el teatro se han reducido. La danza, por ejemplo, entendida como un medio de la EF que se caracteriza por ser un “movimiento que muestra ritmo, expresión y forma”, y mediante el cual, según Ullmann (1978, p. 112), “nos sumergimos en el proceso mismo de la acción, cosa que no ocurre en otras actividades” (Barbero, 2005, p.16), suele ser enseñada en la escuela, con estructura coreográfica, asemejándose así a la tradicional racionalidad de la enseñanza deportiva; simplemente se cambian unas habilidades por otras.

Es Barbero (2005) quien citando a Astraín (2002), pone de manifiesto que han afectado a esta subdisciplina:

...entre otras cosas, el escaso tiempo que se dedica a la Expresión Corporal en comparación con los otros contenidos de la EF, la carencia de formación que manifiesta tener el profesorado respecto a este contenido y la diversidad de enfoques y de prácticas con la que se lleva a cabo. (p.16)

A través de este breve recorrido histórico, es posible sintetizar en palabras de Hernández (1996) citado por Moreno, Campos y Almonacid (2012), las corrientes actuales de la Educación Física:

- Deportes: se hace un traslado de los principios del deporte de élite a la estructura de la EF escolar, “siendo la competición deportiva y la victoria en la misma el centro de las prácticas escolares para buscar el prestigio institucional y personal.”

- Condición Física: bajo esta corriente, es posible asociar "la condición física y una idea reduccionista de la salud, en cuanto a su concepción puramente física y objetiva" (Hernández, 1996, p.60, citado por Moreno et.al 2012).
- Psicomotricidad: es bajo esta corriente donde comienza a pensarse en un "cuerpo pensante" entendiéndose que a través del movimiento corporal es posible el desarrollo intelectual de la persona.
- Expresión corporal: se orienta, principalmente, hacia el desarrollo de las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo que se expresan a través del movimiento. Es la creatividad natural en el ser humano el centro de su existencia, argumentando que los movimientos estereotipados presentes en el deporte de competición no permiten y legitiman la misma. (Moreno et.al, 2012, pp.13-26)

En el mismo sentido, Vázquez (2001) plantea diferentes paradigmas o formas de concebir el movimiento humano, los que estarían sustentados en formas diferentes de entender, percibir y conceptualizar el cuerpo humano, y es posible vincular con los principales contenidos que plantea la EF del currículo actual. La siguiente tabla, de elaboración propia, sintetiza las ideas de paradigma y cuerpo planteadas por Vázquez (2001), y las vincula con los contenidos de las bases curriculares de educación física actuales:

| Paradigmas del movimiento humano | Concepción de cuerpo  | Vinculación con contenidos de las bases curriculares   |
|----------------------------------|---|--|
| Biomotriz                        | Cuerpo-máquina/acrobático: se considera que el cuerpo funciona de manera mecánica y repetitiva.               | Prácticas centradas en el desarrollo casi exclusivo de la condición física, pretendiendo que mejorar la esta condición mejora directamente el estado de salud. También, deportes o prácticas corporales muy parecidas. |
| Psicomotriz                      | Cuerpo-pensante: a través del movimiento corporal es posible desarrollar la inteligencia (psicomotricidad)    | Desarrollo capacidades perceptivo-motrices (equilibrio, lateralidad, coordinación, entre otros)  |
| Expresivo                        | Cuerpo-comunicacional: se entiende el cuerpo como un sistema de comunicación, mediado por el contexto social. | Armonía entre expresión espontánea y posterior regulación social. Trabajada  |

Cuadro 1.1. Vinculación entre: paradigma del movimiento humano, concepción del cuerpo (Vázquez, 2001), y principales contenidos de las actuales bases curriculares (MINEDUC, 2013) Fuente: Elaboración propia.

Como se ha señalado en el apartado anterior “currículum, educación y cuerpo”, el desarrollo curricular está estrechamente relacionado con la historia socio-cultural que vive cada país, de este modo, cada asignatura, también presenta cambios.

En Chile, uno de los cambios más recientes dentro las bases curriculares de la EF, es la incorporación del término “salud” en el nombre de la asignatura. Esto responde, en parte, a los problemas de sedentarismo que enfrenta el país. En efecto, la encuesta nacional de salud realizada el 2010, revela que el 88,6% de la población mayor de 17 años tiene un comportamiento sedentario. Además, los resultados del SIMCE del mismo año muestran que solo un 10% de los alumnos tiene una condición física satisfactoria. (MINEDUC, 2013)

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura en las nuevas bases curriculares han sido organizados en tres ejes: habilidades motrices, vida activa y saludable y seguridad, juego limpio y liderazgo.

El currículo para educación básica y media se basa principalmente en las mismas temáticas, pero en la enseñanza media se acrecienta la perspectiva tecnocrática.

### **. 1.3.2 Orientaciones de la EF en Chile, una revisión de los primeros lineamientos que nos acompaña hasta nuestros días**

Los antecedentes que existen en relación a la historia de la EFI en Chile, además de escasos, evidencian como “el proceso de aprendizaje y el rol social de la disciplina se han asociado, al ámbito biomédico y deportivo” (Poblete, Moreno, Rivera, 2014, p.2)

En Chile la primera entidad del Estado formadora de profesionales de la EF, fue la Universidad de Chile, la cual durante 58 años (1906-1964) se consagró dentro de Latinoamérica como una de las pioneras en la materia. Luego de 28 años de existencia (1934), se publica el primer Boletín de EF. Este Boletín es analizado con por Poblete et. al (2014), quienes concluyen que:

En la primera mitad del siglo XX la historia de la educación chilena nos presenta una educación nacionalista, utilitaria y orientada al desarrollo económico, podemos observar, al tenor de los resultados presentados, que la EF de la época ayudó y fue promotora de este

modelo, desde la formación en los valores morales predominantes, y buscando, sobre todo, poner a la EF al servicio del logro de cuerpos saludables e higiénicos, dignos de una raza apta para la producción. Esta realidad queda en evidencia desde las temáticas que los intelectuales de la época plasmaron en sus escritos en este segundo tercio del siglo XX. (p.280)

Como menciona Poblete et. al (2014), la EFI en Chile, tuvo como referente teórico las experiencias europeas de los años treinta, “afirmación que podemos corroborar a partir de la concentración de artículos relacionados con la temática en la década de los cincuenta.” (Poblete, 20014, p.266)

En base aquello, resulta evidente que “el discurso pedagógico actual de la EFI orientado a la salud corporal no es una innovación que surge de los nuevos dictámenes de la política educativa para el siglo XXI, sino más bien, una constante histórica” (Poblete et.al. 2014, p.281)

Es importante complementar esta información, pues la historia de la EFI en Chile no solo ha manifestado una orientación. Con respecto a esto Moreno, Gamboa y Poblete (2014) mencionan:

La EF a través de su historia en Chile ha transitado por diversas orientaciones, desde propósitos de desarrollo de la población en cuanto salubridad y productividad, militarización, higiene y seguridad, deportivización, hasta ser considerada como un derecho de todos y todas. Pero sin duda algo que ha marcado su desarrollo ha sido los bases científicas, biomédicas y tecnocráticas que la han sustentado. (p.423)

A pesar de los esfuerzos (tras la vuelta a la democracia) por imprimir dentro de la EF un carácter más preocupado por las problemáticas sociales, no se ha logrado realizar un salto cualitativo transformador. Pues dichos esfuerzos, han estado contrariamente acompañados “por un excesivo énfasis en los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas” (Moreno, 2014, p.423)

En el ámbito concreto de la asignatura, la implementación de un SIMCE específico, el cual pretende “evaluar la calidad de la EF a partir de la medición de los niveles de condición física y del índice de masa corporal en los estudiantes.” (Moreno, 2014, p. 412)

Rodríguez (2016), plantea que el SIMCE mide sólo una parte de los aprendizajes considerados fundamentales, y plantea que:

No podemos desconocer que nuestra prueba SIMCE-EFI, extrae evaluaciones a partir de la prueba EUROFIT (Blaes et al., 2011; Jiménez, 2007) la cual incluye 10 elementos de la condición física y que mide las distintas capacidades físicas. Esta evalúa de acuerdo a la premisa de los beneficios a la salud... (Rodríguez, 2016, p.180)

### **1.3.3 Bases Curriculares de Educación Física en la actualidad**

Como lo dice la Ley 20.370 (2009) en su Título I de los Niveles y Modalidades de Educativas, específicamente su Artículo 20, las Bases Curriculares exponen los contenidos que se deben enseñar en las escuelas en cada nivel educativo establecido y en cada una de las materias formales, a su vez, definen los aprendizajes que debieran alcanzar los estudiantes, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a ley.

La educación media consta de 4 cursos, 1°, 2°, 3° y 4° medio; según el portal oficial del Ministerio de Educación, [escolar.mineduc.cl](http://escolar.mineduc.cl), a partir del 2027 pasarán a ser 6 los niveles que compongan la educación media, esto no significa que se sumarán cursos, si no, que la división entre educación básica y media será a partir, del actual, 7mo básico. A pesar de implementarse esta medida a partir del 2027, los documentos ministeriales como las Bases Curriculares ya han sido modificados y actualizados, por el contrario, los cursos de 3ro y 4to medio que se encuentran aun con la modalidad anterior, pero en vistas de ser modificados según declara. Debido a esta situación es que se consideran los documentos actualizados, puesto no tendría aplicabilidad investigar fuentes que caducarán.

Según lo que manifiesta el Ministerio de Educación, las Bases Curriculares de 7mo a 2° Medio:

Constituyen, de acuerdo con esta ley, el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que todos los alumnos y todas las alumnas participen en una experiencia

educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social. (Ministerio de Educación, 2015; p.16).

Independiente de otorgar las bases de los aprendizajes que se deben promover e las distintas materias y niveles educativos, existe libertad para que los establecimientos sean autónomos y desarrollen sus propios proyectos institucionales, todo enmarcado en el objetivo de la educación, que es "contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física". (MINEDUC, 2015; p.16).

Todo lo anteriormente descrito se ha construido a partir de un base valórica y principios que promueve el MINEDUC (2015; p.18) por medio de sus Bases Curriculares, estos son:

- La Constitución Política y el ordenamiento jurídico de la nación, y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- La libertad, que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes le son intrínsecas las acciones de razonar, discernir y valorar, acciones que son, a su vez, fundamentos de la conducta moral y responsable.
- El Estado debe reconocer y amparar a los grupos intermedios por medio de los cuales la sociedad se organiza y se estructura, y garantizarles la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos.
- La finalidad del Estado es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a cada integrante de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible.
- El derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituyen derechos esenciales el Estado ha de asegurar y respetar para cumplir su fin último de promover el bien común.
- Desarrollarse como persona libre, con conciencia de su propia dignidad y como sujeto de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal.

Respecto a los aprendizajes particulares de Educación Física, se organizan en 3 Ejes: Habilidades Motrices; Vida Activa y Saludable; y Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física. Un eje es, según La real Academia Española (2018), persona o cosa considerada como el centro de algo, y en torno al cual gira lo demás, por tanto, la organización de los aprendizajes de educación física irá en función de los ejes descrito. (parr.1), por tanto, los aprendizajes que se esperan lograr con la educación física escolar estarán enmarcados o en función de desarrollar las habilidades motrices, tener una vida activa y saludable y la responsabilidad.

### **1.3.4 Ejes curriculares de la Educación física**

#### **Habilidades Motrices**

Respecto a este eje las bases curriculares exponen que lo que buscan es brindar oportunidades para desarrollar y mejorar la locomoción, manipulación y equilibrio por medio del juego y actividades deportivas, es el juego y el deporte la herramienta didáctica con la que los alumnos deben desarrollar tanto sus habilidades motrices como habilidades sociales, además de situarse en un contexto específico y reglamentado.

#### **Vida Activa y Saludable**

En este eje se busca que los alumnos extrapolen lo que se trabaja en la educación física escolar a la vida cotidiana, que, a partir de reconocer su maduración motriz, su rendimiento y condición física construyan un plan de entrenamiento para ejecutar de forma regular en contextos extraescolares. Se busca además que sean capaces de ser críticos respecto al autocuidado y seguridad como reconocer los daños del consumo de drogas en su organismo y rendimiento físico.

#### **Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad**

En este eje se promueve la actividad física y el deporte desde su interacción con los otros, que por este medio se involucren con la comunidad escolar y social, generando por medio del movimiento instancias de relación sin exclusión que ayuden a al desarrollo de la identidad de los estudiantes, su sentido de pertenencia y el respeto.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de los objetivos de aprendizajes planteados por las bases curriculares para cada curso.



| CURSO/EJES | HABILIDADES MOTRICES   | VIDA ACTIVA Y SALUDABLE   | RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL EN EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA   |
|------------|--|---|---|
| 7° BÁSICO  | <p><b>Aplicar, combinar y ajustar las habilidades motrices en</b>, al menos: un deporte individual, de oposición, de colaboración, de oposición/colaboración y una danza.</p> <p><b>Seleccionar y aplicar estrategias y tácticas</b> específicas durante la práctica de juegos o deportes.</p>       | <p><b>Desarrollar la resistencia cardiovascular.</b></p> <p><b>Practicar regularmente</b> una variedad de actividades físicas alternativas y/o deportivas, por ejemplo: <b>evitar el consumo de drogas, tabaco y alcohol.</b></p>   | <p>Participar en una variedad actividades físicas y/o deportivas, por ejemplo: <b>integrarse en talleres extraprogramáticos</b></p>   |
| 8° BÁSICO  | <p><b>Seleccionar, combinar y aplicar con mayor dominio en</b>, al menos: un deporte individual, de oposición, de colaboración, de oposición/colaboración y una danza.</p> <p><b>Seleccionar, evaluar y aplicar estrategias y tácticas</b> específicas durante la práctica de juegos o deportes.</p> | <p><b>Desarrollar la resistencia cardiovascular.</b></p> <p><b>Practicar regularmente</b> una variedad de actividades físicas alternativas y/o deportivas, por ejemplo: <b>evitar el consumo de drogas, tabaco y alcohol.</b></p>   | <p>Participar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas, por ejemplo: <b>promover la práctica regular de actividad física y deportiva</b></p>   |
| 1° MEDIO   | <p><b>Perfeccionar y aplicar controladamente en</b>, al menos: un deporte individual, de oposición, de colaboración, de oposición/colaboración y una danza.</p> <p><b>Modificar, evaluar y aplicar las estrategias y tácticas</b> específicas durante la práctica de juegos o deportes.</p>          | <p><b>Diseñar y aplicar un plan de entrenamiento personal</b> para alcanzar una condición física saludable.</p> <p><b>Practicar regularmente</b> una variedad de actividades físicas alternativas y/o deportivas, por ejemplo: <b>promover campañas para evitar el consumo de drogas, tabaco y alcohol.</b></p> | <p>Participar y promover una variedad de actividades físicas y/o deportivas, por ejemplo: <b>evaluar los programas que ofrece la comunidad</b> para promover la práctica regular de actividad física.</p> |
| 2° MEDIO   | <p><b>Perfeccionar y aplicar con precisión en</b>, al menos: un deporte individual, de oposición, de colaboración, de oposición/colaboración y una danza.</p> <p><b>Diseñar, aplicar y evaluar las estrategias y tácticas</b> específicas durante la práctica de juegos o deportes.</p>              | <p><b>Diseñar, evaluar y aplicar un plan de entrenamiento</b> para alcanzar una condición física saludable.</p> <p><b>Practicar regularmente</b> una variedad de actividades físicas alternativas y/o deportivas, por ejemplo: <b>promover campañas para evitar el consumo de drogas, tabaco y alcohol.</b></p> | <p><b>Participar, liderar y promover</b> una variedad de actividades físicas y/o deportivas.</p>  |

Cuadro 1.2. Resumen Objetivos de Aprendizajes de Educación Física de 7mo a 2do medio. Bases Curriculares (2015). Fuente: Elaboración propia.

## **1.4 Herramientas institucionales: Proyecto Educativo Institucional y Manual o Reglamento de Convivencia Escolar**

Los esfuerzos puestos en las últimas décadas en educación, sin duda, han estado orientados a la calidad y equidad. Para lograr dicho objetivo, desde el Ministerio de Educación en los años noventa, se promueve que cada establecimiento contextualice su educación, por medio de la formulación de su propio Proyecto educativo y de su Manual o también llamado Reglamento de Convivencia Escolar.

### **1.4.1 Proyecto Educativo Institucional**

En palabras simples un proyecto educativo institucional (desde ahora PEI), es un documento donde se expresan las características e ideales de una institución, estos tienen un gran valor para nuestra investigación, pues a través de estos escritos estudiaremos las concepciones educativas y de cuerpo presentes en las escuelas. Es por ello que en las siguientes páginas se expondrá sobre el origen, definiciones, características, objetivos y sus principales hitos en la educación chilena.

Para entender la importancia del PEI debemos comprender que el contexto en el cual se originó está marcado por la crisis de la educación vivida en países subdesarrollados y en vías de desarrollo. Esta situación evidenciaba la separación entre educación y desarrollo económico-social, generando por parte de los gobiernos, organismos internacionales y otros agentes de la educación, modelos para la descentralización en los establecimientos educativos, buscando con esto una mejora en la calidad de la educación desde la base y contexto de cada institución, replanteándose el concepto de “escolarización homogénea” en una sociedad cada vez más heterogénea. (Alvarado, 2005)

Un PEI es un instrumento que permite a la comunidad educativa reflexionar y plasmar su sello característico a través del desarrollo de ideas, dando a conocer y justificando su

quehacer educativo, por lo que a través de este documento es posible comprender el perfil de la persona que pretenden formar.

Según Alvarado (2015) “el proyecto educativo debe ser la columna vertebral de toda institución educativa, ya que en este se plasma el tipo de persona que se quiere formar y cómo se formará y cuál es el camino a seguir para ello”. (p.9)

Este tipo de documentos tienen la finalidad de explicar la intencionalidad pedagógica de la escuela, planteando el tipo de establecimiento que se quiere construir, las políticas y estrategias que se utilizarán para su propio desarrollo, en función de los fines que se persiguen. (Alvarado, 2005)

En 2017 desde la Subsecretaría de educación parvularia, emerge un documento titulado: “Orientaciones para la creación de un PEI” en él, se puede encontrar la siguiente definición:

Es un instrumento técnico- político que orienta el quehacer y la gestión de cada establecimiento educacional, es decir, de cada una de las Salas cuna, Jardines Infantiles, Escuelas o colegios, explicitando su propuesta educacional y especificando de qué manera pondrá en marcha aquello que, en su ideario, “sello o impronta” busca desarrollar en sus niñas, niños y jóvenes, y en la propia comunidad educativa. (p.4)

Estos Proyectos no solo muestran a la comunidad el perfil de persona que quieren educar, sino que también los pasos que lograrán llevar a cabo su misión como escuela, deben detallar sus objetivos a corto, mediano y largo plazo, basándose siempre en el contexto real de su institución. (Concha, Quezada y Valenzuela, 2014)

Respecto a esto Lavín, Del solar y Padilla (1997) mencionan que, un PEI tiene diferentes dimensiones, resumidas a continuación:

- *Convivencia:* Dirigida a cuidar de la relación entre pares, alumnos, profesores y administrativos
- *Comunitaria:* Se preocupa del vínculo entre escuela y organización comunitarias como por ejemplo universidades, gobernantes, junta de vecinos, entre otras.

- *Organizativa:* Se preocupa de la comunicación entre los diferentes estamentos, el equipo directivo, cuerpo docente, centro de padres y centros de estudiantes.
- *Administrativa financiera:* Su función es la distribución del tiempo y espacio del colegio así también del recurso humano y material.
- *Pedagógica- curricular:* Enfocada a las prácticas de enseñanza y a los contenidos que entregar.

Por otro lado, Alvarado (2005) menciona que un PEI debe poseer las siguientes características:

*Descentralización:* Gestión educativa asumida desde las bases, buscando mejorar la eficiencia del sistema educativo en conjunto.

*Autonomía:* Es deber y responsabilidad exclusiva de cada estamento la elaboración de este documento de acuerdo a su realidad, contexto, expectativas e ideales esto evidencia que no existen dos colegios iguales

*Autorreflexión:* La formulación de cada punto o ítem que posea el PEI conlleva a una reflexión profunda por parte de los actores del establecimiento que se debe materializar en soluciones.

*Comunicabilidad:* Debe haber canales de comunicación donde los integrantes puedan manifestar sus inquietudes, críticas y proporcionar ideas y sugerencias.

*Compromiso:* la elaboración de este documento compromete la participación de todos, por lo que no es una opción contratar a expertos o designar a un grupo en específico la tarea.

*Factibilidad:* Es imprescindible que los objetivos e idearios sean realistas.

*Democratización:* Su elaboración requiere un aporte de todos los actores de la comunidad educativa, siendo una instancia para la práctica de la democracia.

Luego de conocer las múltiples dimensiones y características que abarca un PEI se puede afirmar que:

...no se trata de un documento oficial que se elabora como un mero trámite para ser presentado a las autoridades educativas, sino que muy por el contrario se trata del resultado del trabajo colectivo de todos los que conforman el equipo de gestión escolar”. (Concha et al., 2014, p.16)

El objetivo último de un PEI es el mejoramiento integral de los procesos de aprendizaje significativos de los estudiantes y para la realización de este engranaje es necesario un gran conocimiento de la escuela, entender sus conflictos y dificultades, pero por sobre todo contemplar sus potencialidades y desarrollar sus fortalezas. Generalmente este proceso comienza con un auto diagnóstico por parte de la comunidad educativa, el más común es el FODA. Sobre esto Concha et al. (2014) declaran que “Lo que se trata de investigar con este análisis son las Fortalezas y Debilidades que tiene una empresa u organización y cuáles son las Oportunidades y Amenazas que tiene la misma en el entorno donde se desenvuelve” (p.22)

#### **1.4.2 PEI en Chile**

En 1991, aparece jurídicamente por primera vez en Chile, el concepto de “Proyecto Educativo Institucional”, dentro del Estatuto Docente, creado en el gobierno de Patricio Aylwin Azócar (1990-1994). Esta ley que regula, los requisitos, deberes y obligaciones en el ámbito técnico pedagógico o cargos administrativos que debe cumplir un profesional de la educación, ya sea en el sector municipal o particular. En esta ley se establece la autonomía en el ejercicio de la docencia enmarcados en el Proyecto Educativo Institucional. (Concha, et al. 2014)

Los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación. (Ley 19070 Estatuto docente, 1991, Art. 16, p.4, citado en Concha, et al. 2014 p.10)

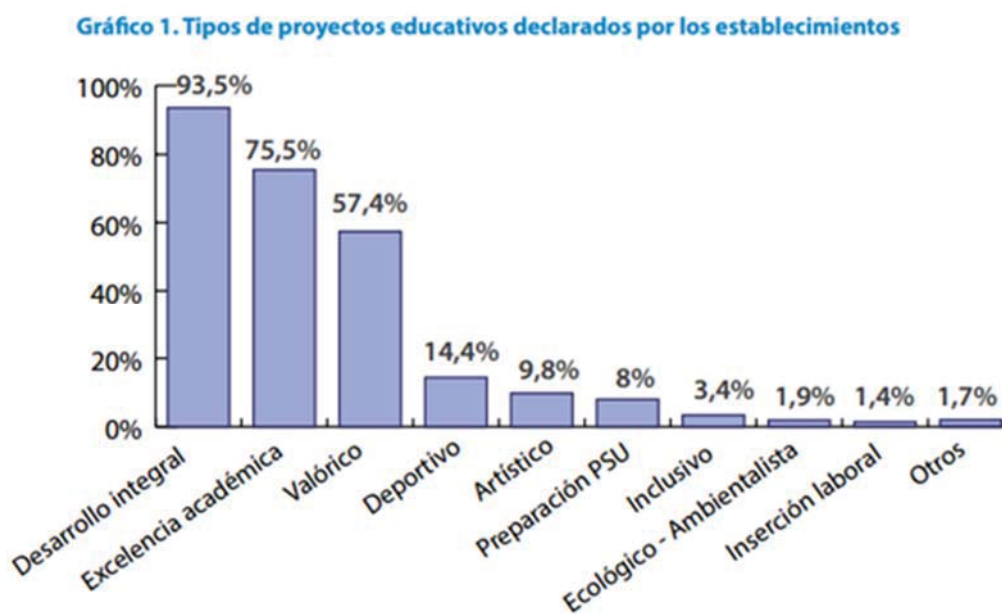
Así como los profesionales de la educación tendrán que basar su autonomía en el sistema educativo nacional y el PEI, deberán implicarse en la formación de este. Un ejemplo de esto, relacionado con la concepción de cuerpo:

El profesor de EF no debe entender ni comprometerse únicamente con el tratamiento del cuerpo en las horas específicas destinadas a enseñar su materia, sino que, en cuanto docente que participa de un proyecto común con los de las otras disciplinas, debe ser capaz de decir algo a propósito del papel del cuerpo en los demás momentos pedagógicos.” (Barbero, 2005, p.6)

Fue en 1995 durante el gobierno del Ex Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, donde se establece que para mejorar el sistema educativo es necesario que cada institución cuente con su propio PEI. Hoy en día la Reforma Educativa sigue estableciendo la autonomía de las instituciones en el ámbito curricular, se permite y fomenta la creación de sus propios planes y programas, aunque rigiéndose por el marco curricular establecido por el Ministerio de Educación, esto con un afán de descentralizar la educación y aumentar el grado de libertad de cada centro en cuanto a definir qué enseñanza desean impartir, pero sobre todo a definir los medios a utilizar para lograr el mejor proceso de enseñanza - aprendizaje en cuanto a la realidad que vive cada institución. (Concha et al. 2014)

Entonces el PEI es proyectado por la Ley General de Educación como un instrumento unificador y cohesionador de la comunidad educativa que da cuenta del propósito compartido de su comunidad. A pesar de esto, Villalobos y Salazar (2014), nos señalan que sólo el 33% de los establecimientos de Chile declararon proyectos educativos con un énfasis diferente a las tres grandes categorías recogidas en la documentación oficial: el desarrollo integral, la excelencia académica y el desarrollo valórico, esto da cuenta de la poca importancia en diversidad de los PEI dadas por las comunidades educativas, siendo que: “Ante la consagración de la libertad de enseñanza y el sistema de mercado en educación, es esperable que existan múltiples y variados proyectos educativos en el país”. (Villalobos y Salazar 2014, p. 2) Bien lo representa el siguiente gráfico extraído de este documento:

Gráfico 1.1. Tipos de proyectos educativos declarados por los establecimientos. Elaboración: Villalobos y Salazar (2014).



En esta investigación también se señala la poca investigación sobre los PEI, a pesar de su importancia para la construcción del sistema educativo nacional, Villalobos y Salazar (2014) concluyen que:

No existe una diversificación alta de estos proyectos, lo que se contrapone con la noción de que este sistema promueve la libertad de enseñanza y la multiplicidad de proyectos educacionales. Así, la evidencia sugiere que la libertad de enseñanza no se materializa en una diversidad de proyectos educativos. (p.8)

Para ir cerrando este apartado consideramos relevante la información del documento “Orientaciones para la revisión y actualización Proyecto Educativo Institucional”, del cual se pueden extraer las siguientes ideas; primero los establecimientos no dan cuenta completamente de la cultura escolar, esto reflejado en la gran similitud de los PEI a pesar de los diferentes contextos; y segundo en muchos casos el PEI se ha transformado en un documento declarativo, formal y restringido en participación (MINEDUC, 2015)

El Ministerio de Educación (2015) con el objetivo de fomentar que los establecimientos voluntariamente, de forma participativa y colaborativa, reflexionen sobre su PEI, propone la siguiente estructura como orientación.

Concretamente cada punto debería contener los siguientes componentes:

- Introducción: finalidad general, metodología de elaboración y sentido educacional y pedagógico
- Información institucional: antecedentes pedagógicos, niveles educativos, cantidad de cursos, entre otros.
- Reseña histórica: fecha de fundación, principales hitos, periodos vividos tanto exitosos como difíciles y prestigio alcanzado por el establecimiento.
- Entorno: contexto donde se desenvuelve el establecimiento tomando en cuenta las dinámicas económicas, sociales y culturales.
- Ideario: identidad de la institución, responde a las preguntas ¿quiénes somos?, ¿qué estudiantes queremos formar?, cabe destacar que esta parte requiere la participación de todos los actores de la comunidad para su formulación.
- Sellos educativos: propuesta formativa y educativa.
- Visión: mirada a largo plazo, es el ideal que se quiere lograr, orientando la acción institucional.
- Misión: deber educativo, se manifiesta la razón de la existencia del establecimiento.
- Definiciones y sentidos institucionales: ejes y políticas del organismo
- Perfiles: características de los actores relevantes de la escuela.

Evaluación con los Seguimientos y proyecciones: monitoreo de los avances en todas las dimensiones del quehacer educativo en relación al logro de la misión propuesta.

### **1.4.3 Manual o reglamento de convivencia escolar**

Antes de los 90, la convivencia escolar no aparecía como un tema relevante de las políticas educacionales. A partir de esta época, se crean los “Programas Formativos Complementarios” que, al igual que otros programas ministeriales, buscan abordar los desafíos de la Reforma Educativa y de la reconstrucción de la democracia.

A comienzos del año 2001, en el Gobierno de Ricardo Lagos, el Ministerio de Educación da inicio a la elaboración de la primera versión de la Política de Convivencia



Escolar, antes llamado Reglamento de Disciplina, esto como respuesta a las demandas sociales respecto a lo mismo. En el año 2002 se publica y se difunde la primera versión de este instrumento, reeditándose el año siguiente, 2003. El 2004 se aprueba el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), donde por primera vez aparece la Convivencia Escolar como un área relevante de la gestión de calidad.

Considerando los cambios de la sociedad, la integración de la tecnología, el cambio en los compartimientos de los y las estudiantes es que, en el año 2008, ya bajo el mandato de Michelle Bachelet, comienza una nueva reformulación de la política, declarando esta vez la convivencia escolar como un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir. Además, se implementa la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que institucionaliza este modelo de trabajo para la gestión escolar. En este año también se crea el portal [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl) de donde se obtiene los insumos para la elaboración del Manual de Convivencia Escolar.

Con la promulgación de la Ley sobre Violencia Escolar (año 2011), se actualizó la política de convivencia para satisfacer nuevas demandas de las comunidades educativas, esta actualización contempla un encargado de convivencia escolar en los establecimientos, la obligación de generar protocolos y medidas pedagógicas para enfrentar situaciones de violencia, entre otras.

A partir de la Reforma Educacional o Ley General de Educación levantada en 2015 bajo, nuevamente, el gobierno de Michelle Bachelet, declara que el objetivo de la educación es:

“alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcada en el respeto y la valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad multicultural y de la paz e identidad nacional, generando las condiciones para que los estudiantes puedan conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y contribuir al desarrollo del país” (LGE Art 2°), con la implementación de esta se busca garantizar que la educación de calidad se

convierta en un derecho para todas y todos los chilenos (MINEDU, Cuenta Pública, 2015 p.5).

Más específicamente, a partir de la Ley de Inclusión (L. 20.845) vigente a partir de marzo de 2016, el Ministerio de Educación declara que tiene como misión orientar el que hacer educativo de los establecimientos con el fin de propiciar un desarrollo integral de los y las estudiantes, es por esto que una vez más se modifica la Política de Convivencia Escolar siendo uno de los mayores cambios el enfoque de sus ejes, pasando de una *"formación para una convivencia democrática"* a la *"formación integral"*.

La Ley sobre Violencia Escolar, y también la Ley de Inclusión, entiende la buena convivencia escolar como *"la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes"* (MINEDUC, 2015). Esta pretende generar los lineamientos bases en cuanto al **cómo** se deben relacionar las personas de la comunidad educativa transversalmente, es decir, independiente del establecimiento, debe tener como característica base el respeto mutuo, la solidaridad recíproca, la interrelación armoniosa y sin violencia. En suma, a estas ideas, aprendizajes y/o habilidades, está la dimensión de prevención, la cual no se limita a informar o prohibir sino a formar personas capaces de anteponerse a las situaciones de manera autónoma a posibles situaciones dañinas.

#### Política de Convivencia Escolar

Esta tiene por objetivo *orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos;* y se basa en 3 principales ejes:

- Enfoque formativo
- Participación y compromiso de toda la comunidad educativa
- Todos los actores de las comunidades educativas son sujetos de derechos y responsabilidades.

Para plasmar todo lo anteriormente descrito y llevarlo a la práctica, cada establecimiento municipal del país debe contar con un "Manual o Reglamento de Convivencia Escolar", para la elaboración de este instrumento, el Ministerio de Educación, por medio de su portal web, entrega un conjunto de documentos y guías para construir dicho manual, entre ellos está "Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo", precisamente, y como lo dice su título, para orientar a las instituciones respecto a distintos puntos sobre Convivencia Escolar, dando técnicas como insumo para que las instituciones educativas reflexionen acerca del sentido de sus Reglamentos Internos de Convivencia.

El escrito se enmarca en la ley 20.845, o de Inclusión, 2015 declarando que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas (MINEDUC, Orientaciones para la revisión de los reglamentos de Convivencia Escolar, 2016, pág. 4).

Los Manuales o Reglamentos de Convivencia Escolar deben:

- Asegurar el derecho a la educación de todos/as los estudiantes, resguardando su ingreso y permanencia durante su trayectoria escolar.
- Eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes. Entre ellas, las que impidan la valoración positiva de la diversidad, en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los estudiantes LGTBI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales), discapacitados, pueblos indígenas y migrantes, entre otros.
- Establecer programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico y necesidad de apoyo a la convivencia.
- Reconocer el derecho de asociación de los estudiantes, padres, madres y apoderados, personal docente y asistentes de la educación.
- Establecer la regulación de las medidas de expulsión y cancelación de matrícula, las que solo podrán adoptarse luego de un procedimiento previo, racional y justo.

Según esta Ley, en su artículo 6, letra e, decreta que cada establecimiento, deberá reunirse anualmente en su Consejo Escolar para elaborar, modificar y en definitiva discutir respecto a su reglamento, a partir de observaciones y/o inquietudes emanadas de la misma comunidad educativa. Estos instrumentos deben estar en directa relación con lo que plantea la reforma educacional y, últimamente, con la Ley de inclusión además de estar en sintonía con los valores que promueve el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento.

La estructura de un Manual de Convivencia se divide en 6 dimensiones, estas son:

1. *Antecedentes*: objetivo y sentido del reglamento, historia del establecimiento respecto a convivencia escolar y contexto.
2. *Marco de valores sobre convivencia*: principios institucionales definidos en el PEI, definición de convivencia según el establecimiento y fundamentos legales.
3. *Deberes y derechos de la comunidad escolar*: especificar derechos y deberes de estudiantes, padres, madres y apoderados, docentes, asistentes, directivos y sostenedores. El no cumplimiento de un deber no puede implicar la pérdida de un derecho.
4. *Regulaciones y acuerdos para la convivencia*: acuerdos de cómo desean que se comporten y se relacionen los miembros de la comunidad educativa.
5. *Faltas, sanciones y procedimientos*: conductas deseadas, permitidas y prohibidas.
6. *Protocolos de actuación*: pasos a seguir para enfrentar situaciones de conflicto ya sea maltrato o abuso sexual, situación de alumnas embarazadas, accidentes escolares, salidas pedagógicas, etc.

Dentro de los ejemplares que el MINEDUC ofrece por medio de su página para la elaboración del Reglamento de Convivencia esta la "Guía para la no discriminación en contexto escolares", este documento también se enmarca en la Ley de Inclusión, está organizado en 6 capítulos: en el primero de ellos desarrolla todo un marco conceptual respecto al término discriminación, su problematización, situación nacional y su importancia. En su segundo capítulo da muestra de los tipos más relevantes de discriminación que se dan

en nuestro país. En su capítulo tercero entrega datos estadísticos respecto a la discriminación en las escuelas de Chile. En el cuarto capítulo se hace una invitación a reflexionar respecto a las situaciones de discriminación que se viven o se pueden vivir en los establecimientos y a analizar dichas situaciones a modo de ejercicio, entregando finalmente sugerencias y resoluciones. En su quinto capítulo entrega un listado de aquellas organizaciones a las que las escuelas pueden acudir para resolver temas de discriminación como de migración, interculturalidad, identidad de género, discapacidad, entre otros. Finalmente, en su sexto y último capítulo pone a disposición material bibliográfico y audiovisual para apoyar y abordar estos contenidos.

Con esta guía se busca impulsar la comprensión respecto a la discriminación e inclusión en todas sus áreas, especialmente en la educativa, y aportar al desarrollo integral de los y las estudiantes, al que apunta la Reforma Educacional, fomentando un espacio digno, respetuoso, afectivo, etc. propio de la convivencia escolar.

*CAPÍTULO II*

**MARCO METODOLÓGICO**

Una investigación se define como un conjunto de procesos sistemáticos que se aplican en un estudio siguiendo el método científico. Estos procesos se sitúan sobre un paradigma para orientar el desarrollo de su implementación. Dependiendo de la noción de paradigma que tengan los investigadores será el diseño metodológico para construir (Baptista, Hernández y Fernández, 2010). En este mismo sentido, López (2002) profundiza en la idea que:

se ha de analizar qué modelo o enfoque conceptual nos parece más adecuado para afrontar eficazmente la Investigación. El paradigma que asumamos condicionará los procedimientos de estudio que se sigan en la investiga Cada paradigma defiende una concepción diferente de lo «que es» la investigación, «cómo» investigar, «qué» investigar. (p.168).

Por lo tanto, el paradigma desde el que se plantee un estudio condicionará los procedimientos de este, aquí radica la importancia de establecer un método de investigación.

El presente estudio de investigación tiene la finalidad de recoger información y generar evidencia respecto a la actual concepción de cuerpo presente en el sistema escolar de la V Región, esto como reflejo del fenómeno a nivel nacional. Para esto se generaron 5 momentos, primero, la construcción de un sustento conceptual de todos los términos importantes que rodean la temática, por nombrar algunos: concepción de cuerpo, proyecto educativo, manual de convivencia, entre otros; el un segundo momento que se enmarca en definir la problemática detrás de la temática investigada, aquellas interrogantes a las que se busca dar respuesta, los objetivos de la investigación, la metodología o diseño de investigación y los instrumentos y su validación para la recogida de datos a utilizar en el estudio y los sujetos y documentos a ser investigados; la tercera etapa consiste en generar los contactos, el territorio propicio para poder llevar a cabo los procedimientos; en una cuarta etapa se procede con la aplicación de los instrumentos para la recogida de información, finalmente un quinto momento donde se pasa a efectuar un análisis de aquellos documentos o herramientas institucionales junto con las apreciaciones recogida desde los propios estudiantes para su posterior discusión. Para dicho análisis se utilizó un programa llamado NVivo, en su versión numero 12, este es un software que está dirigido a

la investigación cualitativa y mixta, ayuda a la organización y análisis de la información para la recogida de datos, según declara la plataforma online del software.

## **2.1 Identificación y planteamiento del problema**

El hombre es curioso por naturaleza, y es precisamente esta característica la que lo ha llevado a formular multitud de ideas, desde el principio de los tiempos hasta la actualidad. El cuerpo humano, no ha quedado fuera de las interrogantes que se ha propuesto descubrir, por lo que a lo largo de la historia se han desarrollado diversas formas de entender el cuerpo, las cuales han variado considerablemente, motivo por el que en la actualidad no se cuenta con una concepción exclusiva.

La forma de concebir el cuerpo está cargada de significados que emergen tanto desde la construcción socio-cultural como de los procesos históricos que atraviesa cada nación. En Chile, la concepción de cuerpo está marcada tanto por sucesos de corte internacional, como por momentos históricos propios, tales como la colonia, independencia y república, dictadura militar y vuelta a la democracia, los cuales han sido tratados de manera específica en nuestro marco teórico.

Las sociedades actuales (incluida la nuestra), apuntan al culto del cuerpo, pero en general cultivan la “apariencia” enmarcada al interior de la cultura del consumo distribuida a través de los medios de comunicación masiva, en donde todo se puede comprar o vender, y a partir de eso configura nuevos valores expresados por la belleza, sensualidad, juventud, ocio, etc. (Carballo y Crespo, 2003); pero también es cierto que en los últimos años en nuestro país (al igual que en otros) es posible evidenciar, como el cuerpo a comenzado a adquirir un papel estelar dentro de la sociedad, superando la invisibilización que por mucho tiempo sufrió al no ser considerado como un aspecto relevante para la cultura.

Cuestiones como las reiteradas y masivas manifestaciones sociales en especial del sector estudiantil, permiten visualizar que la manera de concebir el cuerpo en nuestra sociedad está cambiando, pues la principal “herramienta” con lo que cuentan los manifestantes, es su corporeidad, la cual es utilizada para expresarse en el mundo. No solo las manifestaciones ayudan a comprender el cambio en cuanto a la manera de “concebir” el cuerpo, también, corrientes de pensamiento como el feminismo, han cobrado más fuerza en



los últimos años, mostrando interés por considerar individualidades y necesidades de cada ser, en vez de seguir resguardando el “orden social” y el culto al cuerpo, generándose así una dicotomía.

Desde las experiencias e inquietudes del equipo investigativo, y la información antes señalada, surgen interrogantes en cuando a la forma en que la educación formal concibe y educa la corporeidad de cada individuo. La educación formal, es entendida como “aquella que ocurre principalmente en los establecimientos educativos, está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial” (Ley 20.370, 2009), es decir, la que ocurre en la escuela. En el marco de la escuela, Scharagrodsky (2015) menciona que se ha supuesto durante mucho tiempo que “el cuerpo” ha estado ausente en ella, una de las razones de peso para justificar dicha afirmación, ha sido el fuerte sello o huella que la educación ha instaurado en las instituciones escolares, concentrándose solo a lo racional y enciclopedista, asimismo, la evidente configuración del currículum escolar, el cual ha articulado y desestimado lo corpóreo, incorporando sólo saberes y conocimientos de estudios tradicionales vinculados únicamente a la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas, en menosprecio de lo corporal. Otorgando un mayor valor a lo que desde la teoría se denomina “Educación para el trabajo”, sobre la “Educación para la vida o para los derechos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014).

Por esta razón, este estudio desde una mirada educativa busca analizar las concepciones de cuerpo que existen en establecimientos municipales que cuenten con enseñanza media, y pertenezcan a la región de Valparaíso, ya que además de ser la zona de pertenencia de las investigadoras, es una de las localidades más diversas en cuanto a educación.

## **2.2 Preguntas de investigación**

La problemática observada nos lleva a pensar y reflexionar respecto a qué está pasando con el cuerpo en la escuela, tanto desde el punto de vista personas pertenecientes a un contexto y sociedad país y más aún desde nuestro escenario de la pedagogía, para ser exactas, de la materia encargada de educar el cuerpo, la educación física, desde esta perspectiva es que nos cuestionamos y vemos la necesidad de saber ¿cuáles son las

concepciones de cuerpo que promueven en las escuelas municipalizadas de la V región?. Como se planteó en la problemática, se cree que es reduccionista y enfocada solo en una concepción; en suma, se piensa que la inclinación que tenga el establecimientos es posible reconocerla por medio de sus instrumentos institucionales, es por esto que buscamos también saber ¿cuáles son las concepciones de cuerpo predominantes en los documentos institucionales (PEI y MCE?. Por un lado está lo que se declaran las instituciones en el papel y por otro lado lo que se traduce en la práctica, en lo cotidiano, en el día a día, es por ello que queremos reconocer ¿cuál es la concepción de cuerpo que declaran los estudiantes de los establecimientos seleccionados y qué relación tienen con los documentos institucionales?. Por último, y como se dijo al inicio de este párrafo, la educación física es la materia encargada de educar el cuerpo, aquí recae la intención de saber ¿cual es, según los estudiantes, la concepción de cuerpo que se promueve en la EFI?

## **2.3 Objetivos de investigación**

### **2.3.1 Objetivo general**

Analizar las concepciones de cuerpo presentes en la comunidad educativa, específicamente Enseñanza Media, de Establecimientos Municipalizados de la V Región.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

- Reconocer las concepciones de cuerpo predominantes dentro de los Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Manual de convivencia escolar de los establecimientos seleccionados.
- Recoger las apreciaciones del estudiantado de Enseñanza Media, respecto a la concepción de cuerpo que se promueve al interior de la comunidad educativa, contestándolo con lo encontrado en los documentos institucionales: PEI y Manuales de convivencia escolar.
- Reconocer las concepciones de cuerpo que promueve la EFI, por medio de las apreciaciones de los estudiantes y de la teoría revisada

## 2.4 Diseño de la investigación (relacionar con objetivos)

Los fenómenos que acontecen en los establecimientos educacionales son de carácter social, por ende, existirían múltiples caminos para llegar a reconstruir la realidad, (...) esto conlleva la consideración de una metodología de investigación que respete su naturaleza y contextualice los elementos que la condicionan (Pérez Gómez y Santos Guerra citados en González; 2014, p.160-161).

En base a lo anterior, el siguiente trabajo se posiciona dese un enfoque de tipo cualitativo, pues, el análisis cualitativo (...) se convierten en parte de las herramientas más recurridas al momento de explicar fenómenos sociales complejos (Cáceres; 2003, p.53).

Esta investigación se centra descifrar la concepción de cuerpo de establecimientos municipales a partir de documentos y entrevistas, estos procesos no sólo se pueden contar o medir, en palabras simples, no puede hacerse de una sola manera, es una interpretación y valoración tanto de aquello que declaran lo documentos oficiales, como los estudiantes en las entrevistas. Esta idea se apoya en Mason, citado en Vasilachis (2006), quien dice que el estudiar concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla y de cuánto de ella puede ser conocido determina que no puede afirmarse que haya una sola forma legítima de hacer (p.1).

La investigación de enfoque cualitativo deambula entre los hechos y su interpretación, se aleja de seguir un proceso lineal, más bien no usa siempre la misma secuencia, varía de acuerdo con cada estudio en particular (Baptista; Hernández y Fernández, 2010). Desde este enfoque de investigación, estos autores relevan las siguientes características:

- Profundiza en fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.
- Los objetivos y las preguntas de investigación son generales y flexibles en sus planteamientos.
- La observación y la descripción son herramientas para una interpretación detallada de la realidad y deben transportar al lector al sitio de investigación.

El estudio es también una investigación de tipo documental puesto que se hace una recopilación, valga la redundancia, de documentos, en este caso Proyecto Educativo

Institucional y Manual de Convivencia Escolar, para investigar. Este tipo de investigación, como dice Gómez, Grau, Giulia y Jabbaz (2008), se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado.

Por último, además de ser cualitativo y documental, este estudio es de carácter fenomenológico ya que se estudia una situación particular que ocurre en un momento específico, según Baptista et. al. (2010), se enfoca en las experiencias individuales de los participantes, pretendiendo reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno específico, en suma, Sandoval (2002), centra su preocupación en conducir la investigación sociológica a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores (pág. 54).

## **2.5 Selección de los establecimientos del estudio**

Los establecimientos fueron seleccionados bajo los siguientes criterios de inclusión:

- Cubrir los establecimientos educativos municipalizados de las 8 provincias de la V Región
- Pertenecer a las dos comunas con mayor densidad poblacional por cada provincia
- Enseñanza mixta
- Diferenciado Científico Humanista, sólo en caso de no existir un científico-humanista con las características, uno Polivalente
- Mayor matrícula
- Educación orientada a niños y jóvenes

Entendiendo que son 8 Provincias dentro de la V Región, y al escoger dos de sus comunas más pobladas, arrojó un total de 16 comunas, sin embargo, en una de estas provincias solo existe una comuna, finalmente se estudió un total de 15 establecimientos.

Esta información se extrajo de una base de datos del Instituto Nacional de Estadísticas (2017), y los establecimientos fueron encontrados en una base de datos del MINEDUC (2018), posteriormente ordenados en una planilla de Excel.

Para mantener la confidencialidad de las instituciones, como se muestra en el siguiente cuadro, se realizó una codificación de cada establecimiento, indicando en dicho código la provincia, la comuna, modalidad del establecimiento (científico-humanista o polivalente), primero con mayor matrícula o segundo y más tarde se le agregaría el sexo de la persona entrevistada de dicho colegio.

### CÓDIGOS

|              |             |                |
|--------------|-------------|----------------|
| I.1.A.PL.M   | IV.6.A.CH.H | VI.10.B.PL.M   |
| I.2.A.PL.H   | IV.7.B.CH.M | VII.13.A.CH.M  |
| II.3.B.PL.M  | V.9.A.CH.H  | VII.12.B.CH.M  |
| III.5.A.CH.M | V.8.B.PL.H  | VIII.15.A.CH.M |
| III.4.B.PL.H | VI.11.A.CH  | VIII.14.B.CH.M |

Cuadro 2.1: Codificación de los Establecimientos seleccionados. Fuentes: Elaboración propia.

Luego de definir los establecimientos se recopilan los Proyectos Educativos Institucionales y los Reglamentos o Manuales de Convivencia de cada establecimiento. En una primera instancia se recuperarán desde el portal web del MINEDUC, mime.cl, al aparecer algunos documentos no actualizados, es decir, de años anteriores, es que se contacta a esos colegios vía mail (las direcciones de correo se obtuvieron desde la página web del establecimiento) para obtener los instrumentos más recientes, en el caso de no obtener respuesta se procede a contactar vía telefónica (contactos también extraídos de la página web del establecimiento). A pesar de enviar solicitudes formales a cada escuela, hay establecimientos de los que no se obtiene respuesta alguna y se debe, sólo en esos casos, utilizar documentos encontrados en el portal del MINEDUC de años anteriores.

Estos documentos, PEI y Manual de Convivencia Escolar, se relacionan estrechamente, como se desarrolla en el marco teórico, una de las dimensiones que indica la ley respecto al manual de convivencia escolar es *Marco de valores sobre convivencia*: principios institucionales definidos en el PEI, definición de convivencia según el establecimiento y fundamentos legales, por tanto, los valores que promueven el manual de

convivencia están en directa función de lo que el establecimiento declara potenciar en sus proyectos educativo. precisamente el Reglamento de Convivencia en función del Proyecto Educativo.

## **2.6 Selección de los informantes del estudio**

La selección de los informantes ha sido realizada de manera intencionada, en base al siguiente criterio:

- Pertenecer al Centro de Alumnos del Establecimiento

El Centro de Alumnos, según lo dispone el artículo 1° del Decreto 524 de la Ley General de Educación, es una organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, de cada establecimiento educacional (pág. 3). Quienes pertenezcan a esta organización deben ser los representantes elegidos por la comunidad estudiantil. Una de sus responsabilidades es desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción, a su vez, transmitirlo sus compañeros. La ley exige que esta estructura se adhiera al plan educativo y reglamento interno del establecimiento, por lo tanto, deben tener manejo de dichos documentos. En síntesis, se escoge al presidente del centro de estudiante puesto que debe tener conocimiento respecto a los documentos trabajados a lo largo de la investigación, PEI y Manual de Convivencia, poseen un conocimiento más reflexivo y crítico, por último, son escogidos por sus propios pares como representante, siendo quienes pueden dar una visión del sello de su establecimiento.

## **2.7 Recolección de datos**

Al ser esta una investigación cualitativa los métodos de recolección de información no son estandarizados, esto porque se intenta obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, con esto se busca expandir o dispersar los datos e información a partir de documentos, proporcionando detalles y experiencias únicas, aportando así una vista

profunda, fresca, natural y completa. (Baptista et. al., 2010). Esta investigación educativa se ha basado en la metodología interpretativa, seleccionando métodos apropiados para la recogida de datos en la línea con las características del fenómeno educativo que se busca estudiar. Se entiende que no existe razón para no poder elegir una mezcla de métodos cualitativos y cuantitativos para atender las exigencias del problema de investigación propuesto (Cook y Reichardt, 1986).

## **2.8. Técnicas utilizadas para la recogida de datos**

En consideración de que el presente estudio es de carácter documental y fenomenológico, las orientaciones interpretadas a partir de los documentos y las valoraciones, creencias y apreciaciones de los estudiantes, para lograr comprender la concepción de cuerpo que poseen los establecimientos, han sido obtenidas a partir del análisis de documentos y la entrevista semiestructurada donde prevalece el diseño flexible de la investigación cualitativa, esto con el fin de hacer dialogar ambas perspectivas, lo declarado por la institución y lo experimentado por los estudiantes. Guba, citado en Sarmiento (2007), dice que cuando fuese posible se deberían utilizar diferentes métodos, por ejemplo: los cuestionarios, entrevistas y análisis documentales” (pág.19). Esta combinación de métodos, como dice Cook et. al. citado en Sarmiento (2007), nos permite contar con información exhaustiva y variada, ya que ambos métodos “pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado” (pág.19). Detrás de todo esto, aun siendo un modelo interpretativo, “tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (Stake citado en Sarmiento, 2007, pág.19).

Para organizar y facilitar el análisis de los datos de la presente investigación se utiliza el software Nvivo en su versión 12.0. Baptista et. al. (2010) lo describe como “un programa de análisis útil para construir grandes bases de datos estructuradas jerárquicamente en que puede agregar documentos para ser analizados también codifica unidades de contenido con base en el esquema diseñado por el investigador, localiza los textos por carácter, palabra, frase, tema o por patrón de palabras, incluso por hoja de

cálculo de variables una de sus fortalezas en crear matrices” (p.471). El uso de estas herramientas son cada vez más habitual dentro de la investigación cualitativa (Gutiérrez y Palacios, 2013), permite realizar una cantidad de acciones que agilizan el proceder de indagación y obtención de información, dentro de las tareas que este programa en particular puede hacer está notas, editar los materiales a analizar, codificar, almacenar, hacer búsquedas y recuperaciones de texto de manera rápida, poder relacionar diferentes partes de la información o relacionar entre sí conceptos surgidos del análisis, entre otros (Carvajal, 2012; p.6). Respecto a la codificación, es la tarea que realiza esta plataforma de la que más provecho se saca, puesto que, por medio de sus códigos, o nodos como los llama el software, es como se distribuye lo que emerge desde las fuentes de información, permitiendo organizar y analizar fácilmente información desorganizada, para poder tomar mejores decisiones. Se trabaja tanto los documentos institucionales como la entrevista en dicha plataforma. La utilización del programa se encauza siguiendo las directrices planteadas por Strauss y Corbin (2002), fragmentación y articulación, es decir, deconstrucción y construcción de los datos, en cuatro etapas:

1. Clasificación y reducción: permite simplificar la información e identificarla a través de códigos (Strauss y Corbin, 2002).
2. Análisis y agrupamiento: etapa que considera las recurrencias presentadas, de modo de agrupar la información codificada en un concepto teórico.
3. Elaboración de sistemas de categorías final desde la información emergente de los documentos: permitirá identificar los hallazgos relevantes luego de la deconstrucción y construcción de los PEI.
4. Selección de los hallazgos más relevantes: permitirá dar paso a definir los aspectos relevantes para el estudio que guarden relación con la temática abordada.
5. Elaboración del sistema de categorías final: etapa que permite concretar los hallazgos relevantes del estudio, por ende, realizar las respectivas discusiones y construir las conclusiones.



### **2.8.1. Análisis documental**

El primer análisis de esta investigación es a partir de los documentos institucionales, estos los PEI y Manuales de Convivencia, de cada una de las escuelas seleccionadas, Sandoval (2002) dice que esta técnica, frecuentemente, constituye en punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación (p. 137). El mismo autor declara que los documentos pueden ser de diversa procedencia, entre ellos, personales, institucionales, grupales, formales o informales. En este caso al ser instrumentos institucionales de carácter formal, entregan información fidedigna de qué y cómo se promueven las ideas y valores dentro de la comunidad educativa, lo que aporta a esta investigación antecedentes para reconocer la concepción de cuerpo que se tiene.

Como se dijo anteriormente, los documentos han sido, en su mayoría, obtenidos de una base de datos del MNEDUC, y los otros directamente de los establecimientos. El proceso de análisis de estos se realiza en un total de 4 etapas: Clasificación y Reducción, Análisis y Agrupamiento; Elaboración de Sistemas de Categorías, Selección de Hallazgos Relevantes, Elaboración de Sistemas de Categorías Final, las que se desarrollaran más adelante.

### **2.8.2 Entrevista Semiestructurada**

El segundo instrumento utilizado para la recogida de datos es la entrevista semiestructurada, esta se aplica a los presidentes de los centros de alumnos de cada establecimiento con el fin de recoger sus apreciaciones respecto a cuestiones que nos permitieran interpretar su concepción de cuerpo. La entrevista es considerada, como dice Campoy y Gomes (2009), la técnica más empleada; a grosso modo se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular.

En este caso, la interacción, se genera de manera semi-estructurada, lo que quiere decir que a pesar de presentar un guion que dirige la entrevista y orienta la entrevista para dar respuesta a aquello de interés del investigador, está abierta la posibilidad a desviarse del foco para obtener apreciaciones más acabadas, esto se apoya en Vargas (2012), que postula que el investigador antes de la entrevista prepara un gui3n temático sobre lo que quiere que se hable con el informante, este guion está compuesto por preguntas que son abiertas, de este modo el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del gui3n (p.126). En suma, dice Canales (2006), que tiene característica de ser intensiva es decir esta “destinada a explorar y profundizar en ciertos temas generales que se van abordando de manera creciente a medida que la informaci3n que se recoge exige su profundizaci3n” (p.254). La entrevista semiestructurada no busca implantar una idea en la mente de las personas, si no que se intenta llevar al investigador al mundo del entrevistado para así posibilitar una interpretaci3n más completa del fenómeno a estudiar.

Para concretar esta compleja tarea es necesario un arduo proceso que comienza con la creaci3n de un instrumento acorde con los objetivos de investigaci3n planteados en un comienzo, dicho proceso comienza con plantear, esta vez, los objetivos propios de la entrevista, estos son:

- Recoger las valoraciones del estudiantado de Enseñanza Media, respecto de las concepciones de cuerpo que se promueven al interior de la comunidad educativa.
- Recoger las valoraciones del estudiantado de Enseñanza Media, respecto de las concepciones de cuerpo que se promueven al interior de la comunidad educativa y en el currículum específico de la Educaci3n Física

En este caso, el primer objetivo es en funci3n de responder lo relacionado con el Proyecto Educativo y Manual de Convivencia que, según la teorí3a, debiesen considerar ciertos aspectos de forma transversal, por su parte, el segundo objetivo está en línea con lo que declaran los planes y programas que debe trabajarse en la Educaci3n Física escolar.

El proceso siguiente es el de plantear las preguntas que alcanzaran los objetivos ya expresados. Posteriormente, una vez definida la entrevista es enviada a 4 expertos en el área

para su validación, obteniendo como instrumentos final el que se presenta en la siguiente imagen.

#### **Entrevista Semiestructurada**

##### ***ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIANTE ENTREVISTADO***

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>ESTABLECIMIENTO:</b> |  |
| <b>EDAD:</b>            |  |
| <b>CURSO:</b>           |  |
| <b>SEXO:</b>            |  |

#### **2. Presentarse y leer el Consentimiento Informado (firmar)**

**3. Preguntas de Empatía:** ¿Qué cargo tienes en el centro de estudiantes?

¿Hace cuánto estas? ¿Cómo fueron electos? ¿Te ha gustado la experiencia?

**4. 1) Hablando de la vida escolar de tu Liceo.** Según tu apreciación ¿Cuáles son los principales aprendizajes que promueve el currículo escolar o proyecto formativo de tu Establecimiento?

2) Dentro de ese proyecto formativo, ¿Qué ideas sobre el cuerpo cobrarían mayor importancia en tu Establecimiento?

3) Considerando las normas de convivencia escolar existentes en tu establecimiento ¿Qué es lo que está permitido hacer respecto al cuerpo y qué aspectos no están permitidos?

4) ¿Qué temas son invisibles respecto al cuerpo en tu Establecimiento?

5) ¿Dirías que existe una valoración del cuerpo en la comunidad educativa de tu Establecimiento? ¿Por qué?

**6) Hablando de la clase de Educación Física de tu Establecimiento.** Considerando la experiencia vivida respecto al cuerpo en tu Establecimiento, podrías decir ¿Cuáles son los principales aprendizajes que se deberían alcanzar en las clases de Educación Física?.

7) ¿Qué aprendizajes se deberían alcanzar en las clases de Educación Física?

Imagen 2.1.: Guion de Entrevista semiestructurada. Fuente: Elaboración propia.

Luego de esta instancia evaluativa, se modifican algunos aspectos de redacción y se anulan 2 preguntas, quedando finalmente un total de 7 preguntas con los mismos objetivos planteados en un inicio. Una vez construido el guion de entrevista se precede a generar un protocolo para la aplicación de esta. Para su creación se consideran las propuestas del Seminario de Investigación (2008-09). El proceso siguiente es el calibrar el instrumento, esto con cuatro entrevistas de prueba a sujetos con características similares a los del universo de estudio, dentro de esta “evaluación piloto” se trabaja las habilidades del

entrevistador en cuanto a generar un ambiente de confianza y una conversación dialogada con el informante.

Una vez, construido el protocolo y el guion de la entrevista esta es aplicada, previa fijación de cita, a cada uno de los presidentes de los centros de estudiantes de los establecimientos seleccionados. Finalmente, la información recogida es transcrita de forma manual y codificada como se muestra en el cuadro 2.2 para su posterior análisis.

## 2.9 Plan de Trabajo

En esta sección se expone la organización de los procesos de construcción de la investigación, organización realizada en un modelo de carta Gantt en la cual se especifican los momentos de avance de cada punto.

| Etapa                                       | Agosto | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre |
|---|--------|------------|---------|-----------|-----------|
| Identificación de la problemática           | X      |            |         |           |           |
| Definición de Objetivos                     | X      |            |         |           |           |
| Construcción introducción                   | X      |            |         |           |           |
| Construcción Marco Teórico                  |        | X          |         |           |           |
| Recolección de documentos                   |        | X          | X       |           |           |
| Construcción Marco Metodológico             |        | X          | X       |           |           |
| Construcción guion de entrevista            |        | X          |         |           |           |
| Aprobación de Expertos                      |        | X          |         |           |           |
| Contacto con Establecimientos               |        |            | X       |           |           |
| Aplicación de Entrevistas                   |        |            | X       |           |           |
| Análisis de Información                     |        |            | X       | X         |           |
| Discusión de la información                 |        |            |         | X         |           |
| Construcción de conclusiones                |        |            |         | X         |           |
| Construcción dedicatorias y agradecimientos |        |            |         |           | X         |
| Construcción Abstract                       |        |            |         |           | X         |
| Entrega Informe Final                       |        |            |         |           | X         |

Cuadro 2.2. Carta Gantt. Fuente: Elaboración Propia

## **2.10 Criterios Éticos**

Bajo la necesidad de hacerse cargo de la validez o credibilidad de las interpretaciones que se realizan por personas respecto a las acciones humanas y sociales (Sandin, 2003), se considera, según lo expuesto por el mismo autor los siguientes criterios de validez:

- La confidencialidad de la información e informantes.
- Conocimiento previo a la publicación del informe por parte de los sujetos participantes.
- Derecho por parte de ellos/as de solicitar retiro parcial o total de la información del informe final si señala estar en disconformidad con dichos elementos.
- Firma de consentimiento informado.

*Capítulo III*

**HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE LA  
INFORMACIÓN**

Para comenzar el análisis de este estudio se expondrán y compararán los datos emergido de las fuentes de información documental: PEI, Manuales de Convivencia Escolar además de las apreciaciones estudiantiles, obtenidas a través de una entrevista semi-estructurada. Esto con el fin de reconocer una concepción de cuerpo a través de la vinculación de los hallazgos y la teoría estudiada.

El siguiente apartado se organiza en dos momentos: el primero consta de un análisis particular de cada fuente informativa, diferenciando PEI, manuales y entrevistas, resaltando los hallazgos más relevantes de cada uno de ellos; en un segundo momento se expresan las principales evidencias de cada documento, PEI y Manuales, vinculados con las entrevistas.

### **3.1 Primer momento: Análisis particular de las fuentes de información consultadas**

#### **3.1.1. Proyectos Educativos Institucionales (PEI)**

Una vez dentro del programa, se ha ejecutado una clasificación y reducción de la información contenida dentro de los 15 PEI. A través de este proceso de codificación, se han identificado 181 nodos.

En una segunda etapa de codificación, tal como se ha manifestado en el apartado “Marco metodológico”, se ha realizado un análisis y agrupamiento de los primeros nodos, obteniendo 12 conceptos teóricos, expresados en la siguiente tabla.

Tabla 3.1. Tópicos obtenidos de la segunda etapa de codificación y porcentaje de cobertura referencias de los PEI. Fuente: Elaboración propia.

| <b>CONCEPTOS</b>                       | <b>Nº ARCHIVOS</b> | <b>% COBERTURA</b> | <b>Nº REFERENCIAS</b> |
|--|--------------------|--------------------|-----------------------|
| Saber conocer                          | 11                 | 8,4                | 29                    |
| Saber convivir                         | 12                 | 8,12               | 38                    |
| Saber hacer                            | 11                 | 7,2                | 26                    |
| Saber ser                              | 14                 | 12,52              | 50                    |
| Fundamento educativo                   | 11                 | 8,6                | 45                    |
| Orientación religiosa                  | 4                  | 0,55               | 4                     |
| Planes y programas                     | 10                 | 6,5                | 18                    |
| Ambientes promovidos                   | 11                 | 5,69               | 24                    |
| Educación orientada al cuerpo          | 15                 | 46,73              | 141                   |
| Educación orientada lo cognitivo       | 15                 | 27,58              | 110                   |
| Estrategias metodológicas y didácticas | 8                  | 2,93               | 16                    |
| Rol docente                            | 6                  | 1,82               | 15                    |

Para finalizar con el análisis de estos documentos, se obtienen categorías, las que se han formulado al agrupar los conceptos anteriormente señalados. Estas se detallan a continuación en la tabla 3.2

Tabla 3.2. Categorías obtenidas de la tercera etapa de codificación, cantidad de archivos, referencias y porcentaje de cobertura de referencias dentro de los PEI. Fuente: Elaboración propia.

| <b>CATEGORÍAS</b>        | <b>Nº ARCHIVOS</b> | <b>Nº REFERENCIA</b> | <b>% COBERTURA</b> |
|--------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Ideal educativo          | 15                 | 117                  | 26,88              |
| Bases modelo educativo   | 15                 | 90                   | 21,11              |
| <b>Énfasis educativo</b> | <b>15</b>          | <b>234</b>           | <b>69,01</b>       |
| Recursos                 | 9                  | 31                   | 4,75               |

Como se puede observar en la tabla anterior (3.2), la última etapa de categorización da paso a cuatro categorías, en las que se traducen los hallazgos extraídos tras la deconstrucción y construcción de los documentos analizados. La categoría con mayor “presencia” corresponde a “Énfasis educativos”, pues como se puede observar todos los documentos han entregado información para su construcción, tiene la mayor cantidad de referencias y cobertura.

Desde las tres etapas de codificación anteriormente expuestas, se da paso a la presentación de un modelo interpretativo comprensivo, que deja en evidencia los hallazgos más relevantes, y la vinculación del “Énfasis educativo” con las concepciones de cuerpo (descritas en el marco teórico).



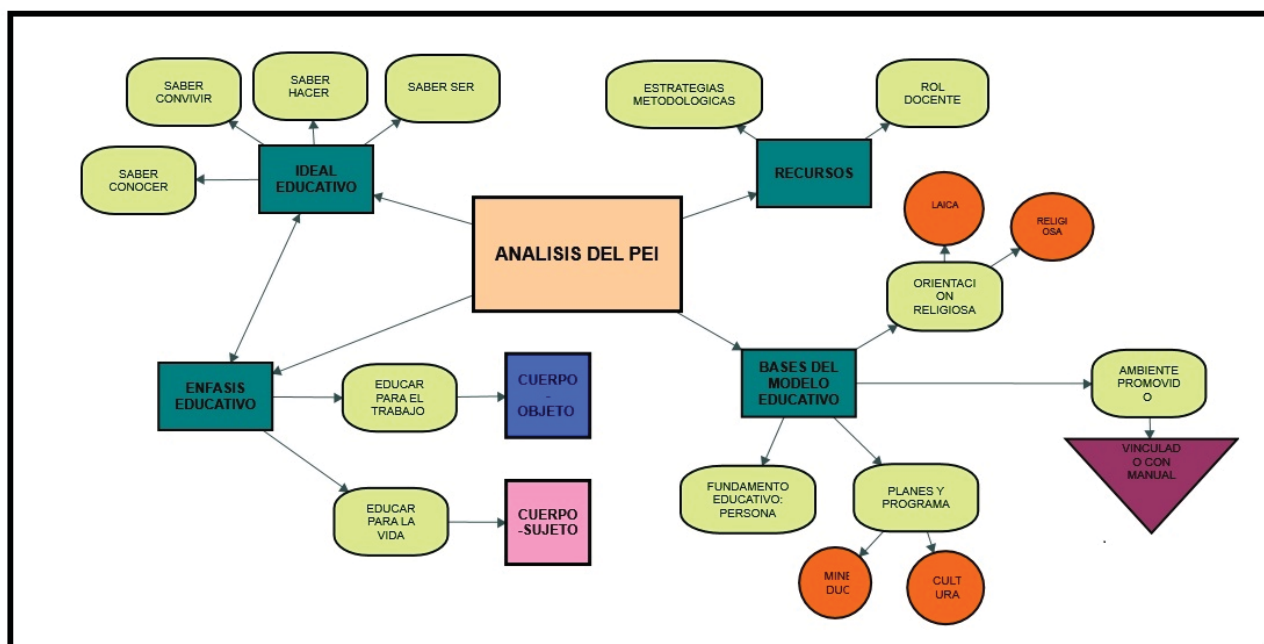


Figura 3.1 Modelo interpretativo comprensivo de los PEI. Fuente: Elaboración propia.

### 3.1.2 Manuales de Convivencia

En una primera instancia, se realizó una clasificación y reducción de la información a partir de la estructura básica de los manuales de convivencia, mencionadas en el marco teórico declaradas por el Ministerio de Educación (2005), partir de esta información emergen 76 nodos.

En una segunda etapa se procede a analizar y agrupar la información distinguiendo 40 conceptos, en una tercera instancia y a partir de toda la información agrupada, se elaboraron 6 categorías:

Tabla 3.3. Tópicos obtenidos de la tercera etapa de codificación y porcentaje de cobertura referencias de los manuales de convivencia. Fuente: Elaboración propia.

| CONCEPTOS  | Nº ARCHIVOS | % COERTURA | Nº REFERENCIAS |
|--|-------------|------------|----------------|
| Derechos y deberes de docentes, administrativos y otros. | 15          | 87,25      | 168            |
| Derechos y deberes de los estudiantes                    | 15          | 69,17      | 64             |
| Acciones para la buena convivencia                       | 14          | 32,21      | 109            |
| Marco valórico   | 15          | 6,08       | 37             |
| Restricciones  | 15          | 39,69      | 538            |
| Sanciones  | 15          | 30,75      | 381            |

Por último, a partir de la información obtenida de las categorías, se realizó la selección de los hallazgos más relevantes considerando los agrupamientos en donde se habla con mayor profundidad sobre la convivencia escolar y las regulaciones proclamadas por la institución, siempre tomando en cuenta la cantidad de referencias y porcentajes de cobertura, todo esto con el fin de acotar la basta información recuperada para luego centrar la discusión y la vinculación con las concepciones de cuerpo estudiadas con anterioridad.

Tabla 3.4. Tópicos obtenidos de la cuarta etapa de codificación y porcentaje de cobertura referencias de los manuales de convivencia. Fuente: Elaboración propia.

| CONCEPTOS                          | Nº ARCHIVOS | % COBERTURA | Nº REFERENCIAS |
|------------------------------------|-------------|-------------|----------------|
| Acciones para la buena convivencia | 14          | 32,21       | 109            |
| Marco valórico                     | 15          | 6,08        | 37             |
| Restricciones                      | 15          | 39,69       | 538            |
| Sanciones                          | 15          | 30,75       | 381            |

A continuación, y de manera gráfica se presenta un modelo interpretativo con los principales hallazgos ya vinculados a una concepción de cuerpo.

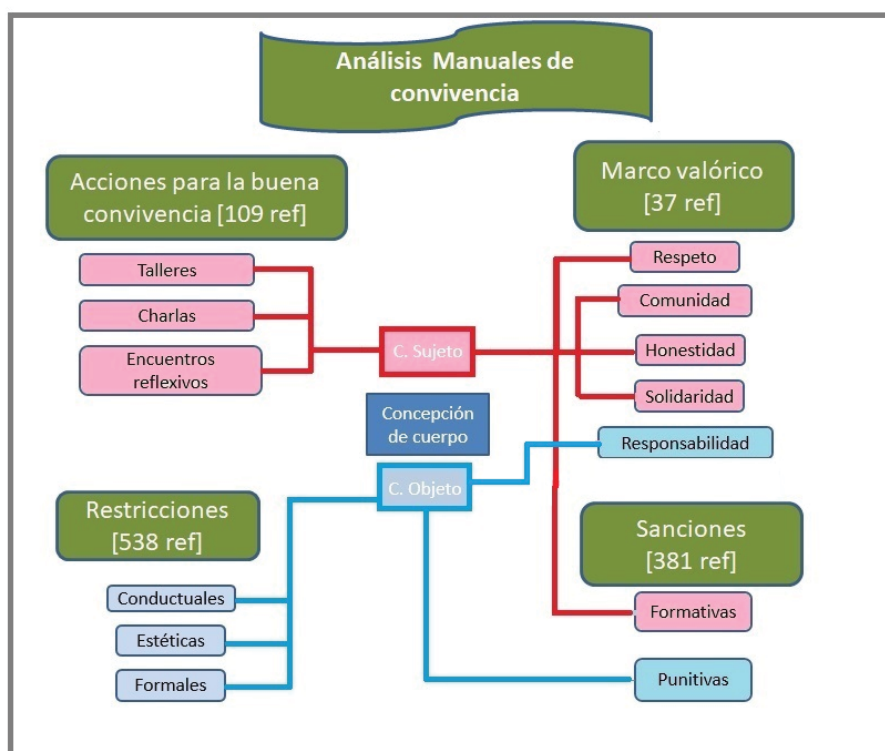


Figura 3.2. Modelo interpretativo sobre Manual de convivencia y Concepciones de cuerpo. Fuente: Elaboración propia.

Este modelo presenta en su centro las dos concepciones de cuerpo encontradas en la bibliografía, “Cuerpo objeto” representado por el color celeste y resumido como un miembro encuadrado en una comunidad objetiva, versus el “Cuerpo Sujeto” coloreado de rosa y entendido como un ser individual en un mundo subjetivo.

En los bordes y de color verde podemos encontrar las categorías más representativas de los manuales junto al número de sus respectivas referencias, dentro de cada una de ellas encontramos ya de colores diferenciados los conceptos, ya con esta información y de manera visual encontramos evidencias de las dos concepciones sujeto y objeto, presentes en los manuales y de manera numérica podemos decir que hay mayor presencia de referencias orientadas a lo “objeto”.

### **3.1.3 Entrevistas a los estudiantes**

En una primera etapa, se realizó una clasificación y reducción de la información contenida dentro de las entrevistas. A través de este proceso de codificación, se han obtenido un total de 121 nodos.

En una segunda etapa de codificación, se ha realizado un análisis y agrupamiento de los primeros nodos, considerando información relacionada al mismo concepto, obteniendo un total de 8 conceptos, expresados en la tabla 3.5.

Al finalizar con el análisis de las entrevistas, nos encontramos con tres categorías finales: PEI, Manuales de convivencia y EFI, las cuales se relación con los objetivos de la entrevista.

A continuación, se expone una tabla con la información emanada de la etapa dos (conceptos) y tres (categorías).

Tabla 3.5 Síntesis etapa dos y tres, análisis particular entrevistas a los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

| CATEGORÍA             | CONCEPTOS                           | Nº ARCHIVOS | Nº REFERENCIAS |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------|----------------|
| PEI                   | Énfasis educativo                   | 15          | 32             |
|                       | Concepciones de cuerpo              | 15          | 23             |
| Manual de convivencia | Lo permitido                        | 11          | 20             |
|                       | Lo prohibido                        | 15          | 49             |
|                       | Temas invisibles respecto al cuerpo | 13          | 17             |
|                       | Valoración del cuerpo               | 11          | 19             |
| Educación física      | Aprendizaje declarado               | 15          | 65             |
|                       | Aprendizaje esperado                | 15          | 28             |

La expresión de resultados de las categorías “PEI” y “Manual de convivencia” se presentarán de manera más específica en la segunda etapa de análisis, en donde se asocian con los hallazgos más relevantes de los análisis documentales (PEI y Manual).

En cuanto a los resultados expresados en la categoría “EFI”, emanados de la entrevista a los estudiantes, se ha encontrado la siguiente información:

En cuanto a los aprendizajes alcanzados en las clases de educación física, los estudiantes declaran haber alcanzado asuntos relacionadas con la vida activa y saludable, aprendizajes vinculados a las habilidades motrices y responsabilidad personal y social. A continuación, la información expresada en el gráfico 3.1 Contrastando lo anterior, se expresan los aprendizajes deseados por los estudiantes, con la distinción que ha surgido una nueva tendencia en sus respuestas: “no considera” (2).



Gráfico 3.1.2 Resultados de los aprendizajes adquiridos en las clases de educación física, descritos por los estudiantes. Elaboración: Fuente propia.



Gráfico 3.1.3 Resultados de los aprendizajes deseados en las clases de educación física, declarados por los estudiantes. Elaboración: Fuente propia.

### 3.2 Segundo momento: Análisis integrado de las fuentes de información consultadas.

#### 3.2.1. Proyecto educativo institucional y entrevistas.

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos desde el análisis documental de los PEI en conjunto con los resultados encontrados en la categoría “PEI” de las entrevistas realizadas.

A partir de la tabla 3.3 y el modelo interpretativo comprensivo de la figura 3.1 propuesto en el primero momento de análisis, se presenta el siguiente modelo:

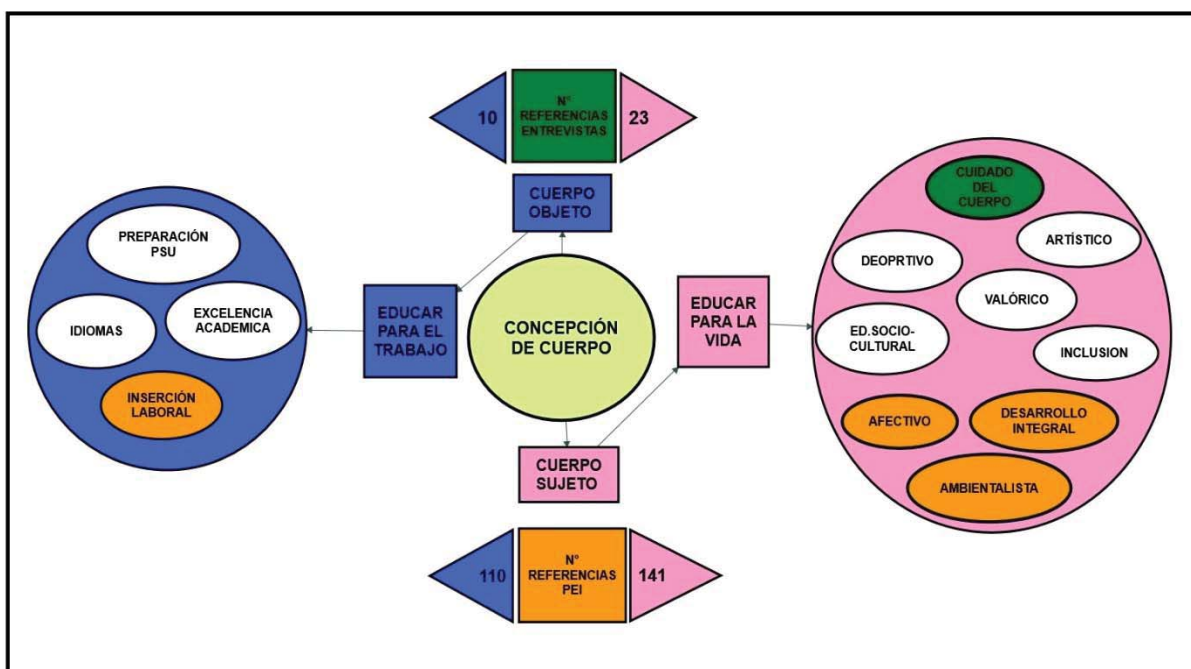


Figura 3.3. Modelo interpretativo a partir de los énfasis educativos y entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

En esta presentación gráfica encontramos los énfasis educativos dentro de los óvalos más pequeños, aquellos que tienen fondo blanco son los que se han encontrado en PEI y entrevistas, mientras que aquellos que están con fondo naranja solo han sido mencionados dentro de los PEI, por el contrario, aquel que tiene fondo verde, solo ha sido mencionado por los estudiantes. Como se puede ver, estos énfasis han sido agrupados y asociados a un concepto teórico mayor. Los nueve énfasis agrupados en el círculo rosa, se vinculan con una “educación para la vida”, y este tipo de educación se orienta predominantemente hacia una

concepción de cuerpo-sujeto. Al otro lado de la figura, dentro del círculo azul, los cuatro énfasis que se vinculan con la “educación para el trabajo”, orientados principalmente a una concepción de cuerpo-objeto.

Al centro del modelo entonces, encontramos la información emanada desde la teoría, y en los círculos exteriores la información que ha emergido desde el análisis de los PEI y entrevistas.

También, se ha incluido la cantidad de referencias de cada conjunto. En la figura, esto se puede visualizar en los triángulos. Los triángulos azules corresponden a “educar para el trabajo”, mientras que los rosa a “educar para la vida”. En la parte superior se encuentran las referencias emanadas desde las entrevistas, y en la parte inferior las emanadas desde los PEI.

Para apoyar este modelo interpretativo, se suma una expresión de resultados cualitativa (gráfico 3.3), la que busca mostrar de manera clara la cantidad de establecimientos que tratan los distintos énfasis.

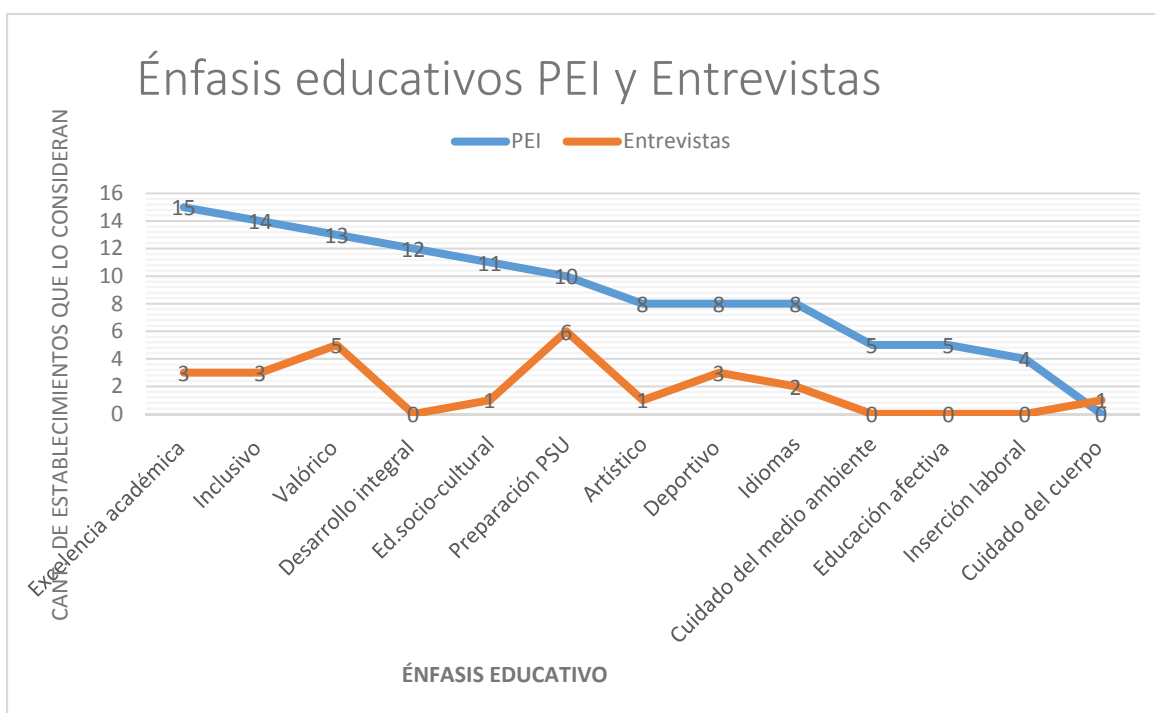


Gráfico 3.3. Énfasis educativos hallados en PEI y en entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico, son trece los énfasis educativos mencionados por alumnos y descritos en los PEI. Es interesante resaltar, que los tres más considerados en los distintos análisis van en la misma línea, a pesar de que el más considerado por los PEI es excelencia académica y por los estudiantes preparación para la PSU, ambos van en la misma línea (educación para el trabajo), los segundos y terceros más considerados por ambos son inclusivo y valórico.

También existen diferencias claras, ya que énfasis señalados en los PEI no son tratados por los estudiantes en las entrevistas, como es el caso de: desarrollo integral, cuidado ambiental, educación afectiva e inserción laboral. Mientras que inversamente, es decir, los alumnos consideran y el PEI no, encontramos el cuidado del cuerpo, mencionado por uno de los quince entrevistados.

Las descripciones sobre “educación para el trabajo”, “educación para la vida” y sus orientaciones hacia una concepción de cuerpo, serán desarrolladas en profundidad en el próximo capítulo.

### **3.2.2. Manual de convivencia escolar y entrevistas**

Ahora, se exponen los principales hallazgos emergentes del análisis documental de los Manuales de convivencia, en conjunto con los resultados encontrados en las entrevistas, vinculándolos gráficamente en el siguiente modelo:

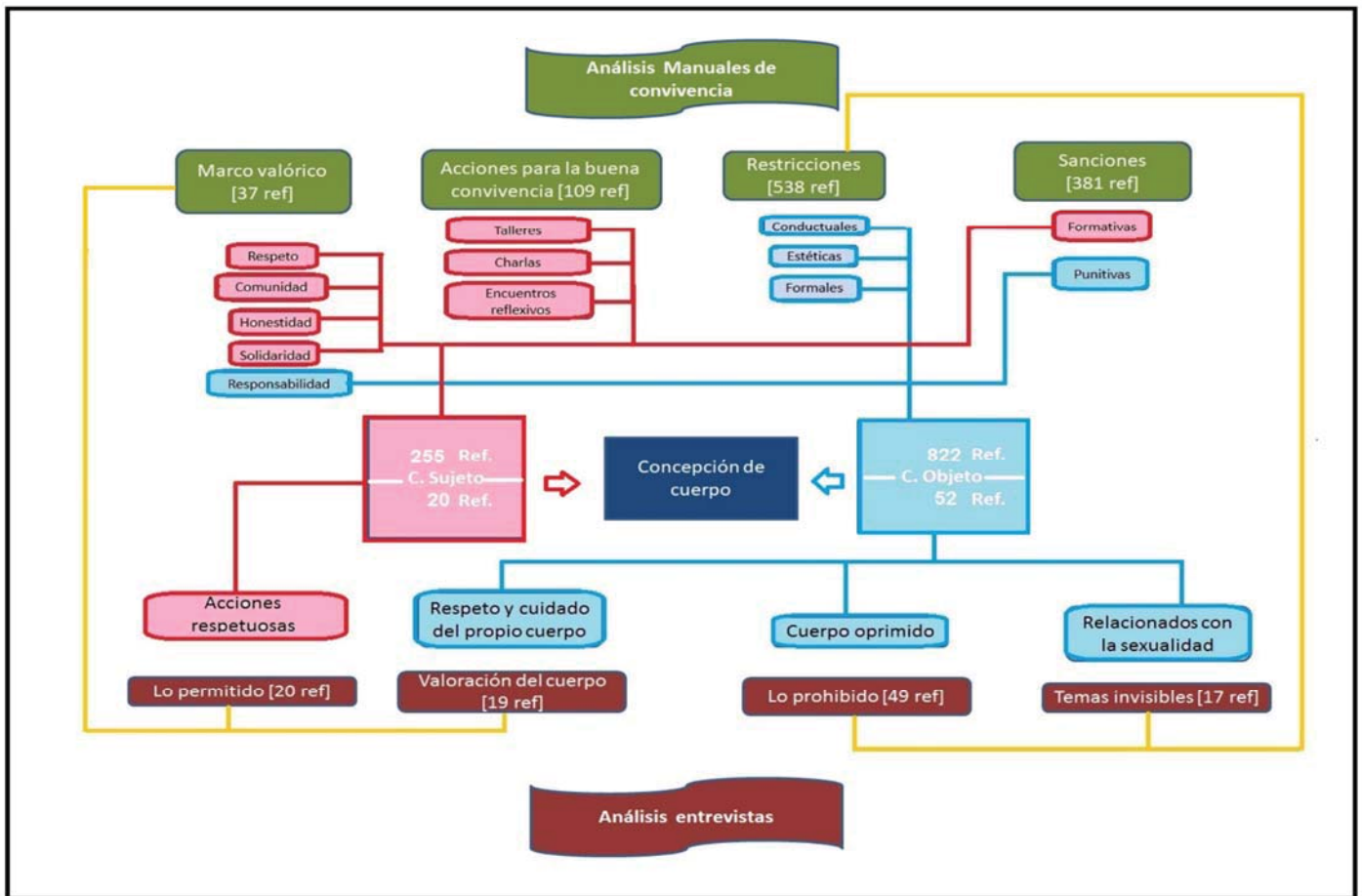


Figura 3.4. Modelo interpretativo a partir de los manuales de convivencia y entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

El referente teórico, diferenciado por colores, se posiciona al centro de este modelo, celeste para el “cuerpo objeto” y rosa para el “cuerpo sujeto”. Hacia los bordes encontramos las principales categorías de los manuales y de las entrevistas, señaladas de color verde y burdeo respectivamente, cada una con su número de referencias correspondiente.

Como podemos observar, las categorías engloban diferentes conceptos, celeste si se vincula más a un “cuerpo objeto”, y rosa si se orienta hacia una concepción “subjetiva”. Asimismo, se evidencia que de “cuerpo objeto” existe un total de 822 referencias, mientras que lo recogido de las entrevistas muestra 52 referencias. En relación al “cuerpo sujeto” se tienen 255 referencias por parte de los manuales y un total de 20 referencias solo en las entrevistas.



Las líneas de color amarillo denotan la vinculación de las categorías encontradas entre los manuales y las entrevistas. En base a esto se puede decir a grandes rasgos que lo permitido y las valoraciones del cuerpo comentadas por los estudiantes se relaciona estrechamente con la sección de marco valórico de los manuales y a su vez lo prohibido y lo invisibilizado se pueden vincular con las restricciones que impone la escuela en sus manuales.



Gráfico 3.4. Comparación entre Marco valórico y entrevistas basado en el número de colegios que lo declaran. Fuente: Elaboración propia.

En este gráfico podemos observar en color azul que la totalidad de manuales basan sus políticas de convivencia en 5 valores principales: respeto, responsabilidad, honestidad, solidaridad y comunidad, ordenadas en este gráfico de mayor a menor número de referencias según NVIVO. Por otro lado, la franja de color naranja señala las referencias recogidas desde las entrevistas, como se puede visualizar estas se refirieron únicamente al valor del respeto. Se podría decir entonces que todos los documentos posicionan al respeto como valor base y en su mayoría los estudiantes declaran que este valor está dentro de las políticas de la escuela. Cabe destacar que ningún alumno se refirió a un valor diferente al respeto, lo que llevaría a pensar que estos no serían tan fomentados en la realidad concreta de la escuela. Para reforzar



En este gráfico podemos comparar las regulaciones dentro de la escuela, junto con las apreciaciones de los estudiantes, agrupadas de la siguiente manera: Faltas de conductas entendidas como acciones y actitudes que dañan la convivencia escolar, estas van desde desordenes menores hasta crímenes tipificados, Faltas estéticas representan tópicos como uniforme, peinados y accesorios utilizados por el cuerpo estudiantil, por último las Faltas a la formalidad implican una ruptura de protocolos tales como horarios, entregas de trabajos y conductos regulares para llevar a cabo alguna actividad.

Todos los manuales y entrevistas declaran tener los 3 tipos, pero depende del contexto el cómo se juzgue dicha falta. Ahora bien, los resultados de las entrevistas señalan que la escuela se preocupa por limitar en primer lugar las conductas que considera inapropiadas, en segundo las relacionadas con la estética y por último las formales.

*CAPÍTULO IV*

**DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Una vez organizadas las evidencias emergentes a partir de las fuentes de información consultadas: PEI, Manuales y entrevistas, se procede a valorar y seleccionar los datos más relevantes que ayuden a responder las preguntas planteadas al inicio de la investigación. Con esto comenzará un dialogo deductivo el cual busca explicar a base de referencias y conceptos teóricos el “porqué” este grupo considera que una categoría o concepto tiene una orientación determinada hacia una concepción de cuerpo objeto o sujeto.

Cabe destacar que la educación es un fenómeno complejo que merece siempre una visión global que incorpore las características más influyentes de los contextos estudiados, pues la escuela es según varios autores una expresión de la sociedad.

La escuela es una institución “civilizadora” en el sentido que le da N. Elias (1997) cuando habla de la formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural que regula las relaciones entre los sujetos. De allí que pueda sostenerse que la escuela es una institución del orden, un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida” de la realidad. (Wirth, L., 1964) o, lo que es lo mismo, incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias común que genere un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos. (N. Elias (1997), Wirth, L., (1964) citado por Tiramonti, G., 2007, p. 31)

Es por esto que se vincularán los hechos históricos más relevantes que consideramos influyen en la concepción de cuerpo promovidas en estas instituciones educativas.

#### **4.1 Contexto histórico**

Basados en los documentos históricos consultados para esta investigación se puede decir que en Chile la concepción de cuerpo atravesó un proceso similar a la cultura del “hombre occidental”, es decir comienza con una visión dualista orientada a la religión como centro moral, con el objetivo de evangelizar al pueblo indígena, generando un “etnocidio cultural”. Al pasar las décadas y motivados por los cambios de pensamientos europeos, la concepción de cuerpo se transforma adquiriendo características del Monismo, el cual da gran énfasis en el conocer a través de los sentidos y da gran valor a las ciencias exactas.

En resumen, la primera etapa del cuerpo en la historia chilena se caracterizó por buscar una sociedad homogénea y concebir el cuerpo como una herramienta dominada por la razón y las ciencias duras.

Concretamente es en los años 70' donde el gobierno considera que es oportuno avanzar en materias de educación, proponiendo un nuevo sistema denominado "Escuelas Unificadas", que pretendía terminar con la desigualdad social reproducida en el sistema escolar y que refleja el fuerte compromiso del Estado por una educación pública y de calidad. (Ruiz, 2010 citado por Moreno y Jiménez, 2014).

Lamentablemente esta reforma nunca se llevó a cabo pues, en 1973, las fuerzas militares irrumpen la cotidianidad, imponiendo un régimen autoritario, centrado en el miedo y la represión, como grupo investigativo consideramos que este es un punto de inflexión, pues todo cambió, la economía y el sistema político y por consiguiente el sistema educacional. En este momento histórico podemos apreciar un segundo "etnocidio", pues se limita la cultura existente buscando la imposición de un nuevo modelo.

Respecto al tema central de esta investigación, se puede decir que en esta época el cuerpo fue torturado, desaparecido y adoctrinado basados en nuevos valores que sustentan el sistema socioeconómico del país, hablamos del sistema neoliberal, el cual promueve valores de competencia, excelencia y respeto a la autoridad, entre otros. Es necesario resaltar un hecho fundamental ocurrido el último día del régimen militar, en donde se autorizó la proclamación de una nueva ley educacional (Ley Orgánica General de Educación), la cual en el futuro será ampliamente criticada por los sectores sociales más radicales.

La vuelta a la democracia dejó mucho que desear al no superar las barreras impuestas en dictadura, esto podría llevar a pensar que los documentos institucionales analizados y los estudiantes consultados declararían ser parte de una educación represiva y reduccionista, pero para nuestra sorpresa, muchos de los alumnos entrevistados dicen no sentirse regulados dentro de la institución, a pesar de que todos reconocen las diferentes prohibiciones que declaran sus escuelas. Para observar más de cerca este fenómeno nos centraremos en los hallazgos emergentes de los manuales de convivencia.

## 4.2 Manual o reglamento de convivencia escolar

El golpe militar no solo influyó en la forma de concebir la educación, sino que también fue un factor determinante al momento de establecer las políticas y normas que se instauraron en la escuela. A partir de esta herencia y a través de la historia, la escuela ha modificado sus políticas escolares con características propias de cada periodo sociocultural. En la actualidad, la ley sobre violencia escolar (Ley n° 20.536), entiende la buena convivencia como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2015).

Basado en lo anterior es que se crean los manuales de convivencia, con el objetivo de asegurar el derecho a una educación integral en un ambiente que propicie el desarrollo de todos/as los estudiantes, resguardando su integridad física y psicológica al eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan la valoración positiva de la diversidad, en un marco de reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los estudiantes.

Para promover un clima óptimo entre los miembros de la comunidad educativa, es que los manuales de convivencia han creado diferentes medidas para estimular las conductas positivas dentro del establecimiento, fomentando instancias de reflexión, talleres y charlas, con el objetivo de prevenir situaciones dañinas. Todas estas normativas se clasifican en la categoría de “acciones para la buena convivencia”, las cuales muestran una clara tendencia a la idea de un cuerpo sujeto al considerar la reflexión y las experiencias como medio de aprendizaje.

A partir de los hallazgos y en relación a las acciones para la buena convivencia, podemos encontrar que los manuales mencionan lo siguiente:

### MEDIDAS PREVENTIVAS:

1. Explicitar a través de charlas, talleres, dinámicas u otros espacios formativos la importancia de una sana convivencia escolar.

2. Desarrollar a lo largo del año, períodos temáticos relacionados convivencia con la escolar desarrollados transversalmente.

3. Incorporar talleres en reuniones de apoderados relacionados con la violencia.  
(I.1.A.PL.M)

Entendemos que las acciones para la buena convivencia se orientan a un cuerpo sujeto, debido a que este tipo de medidas tienen la intencionalidad de facultar al individuo para formarse a través del análisis reflexivo de sus acciones, comprendiendo que el ser humano es conciencia corporeizada y que a través de la experiencia este se desarrolla. Lo anterior se vincula con el “ser cuerpo” el cual conlleva una valoración subjetiva del cuerpo, ante lo mismo su valor ya no depende de las características biológicas ni materialistas, sino que a partir de las experiencias de “Ser” se construye la identidad. (Carballo y Crespo, 2006)

La segunda categoría analizada, “Restricciones”, apunta a las conductas que no se pueden realizar dentro ni fuera del establecimiento, asimismo se entiende como “los acuerdos de comportamiento”. Estos tienen como fin homogeneizar la conducta de los estudiantes en pro de una buena convivencia. Dentro de los conceptos más relevantes que abarcan esta categoría encontramos las siguientes: faltas a la formalidad, faltas estéticas y faltas a las conductas, esta última se caracteriza por tener la mayor cantidad de referencias con un total de 318, dentro de ellas hallamos desde ruidos molestos, hurtos, manifestaciones de afecto hasta agresiones sexuales, las cuales se mencionan en la mayoría de los manuales. Como expresa el documento I.1.A.PL.M:

Mantener actitudes indecorosas e inapropiadas que no sean pertinentes a instancias educativas. Ejemplo, besos, gestos eróticos, abrazos, contacto físico de cualquier tipo, entre otras.

Así lo reafirma el estudiante al declarar que... <<Prohíben o piden que por favor no estén, así como pololeando en los recreos, en los espacios donde pasan todos los niños>>  
(1.A.PL.M)

Es así como el documento 3.B.PL.M confirma lo anterior al considerar como una falta lo siguiente:



La realización de conductas sexuales como: masturbaciones, exhibicionismo, manifestaciones homo o heterosexuales, al interior del establecimiento.

Como expresa una gran cantidad de manuales, las conductas sexuales, tales como manifestaciones de amor u cualquier otro contacto físico, se categorizan dentro de las faltas de conducta, siendo actitudes prohibidas y sancionadas dentro de los establecimientos educacionales.

Respecto a lo anterior Scharagrodsky P. (2015) expone “La obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX.”

Controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales "permitidos" fueron tareas escolares esenciales. Como señala Sennet, (1997) "en la modernidad el orden significa falta de contacto" y la institución escolar probablemente haya sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo. (citado por Scharagrodsky P, 2015)

Otras de las restricciones que destacan en el manual de convivencia son las faltas estéticas, relacionadas con el uso del uniforme institucional, el documento I.1.A.PL.M considera como falta lo siguiente:

Uso de vestimenta y/o accesorios inapropiados al contexto escolar. Por ejemplo: Tacos, petos, short, minifalda, colores llamativos (flúor) y/o inadecuados, calzas con diseños, pantis, ropa con encaje, accesorios extravagantes, maquillaje en exceso, sombreros, gorros, capuchas, entre otros similares a los mencionados.

Así lo confirma el estudiante al declarar que... << Solamente pueden usar, máximo como los dos aros de las orejas de las mujeres y un aro como así piercing, pero no puede ser en la cara solamente en las orejas>> (VIII.14.B.CH.M), otro de los estudiantes en relación a lo mismo declara que...<< siempre están insistiendo en... en los hombres con el pelo corto, las mujeres con el pelo... no sé po, liso largo o tomado en educación física >> (V.9.A.CH.H)

Moreno A. y Arancibia, M., (2015) menciona que “la escuela uniformiza a los educandos pretendiendo conseguir la unidad porque la diversidad la confunde, al igual como la democracia considera que cada voto vale igual a cualquier otro, todos los ciudadanos son iguales fuera del recinto de votación.”

Por otro lado, se consideran faltas, cualquier actitud violenta, por ejemplo, golpes, garabatos, insultos, destrucción de infraestructura etc., en relación a lo anterior los manuales de convivencia categorizan como faltas lo siguiente:

Utilizar vocabulario inadecuado en cualquier idioma, lenguaje o dialecto dentro y fuera del aula, como garabatos, insultos, burlas, entre otros. Lenguaje gestual. [I.2.A.PL.M]

Incitación a realizar actos contrarios a la sana convivencia escolar (fugas grupales, funas a personas y/o clases, sabotajes a evaluaciones y/o trabajos escolares) [I.1.A.PL.M]

Destruir material del Establecimiento como: Material Didáctico, Libros de Estudios, Instrumentos, infraestructura, equipamiento, otros. [III.4.B.PL.H]

Así mismo el estudiante manifiesta que...<< por ejemplo, el no correr en los pasillos están los accidentes, eh no pegarle a un compañero obviamente no está permitido por el tema de la agresión, eh tampoco está insultarlo porque podemos dañar a nuestro compañero>> (II.2.A.PL.H)

Lo anterior indica claramente que toda conducta que atente contra la integridad física o psicológica de cualquier integrante de la comunidad será considerada una falta y dependiendo del contexto y la gravedad de lo ocurrido esta conducta será sancionada.

Podemos decir que las restricciones tienen una clara tendencia de cuerpo objeto, debido a que tal como considera el dualismo cartesiano “Al plantearse la separación mente-cuerpo, se le da a este último una concepción de objeto, el cual, tiene su origen en el mundo objetivo, homogéneo, en donde el cuerpo debe ser disciplinado, pues, puede resultar un riesgo para el orden de la comunidad.” Descartes (1956) citado por Costa (2006).

Se entiende que tales restricciones tienen como objetivo mantener un orden establecido dentro de la comunidad educativa, con el fin de favorecer un clima de convivencia favorable, a través de la disciplina y regulación de las practicas corporales. Es por ello que indica Foucault, 2008, citado por Escobar. M. “la escuela no sólo cumple una función de reproducción de la cultura y sus acervos de saber, sino que además se constituye en un dispositivo disciplinario que controla de manera minuciosa y constante la docilidad y utilidad del cuerpo.”

La tercera categoría denominada “Sanciones” se entiende como la aplicación de un castigo al alumno ante un determinado comportamiento considerado inapropiado, peligroso o ilegal, de ellas podemos encontrar dos tipos, las formativas y las punitivas, siendo estas últimas más frecuentes con un total de 276 referencias.

Dentro de la categoría sanciones pero con una menor cantidad de referencias (117) encontramos las sanciones formativas, las cuales guardan relación con el comprender el daño causado, e intenta que se remedie la situación a través del dialogo y la mediación, asimismo para generar esta ansiada reflexión por parte de los estudiantes es que muchas escuelas promocionan un castigo “diferente” que podría consistir en talleres, trabajos comunitarios, charlas, encuentros con equipos multidisciplinarios, reuniones entre psicólogos y apoderados, concretamente encontramos los siguiente ejemplo:

Sin perjuicio del cumplimiento de la ley, el colegio procurará las instancias de apoyo, ya sea, de orientación, pedagógicas, terapéuticas o de rehabilitación, en caso de consumo, derivando y realizando seguimiento del caso, realizándose una evaluación al final de la intervención. Sin perjuicio de lo anterior, se aplicará paralelamente la sanción correspondiente a una falta grave (II3.B.PL.M)

De lo anterior se puede desprender que esta institución valora las instancias formativas complementándolas a las sanciones punitivas. Dentro de las “metodologías” del castigo formativo encontramos las relacionadas con el trabajo, entendiendo este como una experiencia significativa para los infractores en la cual se reflexionaría sobre sus conductas, respecto a esto García Canal (2005) citado en Escobar (2015), explica que “cuerpo y experiencia están ligados desde la perspectiva de dar cuenta de las formas y dinámicas como un sujeto es producido en un momento y contexto específicos.” (p.61)

Como ejemplo de este proceso formativo exponemos los siguiente:

Servicios comunitarios a favor del establecimiento educacional, tales como apoyo escolar a otro alumno, ayudantía a profesores, asistencia a cursos menores, entre otras iniciativas. (II5.A.CH.M)

Mediación: Si a partir de la recopilación de información se constata la veracidad de lo acusado, se acudirá a la resolución pacífica de conflictos entre las partes implicadas. Se firma acuerdo de mediación y compromiso” (IV.6.A.CH.H)

En otro extremo y en relación a la categoría con mayor número de referencias “Sanciones punitivas” encontramos que los manuales de convivencia declaran lo siguiente:

Ante una falta grave el profesional realizará una amonestación verbal y dejará la observación consignada y redactada en el registro de desarrollo personal del estudiante en función del Manual de Convivencia. [ II2.A.PL.H]

A su vez encontramos que este mismo documento declara:

Se Aplicará suspensión de 5 días si las conductas graves son reiterativas en el tiempo o el estudiante atenta de manera premeditada contra la integridad física o psicológica de algún miembro de la comunidad educativa, así también si transgrede la Ley N° 17.798 sobre Control de Armas, Ley N°20.000 sobre Estupefacientes y Sustancias Sicotrópicas, Ley N° 19.925 de Expendio y Consumo de Bebidas Alcohólicas, Ley N° 20.609 de Antidiscriminación y/o Ley N° 20.084 de Ley Responsabilidad Penal Adolescente.

Podemos entonces afirmar que las sanciones punitivas, son “castigos” en relación a una conducta fuera de los rangos normativos, entre ellas podemos destacar anotaciones en la hoja de vida, citación a los apoderados, condicionalidad de matrícula y en casos que conlleven una ruptura de la legislación nacional, la derivación a fuerzas policiales o a la fiscalía. Cabe destacar que este tipo de sanciones tiene un total de 276 referencias encontradas, algunas de las cuales entregamos a continuación.

Anotación Negativa: observación escrita en hoja de vida del estudiante y que sea considerada como falta. Su registro debe ser informado inmediatamente al estudiante, así como también informada a su apoderado(a) durante la próxima reunión o citación formal a entrevista la cual es obligatoria. (IV.6.A.CH.H)

Expulsión: desvinculación inmediata y cancelación de la matrícula a un estudiante. Esta sanción se aplica habiendo cumplido todos los pasos del debido proceso y en casos que considere que esté en riesgo la integridad física y/o psíquica de algún miembro de la comunidad educativa. (IV.6.A.CH.H)

En el caso que la Violencia o actos establecidos sean configurados como delito, en tanto que pueda implicar lesiones físicas, robos, hurtos, amenazas, porte o tenencia ilegal de armas, tráfico y/o consumo de drogas, abuso sexual, entre otros, se realizará la denuncia correspondiente a Carabineros de Chile, Policía de Investigaciones, en un plazo máximo de 24 hrs. desde que se ha tomado conocimiento de los hechos, de acuerdo a lo establecido en el Código Procesal Penal. (V.6.A.CH.H)

Todas las sanciones anteriores tienen en común el castigo como moldeador de conducta, y una gran carga emocional para quien comete un error, pues muchas veces se generan etiquetas negativas para los estudiantes que más recaen en estas conductas consideradas inapropiadas, alejando al estudiante de su centro de estudios cuando este no se logra hacer cargo de las acciones estudiantiles, viéndose superado en su capacidad de contener y mediar en una situación conflictiva.

A través de los datos cuantificables del NVIVO, se puede afirmar que en los manuales de convivencia predominan las restricciones por sobre las sanciones y el marco valórico, es decir, los manuales se enfocan en limitar, normar y reglamentar el actuar de los alumnos, con el fin de mantener un orden establecido, que no perturbe un ambiente óptimo en la escuela. Esto ya lo mencionaba Scharagrodsky (2015), la escuela es donde se producen diferentes prácticas y técnicas que atrapan al cuerpo, lo sujetaran y al mismo tiempo lo construyen. El formato escolar participó activamente en la elaboración de una determinada cultura corporal, cuya intervención y sello ha sido bastante minucioso y productivo, asimismo sus tácticas han sido asombrosas e ingeniosas.

Al juzgar por la gran cantidad de sanciones declaradas en relación al actuar del alumnado, y las vagas promociones de acciones concretas para la formación valórica de los estudiantes, podemos decir que las escuelas en general se preocupan más del “regular y castigar” que, de promover valores para la buena convivencia, a pesar de que todos los colegios estudiados declaran tener el respeto como valor central de su formación.

Esto nos da un primer atisbo de la concepción de cuerpo promovido a través de las regulaciones de este documento normativo, la cual está orientada hacia el cuerpo objetivo entendiendo que controla, establece ritmos, horarios, ciclos, rangos, determina roles y funciones diferenciadas, dentro de la escuela. (Escobar. M, 2015)

En contraste según expresa Dewey (1916), la noción de la experiencia implica el principio de una actividad y, simultáneamente, el reconocimiento de las consecuencias que de ella se derivan. Este tipo de experiencia debería conducir, decía Dewey, al desarrollo natural e integrado de los conocimientos, del saber hacer y de la reflexión. (citado por Bruner J., Olson D. 1973. p 2.)

Según lo anterior una sanción formativa aportaría mucho más a la convivencia escolar que solo una sanción punitiva, pero se entiende que los manuales concentran mayor relevancia y atención estas sanciones punitivas en contraste a las formativas, las cuales serían mucho más significativas, pues no se centran en un hecho puntual sino que en un proceso de reconocimiento de los errores cometidos, al entender el daño causado y las consecuencias que esa acción o conducta traerán a comunidad educativa, estas valoran a la persona como un sujeto que a través de su experiencia puede modificarse y así mismo generar un aprendizaje de aquella experiencia.

Finalmente, consideramos el marco valórico como uno de los ejes fundamentales, ya que es aquí donde se declaran los valores que serán la base de las normativas impuesta por el establecimiento, siendo el respeto el más representativo con un total de 22 referencias.

Respecto a esto en el programa NVIVO se expresa lo siguiente al visualizar el nodo “Marco valórico”



Figura 3.2. Nube de palabras a partir del marco valórico declarado en los manuales. Fuente: elaboración propia

Todos los manuales de convivencia presentan una clara valoración del respeto dentro de su marco de valores, siendo este fundamental a la hora de normar la convivencia dentro de la escuela, el manual de V.5.A.CH.M menciona que: *[...respeto, entendido como una relación de reciprocidad, nunca unilateral, que reconoce en el prójimo hacer legítimo, independiente de sus diferencias...]*

Mientras que el documento V.7.B.CH.M expresa que *[...se educa en y para la justicia y el servicio a los demás, se desarrolla la sensibilidad ante los valores humanos y el medio ambiente, se centran todos los esfuerzos para formar personas respetuosas de la conciencia, de los derechos y deberes de sí mismos y del prójimo. El derecho a ser respetado conlleva necesariamente el deber de respetar.]*

Asimismo, la entrevista 1.A.PL.M declara lo siguiente: *[Nos dicen que tenemos que hacernos valorar, respetar a nosotros mismos]*. Igualmente, en relación a lo anterior, se entiende que promover el respeto implica en primera instancia, comprendernos como sujetos de derechos, en este caso, el derecho a ser respetado, entendiendo así también el deber de respetar a los demás, con el fin de fomentar un ambiente de convivencia apto para el desarrollo de los estudiantes.

Entonces podemos decir que basados en el respeto se lograría una buena convivencia pues al respetar las diferencias se toma conciencia del valor del otro. Bien lo señala VI.11.A.CH en su manual al decir que: *[RESPETO: Consideración hacia personas y objetos por su valor intrínseco, pero a la vez comienza en el individuo, en el reconocimiento del mismo como entidad única. Consiste en saber valorar los intereses y necesidades de los demás. El respeto exige un trato amable, cortés; el respeto es la esencia de las relaciones humanas, de la vida en comunidad, del trabajo en equipo de cualquier relación interpersonal. El alumno respetuoso se plantea como ser único e irrepetible que comprende que esta dimensión es cualidad de todos los demás y que por lo tanto las personas tienen valor por sí mismas. Diversidad que debe ser entendida y respetada.]*

La escuela VI.10.B.PL.M es más concreta al describir el valor como tal *[Respeto: Es la base primordial, es no hacer lo que no queremos que nos hagan, mantener las normas establecidas por el establecimiento y por los profesores al interior del aula, cumplir con lo dicho y con las leyes, ser leal a los principios que uno tiene, es saber tratar a los demás,*

*aceptando sus diferencias, aceptando los límites que pone la otra persona, considerar al otro tal cual es con sus virtudes y sus defectos, dar espacio y aceptar las opiniones de los demás y que no nos descalifiquen cuando opinamos o aportamos, es que me llamen por mi nombre, no decir palabras groseras, es el grado máximo de tolerancia y aceptación del otro.*

Entendemos que el respeto es fundamental para el aprender a convivir, pues tomando conciencia y entendiendo que es necesario respetar el propio cuerpo y el de los demás, se puede lograr una sana convivencia escolar. Asimismo, podemos decir que el respeto tiene una clara orientación a el cuerpo sujeto, ya que se considera el respeto a los diferentes cuerpos, sin atisbos de discriminación. La Reforma Educacional o Ley General de Educación declara que el objetivo de la educación es:

“alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcada en el respeto y la valoración de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad multicultural y de la paz e identidad nacional, generando las condiciones para que los estudiantes puedan conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y contribuir al desarrollo del país” (LGE Art 2°),

#### **4.3 Proyectos Educativos Institucionales: Énfasis educativos.**

Entre los hallazgos más relevantes de los PEI y de las entrevistas, encontramos información similar, estos son los énfasis educativos, es decir, donde pretende hacer hincapié el establecimiento y lo que consideran los estudiantes da más relevancia su escuela.

El “énfasis educativo”, da cuenta del propósito de cada establecimiento, y busca otorgar una identidad distintiva a cada uno. Para conocer los considerados por los sujetos participantes de este estudio se ha recurrido a los PEI, pues estos son proyectados por la Ley General de Educación como un instrumento unificador y cohesionador de la comunidad educativa, pero a pesar de esto, Villalobos y Salazar (2014), señalan la poca diversidad que existe entre los PEI y los énfasis que estos plantean, destacando tres más recurrentes: desarrollo integral, excelencia académica, y desarrollo valórico.



Dentro de los resultados de este estudio ha sido posible identificar cuatro énfasis exclusivos dentro de los PEI (naranjos en el modelo), uno exclusivo desde la entrevista a los estudiantes (verde) y ocho énfasis comunes entre las dos fuentes de información (blanco). En total, se han encontrado trece énfasis educativos, los que se han clasificado en dos grandes grupos, tal como muestra la figura 3.2, el cual también se puede encontrar en el capítulo anterior de hallazgos y análisis de la información.

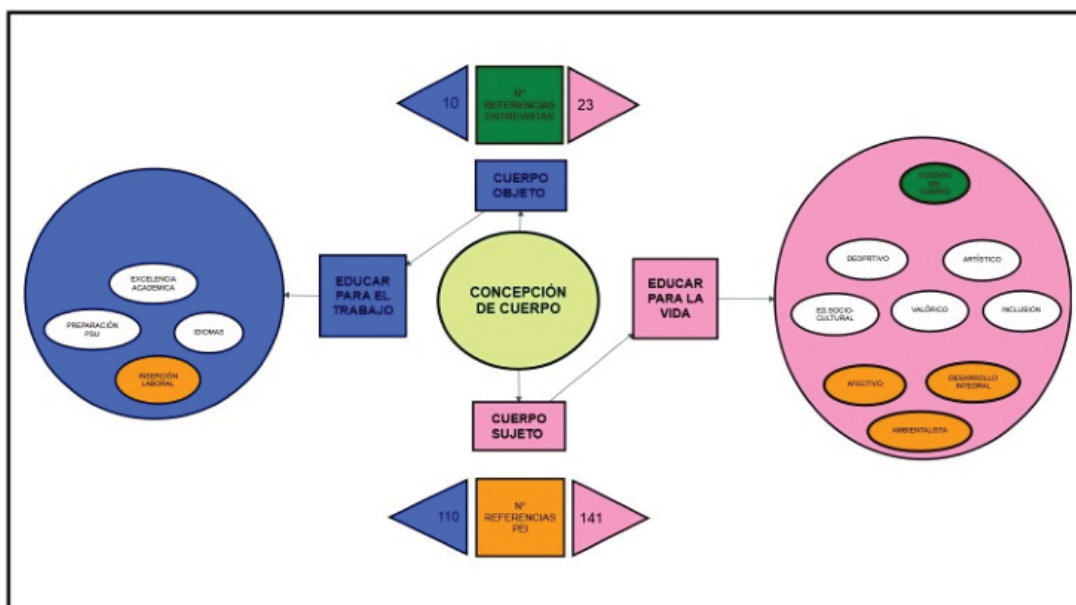


Figura 3.2. Modelo interpretativo a partir de los énfasis educativos y entrevistas. Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.1 Educación para la vida y su vinculación con la concepción de cuerpo sujeto

Uno de los dos grandes grupos anteriormente señalados corresponde a “Educar para la vida” (de rosa en el modelo), concepto que emerge desde la teoría y está enfocado en “la generación de capacidades para que las personas sean artífices del desarrollo del país a través del ejercicio de su ciudadanía.” (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2014). Lo anterior otorga mayor relevancia a la formación de la persona y su autonomía, tal y como se menciona en el documento IV.7.B.CH.M, sobre lo que debe manifestar el alumnado:

Tendrá iniciativa y autodisciplina según su grado de madurez y deberá estar capacitado para desarrollar una adecuada autonomía personal. Trabajar en equipo poniendo su iniciativa a

disposición del grupo para conseguir el logro del bien común y tendrá conciencia ecológica desarrollando así un respeto único por la naturaleza. Promoverá la paz y el respeto por la vida y tendrá la capacidad de discernir sobre los valores que le ofrecerá su colegio y optar por ellos.

Dentro de esta misma referencia es posible encontrar más de un énfasis, pero todos orientados a conseguir una “educación para la vida”, ya que el objetivo principal es conseguir el bien común por medio de la autodisciplina, respetando las individualidades personales, lo que se vincula directamente con la concepción de cuerpo-sujeto, pues en esta “el cuerpo es entendido desde la individualidad del sujeto, fuera de un mundo objetivo y acabado” (Ponty, citado en Costa, 2006).

Desde esta mirada educativa, el sujeto y, por tanto, su cuerpo es considerado como fundador del conocimiento, “el cuerpo no es un objeto, no somos un alma que se pueda separar de su cuerpo o solo intelecto sumado con un conjunto de músculos y huesos en que habitamos”. (Ponty, citado en Costa, 2006)

Sumado a esto, algunos estudiantes también han mencionado que los énfasis educativos están orientados a la ya mencionada “educación para la vida”, identificando los valores como los principales aprendizajes que promueve su establecimiento:

<<los pilares que tiene el colegio que siempre los dicen, que son, respeto, solidaridad, honestidad y responsabilidad>> (VI.11.A.CH.H)

Siguiendo la misma orientación, otros alumnos mencionan el carácter inclusivo de su establecimiento: <<Sí, inclusión de género, entonces se está dando harto ese tema, igual no se está discriminando y se está aceptando bastante bien por los estudiantes, por los profesores, todos>> (III.4.B.PL.H).

Dentro de la concepción cuerpo-sujeto, “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 P., 2015, p.2). Tal como lo señala una de las entrevistadas donde se enfatiza la educación socio-cultural:

<<culturalmente hacemos competencias de pinturas corporales, y cada pintura de la isla por representación de nuestra cultura, ehh, cada una tiene una historia, así que nosotros nos

dibujamos con tierras de colores que sacamos de algunos sectores de la isla, tenemos que contar nuestras historias o alguna historia que nosotros queramos contar de nuestros antepasados>> (I.1.A.PL.M)

En Chile las políticas educativas, apuntan al desarrollo integral del individuo, tal como se puede apreciar en la definición de educación establecida en Ley Orgánica de Educación, mencionada en el “Marco teórico”, y en consecuencia con los expresado por Villalobos y Salazar (2014), quienes exponen que uno de los énfasis más tratados es el “Desarrollo integral”, se encuentran las expresiones de los PEI: Entregar a nuestros alumnos una educación de calidad que les permita desarrollarse integralmente, es decir, refuercen aptitudes e incorporen actitudes y valores, de tal forma que al egresar sean capaces desenvolverse como personas responsables y con las competencias y habilidades necesarias para integrarse positivamente a la sociedad actual. [VI.10.B.PL.M].

También se considera dentro de esta educación, los énfasis artísticos, deportivos, los cuales son referenciados tanto en los PEI, como en las entrevistas y son considerados dentro de esta orientación, ya que apuntan a reforzar la formación del ciudadano integral, y no a la de un individuo que a través del deporte o artes sea productivo, quedando en evidencia a continuación: El desarrollo de las habilidades artísticas y deportivas se da en acciones educativas intencionadas que buscan promover la expresión y creación artística, el desarrollo físico armónico y la valoración de las costumbres ancestrales, como vehículo de convivencia y de fortalecimiento de la identidad personal y cultural, necesario para una interacción con el mundo globalizado que sea eficaz pero contextualizada, respetuosa y orgullosa de su patrimonio, aportando al enriquecimiento de otros. [I.1.A.PL.M]. Otra muestra de esto es mencionada en el documentos 9.A.CH.H: ...fiel al desarrollo armónico que promueve, asigna gran importancia a la cultura deportiva, pues mediante ésta los y las estudiantes valoran la salud física y aprenden el valor del trabajo en equipo y la superación personal.

#### **4.3.2 Educación para el trabajo y su vinculación con la concepción de cuerpo objeto**

El otro gran grupo, señalado con anterioridad corresponde a “Educar para el trabajo” (azul en el modelo), el cual “privilegia la generación de competencias las cuales abren el camino al mundo laboral y garantizan ingresos económicos constantes...” (Ministerio de

Educación Nacional, Colombia, 2014). Dentro de esta orientación educativa, se encuentran tres énfasis emergidos desde PEI y entrevista (aquellos de fondo blanco en el modelo). El más referenciado por los PEI es Excelencia académica, el documento V.9.A.CH.H menciona:

...promueve, entre sus estudiantes, el estudio serio y el trabajo bien hecho, lo que supone adecuarse a un ritmo intenso y examinación constante. El estudiante, desde su ingreso, tiene que aprender a habituarse a la exigencia, la evaluación y la corrección, sello característico del establecimiento.

Esta visión del establecimiento es reforzada por el estudiante, el cual se refiere expresando su apreciación personal: <<el modelo está compuesto para que los alumnos compitan entre ellos, para con respecto a lo de las calificaciones y notas>> (V.9.A.CH.H)

Otro foco donde se pone el esfuerzo educativo es la preparación para la PSU, del cual se menciona explícitamente en algunos documentos: Obtener resultados de P.S.U. que permita a los estudiantes ingresar a la universidad mediante talleres enfocados a las distintas asignaturas que comprende dicha prueba. [III.4.B.PL.H], en relación con esto, los alumnos mencionan: <<Ehh nuestro... yo creo que está a formar a formar un buen futuro y se centra principalmente en matemáticas y lenguaje para la PSU>> (IV.6.A.CH.H)

Se ha encontrado que en muchos de los documentos estudiados se considera importante la enseñanza de lenguas, tal como se expone es este PEI V.8.B.PL.H: Entregamos a nuestros estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias lingüísticas en el idioma inglés, a través de nuestra participación en el Programa Go4 Valparaíso, cuyo objetivo es que los estudiantes dominen este idioma, fortaleciendo las oportunidades para desempeñarse académica y/o laboralmente en forma eficiente. Y en la voz de los estudiantes: <<En general mmmm... no sé igual es como un liceo que está orientado harto este último año en hacer, tener un sello bilingüe entonces está orientado como al tema de inglés y todo eso>> (III.4.B.PL.H)

La inserción laboral, es el cuarto énfasis considerado dentro de “educar para el trabajo”, y solo es mencionado por cuatro PEI, uno de ellos expone lo siguiente: ...comprometidos con el proceso de enseñanza aprendizaje, posibilitando el ingreso al campo laboral y/o estudios superiores... [III.4.B.PL.H]

A partir de las evidencias expresadas en los expuesto por los PEI y los diálogos de los estudiantes, es que se asocian estos énfasis con la “educación para el trabajo”. La que es relacionado con una concepción de cuerpo-objeto, pues como se plantea en esta, la principal orientación de la educación está en formar individuos productivos para la sociedad, sin otorgar mayor relevancia a las características individuales de cada uno de ellos. Como menciona Anderson (1998), “la clase trabajadora como grupo social organizado, desde sus inicios ha comprendido el importante papel que tiene el proceso educativo para una mejor defensa de la calidad de vida, del valor de su trabajo, de su dignidad y para la formación de ciudadanos con derechos y deberes.” (p.13). Desde aquí, surge una clara vinculación con la concepción de cuerpo monista-materialista, en la que se reconocer al cuerpo como lugar donde se provoca la explotación y la alienación del proletariado: “el cuerpo del obrero, reducido a máquina, a instrumento, es redificado de modo coherente con los fines de la producción capitalista industrial.” (Carballo y Crespo, 2003, p.4)

De esta manera, y por medio de los conceptos teóricos que han surgido del análisis, se ha logrado obtener una visión sobre la concepción de cuerpo de “la comunidad educativa”, plasmados en sus PEI. Con respecto a esto, cabe mencionar que, tanto en los documentos como en las entrevistas, existe predominancia en cuando a la cantidad de énfasis y referencias relacionadas con la educación para la vida, y por ende con cuerpo-sujeto. Cabe destacar, que ha pesar de ser más los énfasis vinculados con la educación para la vida que los vinculados a la educación para el trabajo (nueve versus cuatro), la cantidad de referencias no es mucho mayor.

#### **4.4 Currículum de la Educación Física**

Como se relata en el capítulo I, la educación física es la disciplina encargada de educar el cuerpo, por lo tanto, tiene directa relación con la concepción que de este se pueda promover en la escuela; está en manos de los educadores del cuerpo transmitir y/o permitir un libre desarrollo del mismo, como expone Sherz (2015), educar debe estar:

...a conciencia y libertad de sus estudiantes, estimulándolos a que progresiva y responsablemente participen en el proceso educativo.. (...) denota la capacidad de enseñar bien, respetar a las personas y trabajar por la justicia, en tanto esencia ética del buen profesor.

(...) ayuda a rescatar de prejuicios y liberarse de falsos predeterminismos, para entrar en la originalidad personal y estimular la fidelidad a un proyecto. (...) el movimiento docente de sembrar, cultivar, cosechar y crear, conocimientos, expresión, autonomía, etc. de esto que somos, el cuerpo. (p. 17).

Como se declara en el apartado "La EFI en Chile", ha ido mutando en conjunto con los momentos políticos del país, construyendo junto con ello diferentes limitaciones a la educación y al cuerpo, o más bien maneras diferentes de concebirlas. Dentro de esas visiones, por ejemplo, como decía Barbero (2005), está lo orientado al ejercicio físico, lo orientado a lo científico de la disciplina, a la higiene, y más reciente la salud. No obstante, bajo todas estas regulaciones y coartaciones, las personas comenzaron a manifestarse al respecto, generando un nuevo punto de vista, e intentando cambiar el paradigma otorgándole valor y significación al cuerpo.

En cuanto a los aprendizajes alcanzados en las clases de educación física, los informantes manifiestan haber alcanzado objetivos relacionados con la vida activa y saludable, aprendizajes vinculados a las habilidades motrices y responsabilidad personal y social, los cuales son congruentes con los ejes establecidos en las bases curriculares; este documento ministerial es claro en establecer los aprendizajes que a nivel país se pretenden lograr en el área, como se dijo, estos están divididos en ejes: Habilidades motrices, Vida activa y saludable y Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física. Con el desarrollo de esta investigación y los hallazgos arrojados se ha dejado en evidencia que los aprendizajes que, en concreto, en la práctica cotidiana, se promueven en las escuelas, más allá de lo declarado en papel, están en directa relación con lo que el currículum específico de EFI proponen, sin embargo, hay predominancia de un aspecto que se utiliza como medio para desarrollar lo corporal, intencionado a considerar el cuerpo desde una visión biomédica, ya que el deporte y la actividad física son la herramienta para tener un cuerpo sano. Lo anterior se puede ver reflejado en la siguiente imagen, la cual muestra de manera visual cuáles son aquellos conceptos o términos que más se declaran y/o repiten, por un lado, en las bases curriculares.





Nuevamente se destacan términos como: Educación Física, Hacer y Deporte, se interpreta, por tanto, que la educación física está enfocada en la acción, en la praxis más que en la reflexión o en la significación del hacer, además, ese hacer está enmarcado en lo biomédico, dejando en evidencia que el desarrollo del cuerpo desde otra concepción como la expresión, la comunicación, la emoción, etc., no se aplica, más bien es reducida al deporte como tal. Se puede concluir a partir de ello existe congruencias entre lo manifestado en el currículum nacional de educación física y los aprendizajes que en las escuelas se están promoviendo.

Para dar más sustento y solidez a lo declarado, a partir del análisis de las fuentes de información, con el programa Nvivo, el 80% de los sujetos entrevistados respondió alcanzar aprendizajes relacionados al eje de Habilidades motrices, con 31 referencias.

| Nombre                            | Archivos | Referencias |
|-----------------------------------|----------|-------------|
| EDUCACIÓN FÍSICA                  | 0        | 0           |
| Género y efi                      | 15       | 29          |
| Aprendizajes esperados            | 15       | 28          |
| Aprendizaje declarados            | 15       | 65          |
| Talleres extraprogramaticos       | 4        | 8           |
| EF                                | 15       | 59          |
| Vida activa saludable             | 13       | 28          |
| Responsabilidad personal y social | 1        | 1           |
| Habilidades motrices              | 12       | 31          |

Imagen 4.3. Nodos Objetivos Alcanzados en la EF según los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia también en la imagen 4.3, un eje con mayor cantidad de referenciase, este corresponde al de Vida activa y saludable, concentrando el 87% del total de informantes, sin embargo, lo que los sujetos respondieron y consideraron respecto a este fundamento, fue el ejercicio y cuidado físico junto con la condición física, sumando un total de 15 archivos y 22 referencia, como lo muestra la siguiente imagen. Lo que se relaciona sin preámbulos a una orientación biomédica.



| REVISTAS                          |          |             |    |
|-----------------------------------|----------|-------------|----|
| Nombre                            | Archivos | Referencias |    |
| EDUCACIÓN FÍSICA                  |          | 0           | 0  |
| Género y efi                      |          | 15          | 29 |
| Aprendizajes esperados            |          | 15          | 28 |
| Aprendizaje declarados            |          | 15          | 65 |
| Talleres extraprogramaticos       |          | 4           | 8  |
| EF                                |          | 15          | 59 |
| Vida activa saludable             |          | 13          | 28 |
| Salud                             |          | 11          | 20 |
| Ejercicio y cuidado físico        |          | 10          | 13 |
| Prevención de lesiones            |          | 2           | 2  |
| Autocuidado                       |          | 4           | 8  |
| Condición física                  |          | 5           | 9  |
| Responsabilidad personal y social |          | 1           | 1  |
| Habilidades motrices              |          | 12          |    |

Imagen 4.3: Nodos Eje Vida Activa y Saludable según los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

En correlación con lo anterior, los estudiantes declaran afirmaciones como:

<<Ehh, los aprendizajes en las clases de educación física siempre es para, es lo que nos hace cuidarnos a nosotros mismos, por ejemplo, nos hacen, no sé cómo podría explicarte, nos hacen correr mucho, nos hacen igual ir a escalar, ehh, tenemos mucho canopy, pero lo que más hacemos normalmente es correr, correr con cuelgas de plátanos a veces para mantener más resistencia, nos explican nuestro cuerpo completo, lo que nos hace mal, lo que nos hace bien, nos explican también la manera de hacer el ejercicio porque hay mucho deportista en el curso y en el colegio en sí, que siempre están, ehh, cómo se dice, no están en disponibilidad porque juegan a la pelota, se caen>>. (I.1.A.PL.M).

La relación predominante que se establece es Vida activa y saludable con el ejercicio físico, es la herramienta entendida para cuidar el cuerpo, y un cuerpo cuidado se reflejaría, entonces, en una persona que come bien y ejercita su cuerpo. <<Sí, que podamos hacer ejercicio constantemente, pero siempre cuidándonos nosotros mismos>>. (I.1.A.PL.M), aquí una vez más se declara como sinónimo y/o consecuencia que, a partir de realizar ejercicio,

se es un cuerpo cuidado. Lo anterior limita el desarrollo libre de cada persona. <<Lo que más nos dicen que hay que hacer ejercicio constantemente y que la educación física es súper buena para uno porque así uno no... no sube de peso y no tiene problemas más adelante de salud eso>> (IV.7B.CH.M). Nuevamente se plantea el trabajo del cuerpo mecánico y repetitivo como manera de estar sano. Como se citó en el Marco Teórico, Barbero (2005) expone: “La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos, sino que debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad”. (p.12), es más, menciona el autor que, “cada vez es más amplio y elaborado el conjunto de capacidades perceptivo-motrices (esquema corporal, procesos de lateralización, de percepción y de estructuración espacio-temporal, etc.) que hoy forman parte de nuestra materia”. (Barbero, 2005, p.12).

Producto de lo anterior, y luego de evidenciar que lo declarado en las bases curriculares y los informantes, apuntan a una misma concepción de cuerpo, a una visión repetitiva, desde el hacer, desde la mecánica del movimientos, como describe un estudiante, << hay otros tipos de deportes aparte de esos, o sea, no deportes, pero ejemplo hacer series, trote, una vez al año nos hace lo que es el test naveta, test de Cafra, ehh, y todos esos tipos de test que son así como de trotar, de hacer así como plancha, después, correr, pero una vez al año, el primer semestre porque así nos van midiendo como estuvimos, el cambio del año pasado a este año, nos miden, nos pesan al principio de año también>> (VIII.14.B.CH.M), al cuerpo visto como objeto.

Dentro de los aprendizajes declarados por los alumnos, se encuentran las categorías deporte, el cuál es considerado por un número importante de establecimientos, 11 para ser exactas, la expresión corporal, por otra parte, las actividades motrices en la naturaleza y el juego, que pueden ser, como declaró Barbero (2005), capacidades perceptivo-motrices, en conjunto, tan sólo 8 establecimiento lo consideran. Por tanto, un 80% de los establecimientos se enfoca en el cuerpo biomédico versus un 53% que promueve una concepción de cuerpo más psicomotriz y/o expresivo. En cuanto al eje de Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física, tan sólo hubo un entrevistado que lo declaro, << el hecho de tener una buena convivencia entre nosotros que también lo enseña educación física>>. (II.2.A.PL.H).

Por otro lado, se recogió también de la entrevista aquellos aprendizajes que los alumnos esperan o creen deberían alcanzar en la EFI y se categorizó en línea con lo dicho en el párrafo anterior. A pesar de considerar también el eje de Habilidades motrices, que ya está como aprendizaje alcanzado, se busca no solo considerar lo habitual y clásico, los entrevistados declararon que <<aprende a hacer deporte, hay algunos deportes que los profesores te ayudan a aprenderlo, por ejemplo, yo no sé jugar voleibol y con estas clases yo he podido aprender más >> (IV.7.B.CH.M), sino también que <<el tema de aprender deportes, eh pero todos los deportes>>. (VII.12.B.CH.M), por tanto, se busca mantener lo tradicional y biomédico, pero considera variar en lo clásico y repetitivo abriendo una ventana a nuevas formas de desarrollo del cuerpo; en suma, otra declaración dice que <<me basaría en más tiempo del área de recreación para los estudiantes, incorporaría más horas de educación física, pero sin perder el ámbito de las clases que también son relevantes>>. (IV.6.A.CH.H), y << Sí, creo que podría verse la expresión corporal de hecho, estaría bastante bueno>>. (VII.12.B.CH.M), <<eh el control de nuestro cuerpo, la expresión corporal, em>>. (II.2.A.PL.H), estos elementos se acercarían también a una concepción expresivo del cuerpo, son lo predominante con 15%, frente a la estímulo deportivo y físico tradicional que tan solo lo declara un entrevistado. Siguiendo con los aprendizajes esperados, en relación a la vida activa y saludable se espera desarrollar más aspectos conceptuales y/o cognitivos y la salud desde todas sus aristas, enfermedades, cuidados, higiene, prevenciones, alimentación, para darle sentido al tinte salud que se le ha añadido a la EFI, a través del movimiento corporal es posible desarrollar la inteligencia (cuadro 1.1), algunos entrevistados declaran que: <<sería em... el hecho de mantenerse en forma y no... no llegar a la obesidad y ese tipo de cosas por el... porque uno sabe, sabemos que son problemáticas para la salud y... entonces, enseñarnos a ser em... cómo se llama, más de... más ejercicios no en tema en plan de deporte, sino más ejercicios tipo flexiones, lagartijas y ese tipo de cosas>> (II.2.A.PL.H). Por último, en el eje de responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física, se alude a un aspecto más bien expresivo ya que considera a un otro y su relación con el, dice un entrevistado <<mmm...yo creo que el trabajo en equipo es súper importante, o sea, como principal, eh. (VIII.14.B.CH.M), otro objetivo que se declara espera es lo referente a la sexualidad, <<mmm...qué más, eh, que no sea sexista también es súper importante>>. (VIII.14.B.CH.M), en la misma línea, <<Bueno el tema de los que dije antes de la sexualidad,

que para nosotros sería espectacular que hubiese clases para explicar todos los temas que al.. que al establecimiento se le hace desconocido>>. (V.8.B.PL.H). Estos aspectos alcanzan en conjunto un 80%. El porcentaje restante se divide entre las categorías deportivo tradicional y considera que esta bien o no sabe.

A continuación, la información expresada en el gráfico 3.1.2 expresan los aprendizajes deseados por los estudiantes y lo esperados, con la distinción que ha surgido una nueva tendencia en sus respuestas: “no considera” (2).



Gráfico 3.1.2 Resultados de los aprendizajes adquiridos en las clases de educación física, descritos por los estudiantes. Elaboración: Fuente propia.



Gráfico 3.1.3 Resultados de los aprendizajes deseados en las clases de educación física, declarados por los estudiantes. Elaboración: Fuente propia.

Se puede llegar a establecer que los aprendizajes declarados alcanzados en la EFI apuntan a una concepción de cuerpo objeto, puesto que orienta su desarrollo a lo biomédico, según el cuadro 1 del marco teórico, este paradigma consiste en "Prácticas centradas en el desarrollo casi exclusivo de la condición física, pretendiendo que mejorar esta condición mejora directamente el estado de salud. También, deportes o prácticas corporales muy parecidas". Y, por otro lado, según los aprendizajes esperados declarados por los estudiantes se manifiesta una orientación a la concepción de cuerpo sujeto, ya que el desarrollo de la expresión y la comunicación son objetivos que los alumnos creen que la EFI debería tratar, esto se enmarca en un paradigma expresivo ya que, también como se expone en el cuadro 1, "Armonía entre expresión espontánea y posterior regulación social. Trabajada".

*CAPÍTULO V*

**CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

## 5.1 Conclusiones de la investigación

Reuniendo todo lo trabajado dentro de esta investigación, llega el momento de expresar las conclusiones, las cuales han sido extraídas desde las relaciones establecidas entre los análisis documentales, las percepciones del estudiantado de enseñanza media recogidas a través de las entrevistas, las fuentes teóricas consultadas y por supuesto, las interpretaciones del equipo investigativo. De esta manera se procede a responder a las interrogantes planteadas en el Capítulo II.

- **Pregunta general: ¿Cuáles son las concepciones de cuerpo que se promueven en las escuelas municipalizadas de la quinta región?**

A partir de los hallazgos más importantes y el análisis desarrollado en el presente estudio, es que logramos reconocer de forma general, presencias de ambas concepciones de cuerpo dentro de las escuelas, es decir se aprecian concepciones tanto de “Sujeto” como de “Objeto”, al momento de triangular los documentos estudiados y las apreciaciones de los estudiantes. Pero en cada uno de estos documentos la presencia está orientada a una concepción diferente, mientras que en los manuales se puede visualizar una predominancia del “Cuerpo objeto” debido a su función principal de normar, regularizar, homogenizar a la comunidad educativa, en los PEI sobresale una orientación hacia el “Cuerpo sujeto”, ya que en su mayoría estos documentos muestran ideales de cómo la comunidad educativa piensa la educación, y por lo menos de forma escrita se denota una valoración del desarrollo de las diferentes expresiones de los cuerpos, enfatizando en los aspectos orientados a una educación para la vida, por sobre una educación para el trabajo.

Dentro de la investigación realizada, la información de educación física se consagra como el aspecto más concreto, y de su análisis se obtiene una concepción de cuerpo objeto, por lo que este resultado respalda fundamentalmente la concepción hallada a partir del análisis del Manual de convivencia escolar, revelando una discordancia entre los “ideales institucionales”, promovidos por los PEI, la práctica concreta (EFI), y las apreciaciones de los estudiantes.

Por lo tanto, por medio de este estudio se puede concluir que no existe una concepción reduccionista del cuerpo (solo objeto o solo sujeto), sin embargo, ha quedado en evidencia

que, dentro de los establecimientos municipales de la quinta región, si se manifiesta un predominio del cuerpo-objeto.

- **Pregunta específica uno: ¿Cuáles son las concepciones de cuerpo predominante en los documentos institucionales: ¿Manuales de convivencia escolar y PEI?**

### **Proyectos educativos institucionales (PEI)**

Los proyectos educativos institucionales son documentos muy amplios y diversos en cuanto a estructura e información, es por eso que a partir del análisis se ha llegado a cuatro categorías consideradas irreductibles, las que se han relacionado principalmente con una concepción de cuerpo-sujeto, ya que, dentro de estos archivos, el fundamento educativo es, la persona y sus necesidades educativas. Los ideales educativos encontrados, se asocian a los énfasis, pero se mantienen separados, ya que estos últimos entregan por si solo una vinculación clara sobre la concepción de cuerpo, la cual como se ha mencionado con anterioridad se orienta a al cuerpo sujeto.

También dentro de este análisis exhaustivo, se han encontrado otros hallazgos, como recursos y bases del modelo educativo, los cuales no han sido considerados dentro del apartado de discusión, ya que no son los más relevantes.

Entonces, es posible mencionar, que estos documentos plantean que, dentro de la escuela, la concepción de cuerpo que existe está orientada al cuerpo sujeto, pues se preocupan de formar a los individuos considerando sus particularidades subjetivas e integrales. Es necesario recordar que estos documentos, plasman principalmente un ideal educativo, consagrándose como parte del “currículum formal”, por lo que no necesariamente describen lo que sucede en los establecimientos.

### **Manuales de convivencia escolar**

Como ya se explicó el manual de convivencia escolar, es aquel que engloba todas las políticas institucionales, que permiten una coexistencia positiva y una sana convivencia dentro del marco de la escuela. Como menciona Núñez (2014), la cultura política se aprende y despliega en cada institución, dando cuenta el cómo se construyen las comunidades, bajo expectativas comunes de justicia.

Basados en esto y a partir de los resultados graficados en la Figura 3.2. Modelo interpretativo sobre Manual de convivencia y Concepciones de cuerpo, se puede mencionar que de forma cualitativa sería un documento orientado al cuerpo sujeto, pues se visualizan más conceptos rosas que celestes, y dentro de estos el respeto se presenta como un valor fundamental a la hora de determinar una concepción de cuerpo, pues busca la aceptación de todos los miembros de la escuela a pesar de sus diferencias, es decir el respeto promueve la valoración a la diversidad. Esta sección de la información recogida del manual es una de las que se podría encasillar en una concepción de “cuerpo Sujeto”, pero al no ser muy influyente en lo que % de cobertura se refiere en comparación con las otras categorías emergentes, no se consideró como predominante a la hora de hacer una reflexión general.

Otra categoría que podría considerarse como “Cuerpo Sujeto” son las acciones para la buena convivencia, estas al igual que la categoría anterior cuenta con más conceptos tipificados en rosa, pues al momento de analizar esta información se consideró que las diferentes actividades promovidas por la escuela buscarían dotar de experiencias diferentes y significativas para cada sujeto con el fin de propiciar la reflexión por parte del cuerpo estudiantil.

Ahora bien, anteriormente se concluyó que este documento se orienta más por un “Cuerpo Objetivo”, esto por su gran cantidad de referencias respecto a Restricciones y sanciones con un total de 822 versus 255 que representan a lo subjetivo.

Como se explicó en los hallazgos las restricciones y sanciones punitivas fueron orientadas al “Cuerpo objeto” pues no consideran diferencias entre las personas, tal como dice el refrán *“Ley pareja no es dura”* esto con el fin de mantener un orden establecido, homogeneizando actitudes, vestimenta y expresiones de los miembros de la comunidad escolar, esto disminuiría las posibilidades de desarrollo individual de cada sujeto, pues son todos regulados de la misma forma.

### **Proyectos educativos institucionales**

Los proyectos educativos institucionales (PEI), y los manuales de convivencia escolar son considerados por el MINEDUC, como herramientas fundamentales para mejorar la calidad de la educación, ya que permiten contextualizar los procesos de enseñanza-



aprendizaje según las necesidades de cada establecimiento. A pesar de esto durante el proceso de codificación se evidenciaron muchas deficiencias e incoherencias pues no todos los documentos contemplan la misma información, además en el caso específico de los PEI, se puede observar que no todos fueron confeccionados por toda la comunidad escolar, transformándose en un documento declarativo. De todas maneras, al vincularlos con la información proveniente de las entrevistas, se ha logrado obtener un claro predominio de la concepción de cuerpo.

- **Pregunta específica dos: ¿Cuál/es es o son la/s concepción de cuerpo que declaran los estudiantes de los establecimientos seleccionados y qué relación tienen con los documentos estudiados?**

### **Manual de convivencia escolar más entrevistas**

En cuanto al respeto fue lo que más se evidenció cuando los estudiantes declararon en su mayoría que este valor es el que más se promueve dentro de la escuela, favoreciendo una buena convivencia escolar, al dejar entre ver que si toda la comunidad se respeta entre si más allá de sus diferencias la buena convivencia estaría asegurada.

### **PEI más entrevistas**

En cuanto a la concepción de cuerpo obtenida desde los PEI, es necesario recalcar que se ha llegado a ellas considerando exclusivamente la categoría denominada “énfasis educativos”, ya que, tras el exhaustivo análisis de los quince documentos, se ha consagrado como la más relevante y fácil de vincular con la percepción de los estudiantes. Los otros resultados, se han conservado y también son expresados dentro del capítulo de hallazgos y análisis de la información, pero no han sido vinculados dentro de la discusión, pues esta se ha centrado en la vinculación de los énfasis encontrados en PEI y en las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Los énfasis educativos, manifiestan el sello distintivo que busca alcanzar cada establecimiento y se han vinculado directamente con la orientación educativa. Educar para la vida, compuesta por 9 conceptos (énfasis educativos), se vincula con el cuerpo sujeto tal como se ha explicado en la discusión. Educar para el trabajo, con 4 conceptos (énfasis

educativos), y se vincula con el cuerpo objetivo. Por lo tanto, lo hallado en las entrevistas y PEI, muestra que la concepción de cuerpo predominante es: cuerpo sujeto.

- **Pregunta específica tres: ¿Cuál es según los estudiantes la concepción de cuerpo que se promueve en educación física?**

A partir de lo declarado en cuanto a los aprendizajes alcanzados dentro de la educación física en la escuela, los informantes manifiestan una práctica de la EFI orientada al desarrollo del cuerpo desde lo deportivo y lo físico principalmente, esto se correlaciona con lo propuesto en las bases curriculares, por tanto ambas fuentes de información, la teoría y la percepción de los estudiantes apuntan a una concepción de cuerpo biomédico, es decir, centrado en lo mecánico, repetitivo y exclusivamente deportivo. De esto se puede inferir una concepción de cuerpo objeto, puesto que, este es visualizado como una herramienta para mantenerse saludable.

Por otro lado, otra arista de la discusión corresponde a los aprendizajes esperados que declararon los sujetos consultados, estos apuntan, aunque no en su totalidad, a desarrollar una concepción de cuerpo sujeto, ya que lo que declaran independiente del eje de aprendizaje están vinculados con la expresión, la comunicación, la relación con el otro y el autoconocimiento, características propias del paradigma expresiva.

Este contraste revela, que, a pesar de los cambios legislativos en cuanto a educación en Chile, en particular en la educación física, se mantiene una promoción del cuerpo coartada y reducida a tan solo una manera de desarrollar lo corporal.

A pesar de lo anterior, no es posible dejar pasar el interés de los principales autores educativos, estudiantes, de conocer nuevas ideas y prácticas sobre cuerpo, queramos o no, las nuevas generaciones vienen con un rol determinante puesto que nacen en un contexto controversial en razón de intentar ampliar las posibilidades y mentes, por ello como futuros docentes del área, la responsabilidad es aún mayor brindar espacios para todos los intereses y aptitudes de cada cuerpo existente en la comunidad educativa.

*CAPÍTULO VI*

**REFLEXIONES FINALES Y PROYECCIONES**

## 6.1 Limitantes

Estudiar un fenómeno relacionado con educación resulta complejo, ya que existen múltiples variantes que intervienen, todas relevantes. La educación, como ha dejado en evidencia parte de nuestro marco teórico, está en constante cambio. Uno de los cambios más recientes es la subvención de los establecimientos, el cual debiera estar expresado correctamente en una de las plataformas que propone el MINEDUC para que cualquier persona pueda buscar información específica de cada colegio (MIME), pero dicha información no se encuentra actualizada, lo que en primera instancia ha sido un inconveniente, pues en el caso particular de este estudio, todos los sujetos participantes, es decir, los establecimientos, deben ser municipalizados. Otras bases de datos a las que se ha recurrido tampoco están actualizadas, por lo que una vez comenzadas las entrevistas se ha debido cambiar los sujetos participantes porque no cumplían con los criterios de selección, perdiendo tiempo. Sintetizando, al estar en constante cambio y las plataformas sin la fiscalización pertinente, mucha información no es correcta y ha quitado tiempo importante, retrasando el cronograma establecido en primera instancia.

También por el tiempo destinado para la investigación fue imposible incluir entrevistas a otros actores importantes dentro de la comunidad educativa, como los directivos, docentes, para-docentes y apoderados. Para cubrir dicha limitante, desde el inicio de la investigación se ha considerado el análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los que, según lo establecido por el MINEDUC, deben ser formulados por toda la comunidad educativa y actualizados cada cuatro años, con el fin de contextualizar la educación. Sin embargo, tras el análisis, es posible evidenciar y reafirmar lo planteado por Villalobos y Salazar (2014), quienes mencionan que los establecimientos no dan cuenta completamente de su cultura escolar en sus PEI, pues estos se han transformado en documentos declarativos, formales y restringidos en participación.

Otras limitantes que surgen desde el análisis de los PEI, radican en que no todos estos documentos han sido actualizados como corresponde, ni todos contemplan la misma información, por lo que al momento de realizar el análisis algunas consideraciones no han sido tratadas por algunos documentos.

En cuanto al análisis de la información, lo anterior señalado en conjunto con la cantidad de información estudiada, ha llevado a que se considere principalmente la información más relevante (la tratada en todos los PEI, y las más referenciada)

Otra limitante ha sido la elaboración de los PEI elaborados por miembros específicos de la comunidad educativa, sin considerar la realidad de los demás, convirtiéndose más en un “documento idealizador” que uno contextualizado como plantea la teoría. Además, algunos (al menos cuatro), no han sido actualizados, y, por lo tanto, no toda la información analizada es reciente. Otra limitante que surge desde el análisis de los PEI, radica en que no todos contemplan todas las estructuras que se mencionan en la teoría (descrita en el marco teórico), faltando información para generar algunos análisis.

Este estudio, incluye el análisis de dos tipos de documentos, variados en estructura de información, además de entrevistas a los estudiantes, por lo tanto, mucha información, la cual ha debido ser categorizada como “más o menos relevante”, dejando fuera de la segunda fase de análisis información que podría complementar la comprensión del fenómeno estudiado.

## **6.2 Proyecciones de la investigación**

Al momento de cerrar este trabajo, se reflexiona sobre el proceso vivido llegando a la conclusión de que el tema abordado es de alto nivel de complejidad en relación con la información consultada, lo que provocó una demora sustancial en el desarrollo de la investigación, es por esto que la proyección más cercana es la de continuar con el análisis de los datos encontrados en esta oportunidad, pero ya con la tranquilidad y el tiempo necesario para trabajar en este proyecto de forma saludable, entendiendo lo agotados que se han manifestados nuestros cuerpos en las diferentes etapas de este proceso.

La segunda proyección tiene relación con el grupo de interés, en este caso nos enfocamos en solo en la opinión de los estudiantes, es por esto que los distintos actores de la comunidad educativa tales como profesores, auxiliares de la educación y apoderados deberían ser considerados a través de entrevistas.

También sería interesante conocer la realidad a lo largo de los establecimientos del país, tanto municipales como particulares subvencionados y particulares pagados, esto con el objetivo de conocer cómo influye la ubicación o el tipo de subvención de los establecimientos, en las concepciones de cuerpo fomentadas en esas instituciones, pues ya sabemos la importancia de los distintos enfoques del cuerpo y cuán valioso son estos dentro de la comunidad, además se conocería otra visión de la realidad.

Finalmente partir de los propios resultados nace el interés a que responde la disyuntiva de la falta de correlación entre PEI y manual de convivencia además de la prácticas actuales llevadas a cabo en la escuela.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referencias bibliográficas

- Araya, A. (2006). *El castigo físico: El cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, siglos XVI-XVIII*. Santiago. Disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-71942006000200001&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-71942006000200001&script=sci_arttext). Recuperado el: 20 de Octubre del 2018.
- Alvarado D. (2015). *Los sellos en los proyectos educativos institucionales en Chile*. Talca, Chile. Universidad Católica del Maule. Disponible en: <http://www.faced.ucm.cl/convergencia/wp-content/uploads/2016/10/los-sellos-en-los-proyectos-educativos.pdf>. Recuperado el: 20 de Octubre del 2018
- Alvarado, O. (2005). *Gestión de Proyectos Educativos*. Lima, Perú: Fondo Editorial.
- Anderson, L. (1998). Educación para el trabajo y educación para la vida. *Boletín cinterfor*. 144.
- Baptista, M., Hernández, R. y Fernández C. (2010). *Metodología de la investigación Quinta edición*. México. Ediciones McGraw-hill / interamericana.
- Baralo, M. (1997). Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿Por qué no la didáctica de E/LE?. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0131.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0131.pdf). Recuperado el: 30 de Septiembre del 2018.
- Barbero, J. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital < cuerpo > en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 39, 25-51
- Bedolla, R. (2009). *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de derecho, de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Acapulco. México.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2014). *Ley General de Educación: Marco normativo de las organizaciones estudiantiles en el ámbito de la Educación Escolar*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. *Revista Digital de Investigación Educativa*. Año IV, (7)



- Cáceres, P. (2003). *Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. Valparaíso (Psicoperspectivas). Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>. Recuperado el: 01 de Noviembre del 2018.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. (Tesis de pregrado). Macapá. Universidad Federal de Amapá
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago. Chile: LOM.
- Carballo, C. y Crespo, B. (2003). Aproximaciones al concepto de Cuerpo. *Perspectiva*, 21(1), 229-247. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10215/9470>. Recuperado el: 28 de Agosto del 2018.
- Carimán, B. (2012). *El “problema educacional” entre 1920 – 1937: una historia de reformas y limitaciones*. Talca (Universum). Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762012000200003&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762012000200003&script=sci_arttext). Recuperado el: 18 de Octubre del 2018.
- Carvajal, D. (2012). *La investigación cualitativa frente al uso de software para análisis cualitativo: perspectivas, cambios metodológicos y retos*.
- Castro, A., Esquerra, M. y Argos, J. (2017). *Fundamentos teóricos de la Educación Infantil*. Santander. España: Textos universitarios.
- Cannan, R. (2014). *¿Qué es un etnocidio?*. Disponible en: <https://www.lifeder.com/etnocidio/>. Recuperado el: 18 de Octubre del 2018.
- Concha, C., Quezada, S. y Valenzuela, K (2014). *Participación en la formulación del proyecto educativo institucional (PEI) en una comunidad de Chillan*. Chillan. Disponible en: [http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/283/3/Concha\\_Cartes\\_Carolaine.pdf](http://repositorio.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/283/3/Concha_Cartes_Carolaine.pdf). Recuperado el: 20 de Octubre del 2018.

- Costa, M. (2006). *La propuesta del Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica*. (Revista de Filosofía. A parte Rei). Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/malena47.pdf>. Recuperado el: 5 de Octubre de 2018.
- Degl' Innocenti, M. (2008). Pedagogía y transmisión de la cultura. *Hologramática*, 5(8)
- Escobar, M. (2015). Cuerpo y erotismo en la escuela. Discursos y tensiones. En Palacio, J. (Comp), Muñoz, N., Ayala, A., Escobar, M., Uribe, J., Cuevas, C..., Cabra, N. *Cuerpo y Educación. Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá, Colombia: Serie investigación IDEP
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>. Recuperado el: 21 de Noviembre del 2018.
- Feliu, V. (2009). ¿Es el Chile de la post-dictadura feminista?. *Estudios feministas*, 17(3), 701. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n3/v17n3a04>. Recuperado el: 30 de Octubre del 2018.
- Fernández, C. y Vidal, M. (2018). *Presencia intencionada de la corporalidad en los procesos de formación profesional de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* (tesis de pregrado). Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Gallo, L. (2006). El ser corporal en el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 46-61.
- Gershenson, C. (2015). *Reduccionismo: ventajas y límites*. Investigación y Ciencia. Disponible en: <https://www.investigacionyciencia.es/blogs/fisica-y-quimica/34/posts/reduccionismo-sus-ventajas-y-sus-lmites-13230>. Recuperado el: 19 de Noviembre del 2018.

- Gómez, J., Grau, A., Giulia, A. y Jabbaz, M. (2008). *Técnicas cualitativas de investigación social: Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Valencia. España: Departamento de Sociología y Antropología social, Universidad de Valencia.
- Gutiérrez, A. y Palacios, B. (2013). *NVIVO11, una herramienta de gran utilidad para la investigación cualitativa*. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *INE 2017: Región de Valparaíso*. Santiago. Chile.
- Kachadourian, C. y Lisoni, B. (2007). *El cuerpo en el aula* (tesis de grado). Santiago: Universidad Académica.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. España.
- Lavín, S., Del Solar, S. y Padilla, A. (1997). *El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad*. Santiago. Chile.
- Leal, A. y Castro, G. (1991). El proyecto educacional autoritario del régimen militar chileno. *Pro- Posições*, 2(3), 87-104.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Francia: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de educación*.
- López, R. (2012). Historia de la escuela y cultura escolar: Dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar, 22.

- Martínez, A. (2003). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25787/25621>. Recuperado el: 28 de Agosto del 2018.
- Maturana, H. (2014). *Humberto Maturana y la educación en Chile. Pensando en positivo*. Disponible en: [http://www.conversandoenpositivo.cl/portal/?option=com\\_content&id=1420:humberto-&fontstyle=f-large](http://www.conversandoenpositivo.cl/portal/?option=com_content&id=1420:humberto-&fontstyle=f-large). Recuperado el: 09 de Noviembre del 2018.
- Memoria Chile. (2003). *Inicios y desarrollo del pensamiento pedagógico en Chile*. Disponible en: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31486.html#documentos>. Recuperado el: 28 de Agosto del 2018.
- MINEDUC. (2015). Cuenta Pública: Reforma Educacional. Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para revisión y actualización del proyecto educativo institucional*. Santiago. Chile. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/03/Orientaciones-para-Elaborar-el-Proyecto-Educativo-Institucional-en-Establecimientos-de-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>. Recuperado el: 02 de Agosto del 2018.
- MINEDUC. (2015). *Convivencia Escolar: Definición y política*. Santiago. Chile. Disponible en: [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_seccion=4010&id\\_portal=50&id\\_contenido=17916](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4010&id_portal=50&id_contenido=17916). Recuperado el: 02 de Agosto del 2018.
- MINEDUC. (2015). *Convivencia Escolar. Transversalidad*. Santiago. Chile. Disponible en: [http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id\\_portal=50&id\\_seccion=4020&id\\_contenido=17983](http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4020&id_contenido=17983). Recuperado el: 05 de Agosto del 2018.
- MINEDUC. (S/F). *Educación Física. Deportes y Actividades de Expresión Motriz. Programa de estudio Tercer o Cuarto Año Medio*. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34412\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34412_programa.pdf). Recuperado el: 17 de Octubre del 2018.

- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Artes Visuales – Artes escénicas: Teatro y danza 3° o 4° Medio*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2016). *Ciencias Naturales, programa de estudio 2° medio*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para elaborar el proyecto educativo (PEI) en establecimientos de educación parvularia*. Santiago. Chile. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/03/Orientaciones-para-Elaborar-el-Proyecto-Educativo-Institucional-en-Establecimientos-de-Educaci%C3%B3n-Parvularia.pdf>. Recuperado el: 15 de Octubre del 2018.
- MINEDUC. (2018). *Base de Datos Directorio de Establecimientos Educativos*. Disponible en: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/>. Recuperado el: 28 de Octubre de 2018.
- Ministerio de Educación. (2008). *Programa de estudio. Cuarto grado. Educación básica*. San Salvador, El Salvador.
- Ministerio de Educación. (2014). *Educación para el trabajo vs educación para la vida: primera parte*. Disponible en <https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-339694.html>. Recuperado el 05 de Noviembre del 2018.
- Moreno, A., Campos, M. y Almonacid, A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 38(ESPECIAL), 13-26. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000400002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000400002&script=sci_arttext&tlng=pt). Recuperado el: 23 de Octubre del 2018.
- Moreno, A. y Gamboa, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 30(51), 51-66.

- Moreno, A., Gamboa, R. y Poblete, C. (2014). Educación Física en Chile: Análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 411-427.
- Ospina, L. (2016). Cuerpo objeto escolarizado vs. Cuerpo sujeto educado. [Blog] Disponible en <http://cmallarino.wixsite.com/cuerposelocuentes/single-post/2016/10/20/Cuerpo-objeto-escolarizado-vs-Cuerpo-sujeto-educado>. Recuperado el: 09 de Noviembre del 2018.
- Pereira, M. (2006). *Estudio de caso del Postgrado Comunicación e Imagen del IADE* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pérez, J. (2014). *Concepto de educación-aprendizaje y estrategias de aprendizaje*. Veracruz: Universidad de Veracruzana.
- Piazza, F. (2018). *Concepciones y valoraciones del cuerpo: Una mirada desde los y las estudiantes de pedagogía en Educación Física* (Tesis de pregrado). Viña del Mar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Poblete, C, Moreno, A y Rivera, E. (2014). Educación Física en Chile: Una historia de la disciplina en los escritos de la primera publicación oficial del Instituto de educación Física de la Universidad de Chile (1934-1962). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 265-282.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://www.rae.es/> . Recuperado el: 21 de Septiembre de 2018.
- Reveduc. (2015). Hitos de la historia del MINEDUC. *Revista de Educación*. Disponible en: <http://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>. Recuperado el: 17 de Noviembre del 2018.
- Raworth, K. (2012). *Directrices para la Investigación: Realizar entrevistas semi-estructuradas*. Equipo Internacional de OXFAM. Reino Unido. Editorial: Oxfam GB.
- Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en blanco*, 26(2). Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300016&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300016&script=sci_arttext). Recuperado el: 20 de septiembre de 2018.
- Sadin, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.

- Salinas, L. (1994). La construcción social del cuerpo. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, (68), 85-96.
- Sandobal, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá. Colombia: Editorial AFRO.
- Sarmientos, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NITIC. Una estrategia de formación permanente: marco metodológico*. Universidad Rovira I Virgil, Tarragona, Cataluña. España.
- Scharagrodsky, P. (2015). *Pedagogía El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires. Argentina
- Scherz T. (2015). *Los profesores y la pasión por educar*. Santiago, Chile: Grafica Nueva.
- Seminario de Investigación. (2008-09). *Guía para la preparación de un protocolo de entrevista*. Cuarto Año de Agroindustria, Universidad Nacional de Ingeniería sede Regional Estelí. Nicaragua.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad: Exploraciones en la teoría social*. México: Fondo de cultura económica.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Reis*. 68, 11-39.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: Manual metodológico*. Francia.
- Urzúa, S. (2015). ¿Cómo marchan los jóvenes en el Chile de postdictadura?: Algunas notas acerca de la aproximación del espacio público y el uso político del cuerpo. *Ultima década*, 23(42), 39-64. Disponible en:

<https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718->

[22362015000100003&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22362015000100003&script=sci_arttext). Recuperado el: 30 de Octubre de 2018.

Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos.

*Revista CAES*, 31(1).

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. España: Editorial

Gedisa.

Vásquez, V. (2001). Los fundamentos de la educación física. Madrid. España: Editoriales

Síntesis.

Villaseñor, J. (2007). *Pensamiento y trayectoria de José Ortega y Gasset*. Universidad

iberoamericana.

Villalobos, C y Salazar, F. (2014). *Proyecto Educativo escolar chileno una aproximación a*

*las libertades de enseñanza y elección*. (Universidad Diego portales). Disponible en:

<http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE2.pdf>. Recuperado el 15 de

Octubre del 2018.



## **ANEXOS**

| <b>CONCEPTOS</b>  | <b>CANT. DE DOC.</b> | <b>CANT. DE REFERENCIAS</b> | <b>PORCENTAJE DE COBERTURA</b> |
|---|----------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Deberes de administración                                   | 10                   | 10                          | 22,98                          |
| Deberes de asistentes de la educación                       | 9                    | 9                           | 3,66                           |
| Deberes de docentes   | 11                   | 11                          | 14,26                          |
| Deberes de apoderados                                       | 13                   | 13                          | 19,14                          |
| Deberes de comunidad educativa                              | 10                   | 10                          | 8,1                            |
| Deberes de encargado de convivencia escolar                 | 9                    | 9                           | 7,46                           |
| Derechos de administración                                  | 6                    | 6                           | 1,49                           |
| Derechos de docentes  | 8                    | 8                           | 2,92                           |
| Derechos de apoderados                                      | 12                   | 12                          | 6,11                           |
| Derechos de asistentes de la educación                      | 4                    | 4                           | 0,93                           |
| Derechos de la comunidad educativa                          | 1                    | 1                           | 0,26                           |
| Deberes de centro de alumnos                                | 2                    | 2                           | 2,15                           |
| Deberes estudiantiles                                       | 15                   | 15                          | 52,94                          |
| Derechos estudiantiles                                      | 13                   | 13                          | 14,09                          |
| Promoción de participación de la comunidad educativa        | 7                    | 7                           | 3,68                           |
| Promoción de la disciplina escolar                          | 9                    | 9                           | 3,22                           |
| Promoción de la eliminación de la discriminación arbitraria | 2                    | 2                           | 0,26                           |
| Promoción de la escuela como lugar de encuentro             | 1                    | 1                           | 0,11                           |
| Promoción de la excelencia académica                        | 4                    | 4                           | 0,36                           |

|  |    |    |       |
|--|----|----|-------|
| Promoción de la prevención de abusos sexuales    | 2  | 2  | 1,83  |
| Promoción de los talleres extra programáticos    | 3  | 3  | 0,57  |
| Promoción de programas de apoyo académico        | 2  | 2  | 0,35  |
| Promoción de programas de integración escolar    | 2  | 2  | 0,59  |
| Promoción de valores transversales               | 2  | 2  | 0,58  |
| Promoción del deporte                            | 1  | 1  | 0,05  |
| Promoción del desarrollo integral                | 1  | 1  | 0,06  |
| Promoción del enfoque formativo                  | 13 | 13 | 20,55 |
| valoración de la diversidad                      | 4  | 4  | 3,32  |
| valoración del desarrollo integral               | 5  | 5  | 2,82  |
| Acciones prohibidas                              | 4  | 4  | 4,49  |
| Falta moderadas a la convivencia escolar         | 13 | 13 | 11,25 |
| Faltas graves a la convivencia escolar           | 14 | 14 | 25,18 |
| Faltas leves a la convivencia escolar            | 14 | 14 | 8,38  |
| Agravante ante una falta                         | 1  | 1  | 0,22  |
| Agravantes ante una falta de delito sexual       | 1  | 1  | 0,21  |
| Atenuante ante una falta                         | 2  | 2  | 0,56  |
| Atenuantes ante una falta de delito abuso sexual | 2  | 1  | 0,39  |
| Sanciones graves                                 | 2  | 2  | 0,84  |
| Sanciones leves                                  | 2  | 2  | 1,58  |
| Sanciones moderadas                              | 1  | 1  | 0,07  |



**Consentimiento Informado de Participación en Proyecto de Investigación**  
**ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD**

**Dirigido a: Estudiantes de Enseñanza Media**

Mediante la presente, se le solicita su autorización para participar de estudios enmarcados en el Proyecto de investigación “*“La Corporeidad en la Escuela: un reflejo de su esencia y presencia en nuestra sociedad”*”, presentado al Concurso FONDECYT Iniciación 2017, N°11170199 y conducido por la profesora Lylian González Plate, perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Dicho Proyecto tiene como objetivo principal Comprender el proceso de configuración de las representaciones sociales y significados sobre corporeidad y motricidad que se reproducen en la Escuela como organización social; profundizando en los siguientes objetivos específicos:

1. Interpretar los significados dominantes sobre corporeidad y motricidad construidos por el sistema escolar en Chile, expresados en el currículum escolar oficial y en los proyectos educativos institucionales, especialmente referido a la Educación Física en la enseñanza media.
2. Interpretar los significados dominantes sobre corporeidad y motricidad que son intencionados por las Carreras tradicionales de Pedagogía en Educación Física chilenas.
3. Revelar las concepciones y sentidos sobre corporeidad que reproducen los agentes sociales en la Escuela desde la perspectiva de género y del contexto social y cultural de la escuela.
4. Revelar los principales tratos sociales y culturales que recibe la corporeidad y la motricidad en la Escuela.
5. Revelar los discursos marginales o soterrados sobre la corporeidad que se transmiten en el espacio escolar desde la perspectiva de género y del contexto social y cultural de la escuela.

En función de lo anterior es pertinente su participación en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado.

Al colaborar usted con esta investigación, deberá participar en una Entrevista, lo cual se realizará mediante un proceso de conversación individual con la investigadora sobre la base de algunas de las temáticas del estudio. Este proceso será grabado en formato audio digital con el previo consentimiento de su persona. Esta actividad durará un máximo de 90 minutos

y será realizada en las dependencias del lugar donde usted desempeña su labor de estudiante, durante un horario que le acomode según el rol que desempeña.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son:

- **Primero:** Recuperar los sentidos de la corporalidad y la motricidad en el espacio de la Escuela, como una base fundante para comprender los significados sociales que se le otorgan al cuerpo en la sociedad chilena actual
- **Segundo:** Generar espacios para reflexionar sobre el rol que desempeñan los programas educativos y el accionar de los diversos agentes educativos en las concepciones del cuerpo.
- **Tercero:** Incidir en el proceso de innovación e instalación de nuevos Planes de Estudios de Formación Inicial de profesores y profesoras en el país, en vistas a enfrentar los nudos críticos que atraviesa la disciplina, así como poder avanzar hacia el cultivo significativo de las diversas prácticas corporales en la sociedad chilena, como una expresión de calidad de vida.

Sobre la base de lo señalado, usted no recibirá beneficios reales o potenciales directos por su participación en la presente investigación; sin embargo, usted colaborará en que los resultados esperados de la investigación beneficien los procesos de educación corporal y motrices que se implementan en la etapa escolar y en los planes de formación de profesores. También es importante señalar que su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para usted, y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar **la privacidad, la salud, integridad física y psíquica** de quienes participen del estudio. Para ello, toda la información será almacenada en formato digital en el computador institucional con clave secreta de acceso y uso exclusivo de la Investigadora Responsable ubicado en su oficina personal; dependencia a la que sólo pueden ingresar personas autorizadas por la investigadora. Además, quienes participen en el grupo focal, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a los dichos y declaraciones realizadas.

Todos los datos que se recojan, serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. La responsabilidad de esto, en calidad de custodia de los datos, será la Investigadora Responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos; en virtud de lo cual, toda la información será almacenada en formato digital en el computador institucional con clave secreta de acceso y uso exclusivo del Investigador Responsable ubicado en su oficina personal; dependencia a la que sólo pueden ingresar personas autorizadas por el investigador. Además, quienes participen en el focus-group, se comprometen a mantener absoluta confidencialidad respecto a los dichos y declaraciones de las demás personas con quienes interactúen en la discusión grupal.

La investigadora Responsable del proyecto y la Universidad Católica de Valparaíso asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que su participación no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Ya que la investigación ha sido autorizada por el Comité de Bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, si usted considera que se han vulnerado sus derechos, le pedimos se comunique con uno de los miembros de dicho comité, el Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vrlea@ucv.cl](mailto:vrlea@ucv.cl); 032-2273228).

Desde ya le agradecemos su participación.

.....  
Lylían González Plate  
Investigadora Responsable

Fecha \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_, Representante Estudiantil de mi Establecimiento Educativo \_\_\_\_\_, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente participar en la investigación “*La Corporeidad en la Escuela*”, conducida por el(la) Profesora Lylian González Plate, investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al Dr. Joel Saavedra A., Vicerrector de Investigación y Estudios Avanzados de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ([vrlea@ucv.cl](mailto:vrlea@ucv.cl); 032.2273228)

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico [lylan.gonzalez@pucv.cl](mailto:lylan.gonzalez@pucv.cl), o al teléfono 56 9 96429717.

---

**Nombre y firma del participante**

---

**Lylian González Plate**  
**Investigador Responsable**



Viña del Mar, Octubre de 2018.

Sr./Sra

Presente:

De nuestra consideración:

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. en su calidad de experta, con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la validación de un guion de preguntas que se utilizará para la aplicación de una entrevista en profundidad en un trabajo de titulación denominado: “*El Cuerpo en la Escuela desde la valoración de estudiantes de Enseñanza Media*”.

Este proyecto procura como Objetivo General: Analizar las concepciones de cuerpo presentes en la comunidad educativa de Liceos Municipalizados de 15 Comunas de la V Región.

Para cada objetivo específico, le adjuntamos una escala de Likert para que Ud. pueda evaluar la pertinencia de la pregunta respecto al objetivo y la claridad de su formulación.

Agradecemos de antemano su valioso aporte.

Atentamente, Equipo de trabajo

Lylian González Plate

Claudia Brito Escobar  
Javiera Hernández Brown  
Nicole Sánchez Gamboa  
Diana Sepúlveda Bravo  
Carol Williams Rojas

Profesora Guía de Tesis

Estudiantes Tesistas

Escuela de Educación Física  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



## 1. ANTECEDENTES GENERALES DEL ESTUDIANTE ENTREVISTADO

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>ESTABLECIMIENTO:</b> |  |
| <b>EDAD:</b>            |  |
| <b>CURSO:</b>           |  |
| <b>SEXO:</b>            |  |

## 1.2. ESCALA DE LIKERT PARA CONOCER LA OPINION DE EXPERTOS RESPECTO DEL GUION DE PREGUNTAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACION

Estimada Evaluadora:

Tal como lo señalamos en carta de presentación, a continuación le presentamos una Escala de Likert para que usted, en su calidad de Experta, pueda evaluar criterios de **Pertinencia** respecto al objetivo que pretende generar información y **Claridad** en la formulación de cada pregunta que será enunciada a los estudiantes consultados.

Para que usted pueda emitir su juicio evaluativo, le solicitamos utilizar alguna de estas cinco categorías de opinión: [TA] Totalmente de acuerdo, [DA] De acuerdo; [Ni en acuerdo, ni en desacuerdo], [ED] En desacuerdo y [TD] Totalmente en desacuerdo.

| OBJETIVO ESPECIFICO ORIENTADOR DE LAS PREGUNTAS   | PREGUNTAS   | OPINION EVALUATIVA DEL EXPERTO |                 |               |
|---|---|--------------------------------|-----------------|---------------|
|   |   | <i>Pertinencia</i>             | <i>Claridad</i> | OBSERVACIONES |
| 1. Recoger las valoraciones del estudiantado de Enseñanza Media, respecto de las concepciones de cuerpo que se promueven al interior de la comunidad educativa y en el currículo específico de la Educación Física. | <b>Hablando de la vida escolar de tu Liceo.</b>   |                                |                 |               |
|   | 1. Según tu apreciación como representante estudiantil ¿Cuáles son los principales aprendizajes que promueve el currículo escolar o proyecto formativo de tu Liceo?   |                                |                 |               |
|   | 2. Dentro de ese proyecto formativo, ¿Qué ideas sobre lo corporal cobrarían mayor importancia en tu Liceo?  |                                |                 |               |
|   | 3. Considerando el manual de convivencia escolar y tu experiencia estudiantil en tu Liceo ¿qué es lo <b>QUE</b> está permitido hacer corporalmente y qué es <b>aquello</b> que no está permitido hacer corporalmente? |                                |                 |               |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | 4. ¿Qué es <b>aquello</b> de lo que no se habla o se hace invisible en tu Liceo sobre lo corporal?   |  |  |  |
|  | <b>Hablando de la clase de Educación Física de tu Liceo</b><br>5. Considerando la experiencia vivida en tu Liceo, podrías decir ¿Cuáles son los principales aprendizajes que se alcanzan en las clases de Educación Física?. |  |  |  |
|  | 6. ¿Qué aprendizajes se deberían alcanzar en las clases de Educación Física?   |  |  |  |

| OBJETIVO ORIENTADOR DE LAS PREGUNTAS  | PREGUNTAS   | OPINION EVALUATIVA DEL EXPERTO |                 |               |
|---|---|--------------------------------|-----------------|---------------|
|   |   | <i>Pertinencia</i>             | <i>Claridad</i> | OBSERVACIONES |
| Recoger las percepciones y razones del estudiantado de Enseñanza Media que explicarían los comportamientos de Hábitos de Vida Saludable, en sus dimensiones de: Hábitos de Autocuidado, Hábitos de Alimentación y Hábitos de Vida Activa. | ¿Cuáles dirías tú que son los principales hábitos de vida NO saludable que tienen <b>tus compañeros</b> y compañeras, <i>específicamente relacionados al Autocuidado, Alimentación y Vida activa?</i> |                                |                 |               |
|   | ¿Qué razones habrían para que esta situación sea así?   |                                |                 |               |

COMENTARIOS GENERALES SOBRE EL INSTRUMENTO QUE LE HEMOS PRESENTADO:

Me parece que el instrumento cumple con el objetivo general del estudio, solo se sugiere mayor coherencia y precisión en algunas de las preguntas de manera de abordar todos los aspectos que se establecen para la investigación.

|                                       |                       |
|---------------------------------------|-----------------------|
| Grado Académico de la<br>Experta:     | Doctora en Educación  |
| Cargo e Institución donde<br>trabaja: | Docente UST, Santiago |

---

NOMBRE DE LA EVALUADORA

---

FIRMA

Viña del Mar, Octubre de 2018

| PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES |            |          | ENTREVISTAS |          |                      |
|--------------------------------------|------------|----------|-------------|----------|----------------------|
| Énfasis educativo                    | CANT. DOC. | CANT.REF | CANT. DOC   | CANT.REF | Énfasis educativo    |
| Excelencia académica                 | 15         | 84       | 1           | 1        | Excelencia académica |
| Inclusivo                            | 14         | 27       | 3           | 5        | Inclusivo            |
| Valórico                             | 13         | 46       | 5           | 7        | Valórico             |
| Desarrollo integral                  | 12         | 28       | 0           | 0        | Desarrollo integral  |
| Ed. Socio-cultural                   | 11         | 26       | 1           | 3        | Ed. Cultural         |
| Preparación PSU                      | 10         | 26       | 6           | 6        | Preparación PSU      |
| Artístico                            | 8          | 22       | 1           | 1        | Artístico            |
| Deportivo                            | 8          | 19       | 3           | 5        | Deportivo            |
| Idiomas                              | 8          | 14       | 2           | 3        | Idiomas              |
| Ed. Ambiental                        | 5          | 8        |             |          |                      |
| Ed. Afectiva                         | 5          | 7        |             |          |                      |
| Inserción laboral                    | 4          | 8        |             |          |                      |
|                                      |            |          | 1           | 2        | Cuidado del cuerpo   |

|            |                         |         |                |         |         |         |  |         |        |
|------------|-------------------------|---------|----------------|---------|---------|---------|--|---------|--------|
| VALPARAÍSO | ISLA DE PASCUA          | 7.750   | ISLA DE PASCUA | 3.819   | 3.931   | 7.750   |  | 7.750   | 0,43%  |
|            | LOS ANDES               | 110.602 | LOS ANDES      | 33.289  | 33.419  | 66.708  |  | 110.602 | 6,09%  |
|            |                         |         | CALLE LARGA    | 7.328   | 7.504   | 14.832  |  |         |        |
|            |                         |         | RINCONADA      | 5.134   | 5.073   | 10.207  |  |         |        |
|            |                         |         | SAN ESTEBAN    | 9.303   | 9.552   | 18.855  |  |         |        |
|            | MARGA MARGA             | 341.893 | QUILPUÉ        | 71.746  | 79.962  | 151.708 |  | 341.893 | 18,83% |
|            |                         |         | LIMACHE        | 22.353  | 23.768  | 46.121  |  |         |        |
|            |                         |         | OLMUÉ          | 8.597   | 8.919   | 17.516  |  |         |        |
|            |                         |         | VILLA ALEMANA  | 59.756  | 66.792  | 126.548 |  |         |        |
|            | PETORCA                 | 78.299  | LA LIGUA       | 17.340  | 18.050  | 35.390  |  | 78.299  | 4,31%  |
|            |                         |         | CABILDO        | 9.467   | 9.921   | 19.388  |  |         |        |
|            |                         |         | PAPUDO         | 3.341   | 3.015   | 6.356   |  |         |        |
|            |                         |         | PETORCA        | 4.889   | 4.937   | 9.826   |  |         |        |
|            |                         |         | ZAPALLAR       | 3.704   | 3.635   | 7.339   |  |         |        |
|            | QUILLOTA                | 203.277 | QUILLOTA       | 43.537  | 46.980  | 90.517  |  | 203.277 | 11,19% |
|            |                         |         | CALERA         | 24.462  | 26.092  | 50.554  |  |         |        |
|            |                         |         | HIJUELAS       | 9.037   | 8.951   | 17.988  |  |         |        |
|            |                         |         | LA CRUZ        | 10.656  | 11.442  | 22.098  |  |         |        |
|            |                         |         | NOGALES        | 10.799  | 11.321  | 22.120  |  |         |        |
|            | SAN ANTONIO             | 168.046 | SAN ANTONIO    | 44.713  | 46.637  | 91.350  |  | 168.046 | 9,25%  |
|            |                         |         | ALGARROBO      | 6.734   | 7.083   | 13.817  |  |         |        |
|            |                         |         | CARTAGENA      | 11.265  | 11.473  | 22.738  |  |         |        |
|            |                         |         | EL QUISCO      | 7.826   | 8.129   | 15.955  |  |         |        |
|            |                         |         | EL TABO        | 6.682   | 6.604   | 13.286  |  |         |        |
|            |                         |         | SANTO DOMINGO  | 5.428   | 5.472   | 10.900  |  |         |        |
|            | SAN FELIPE DE ACONCAGUA | 154.718 | SAN FELIPE     | 37.219  | 39.625  | 76.844  |  | 154.718 | 8,52%  |
|            |                         |         | CATEMU         | 6.982   | 7.016   | 13.998  |  |         |        |
|            |                         |         | LLAILLAY       | 12.216  | 12.392  | 24.608  |  |         |        |
|            |                         |         | PANQUEHUE      | 3.677   | 3.596   | 7.273   |  |         |        |
|            |                         |         | PUTAENDO       | 8.358   | 8.396   | 16.754  |  |         |        |
|            |                         |         | SANTA MARÍA    | 7.586   | 7.655   | 15.241  |  |         |        |
|            | VALPARAÍSO              | 751.317 | VALPARAÍSO     | 144.945 | 151.710 | 296.655 |  | 751.317 | 41,37% |
|            |                         |         | CASABLANCA     | 13.346  | 13.521  | 26.867  |  |         |        |
|            |                         |         | CONCÓN         | 20.321  | 21.831  | 42.152  |  |         |        |
|            |                         |         | JUAN FERNÁNDEZ | 499     | 427     | 926     |  |         |        |

|  |                       |  |                     |                  |                  |                   |       |                  |         |
|--|-----------------------|--|---------------------|------------------|------------------|-------------------|-------|------------------|---------|
|  |                       |  | PUCHUNCAVÍ          | 9.358            | 9.188            | 18.546            |       |                  |         |
|  |                       |  | QUINTERO            | 15.834           | 16.089           | 31.923            |       |                  |         |
|  |                       |  | VIÑA DEL MAR        | 158.669          | 175.579          | 334.248           |       |                  |         |
|  | <b>Total Regional</b> |  |                     | <b>880.215</b>   | <b>935.687</b>   | <b>1.815.902</b>  | 100%  | <b>1.815.902</b> | 100,00% |
|  |                       |  | <b>15 a 19 AÑOS</b> | 66.653           | 63.341           | 129.994           | 7,16% |                  |         |
|  |                       |  |                     |                  |                  |                   |       |                  |         |
|  | TOTAL PAIS            |  | <b>Total País</b>   | <b>8.601.989</b> | <b>8.972.014</b> | <b>17.574.003</b> | 100%  |                  |         |
|  |                       |  | <b>15 a 19 AÑOS</b> | <b>636.064</b>   | <b>608.633</b>   | <b>1.244.697</b>  | 7,08% |                  |         |