

Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial: una aproximación al Diseño Curricular Nacional

JOSÉ LUIS
ROSALES LASSÚS

RESUMEN

El presente estudio analiza los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial (Diseño Curricular Nacional) a lo largo de los tres niveles de la Educación Básica Regular (inicial, primaria y secundaria). El análisis evidencia cinco tipos de cuerpo en este documento: (i) el cuerpo que conoce; (ii) el cuerpo expresivo; (iii) el cuerpo como marca de la personalidad; (iv) el cuerpo universal (objetivo), y (v) el cuerpo móvil. El estudio explicita los cambios que ocurren en estos discursos a lo largo de los tres niveles de la educación básica.

Palabras clave: currículo, cuerpo, discurso, diseño curricular.

ABSTRACT

Taking as an object of study the current official curriculum, this article analyzes the discourses of body underlying the curriculum. Five types of discourses have been identified: body that knows; expressive body; body as a trait of personality; universal body, and moving body. The study mentioned the changes of these discourses in relation with the different levels of the basic education (initial, primary, secondary).

Key words: curriculum, body, discourse, curriculum design.

Desde las ciencias sociales, los discursos pueden estudiarse en objetos culturales (por ejemplo libros, currículos y marcos normativos del sector) y personas sociales (estudiantes, docentes y padres de familia). En este caso, analizamos los discursos sobre el cuerpo en un texto de política educativa. Se trata de un documento que forma parte importante de lo que se denomina el currículo oficial: el Diseño Curricular Nacional (DCN). Este documento busca guiar procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo peruano.

El currículo oficial puede definirse como los contenidos y capacidades que se enseñan de forma deliberada en la escuela. Se trata del «resultado de un proceso de selección cultural que establece, para una sociedad en un momento determinado, qué es lo deseable que las nuevas generaciones aprendan» (Tiramonti y Pinkasz 2006: 68). Se supone que estos contenidos y capacidades se desarrollarán en las clases bajo la dirección de los docentes.

La pregunta que orienta el texto que presentamos a continuación se refiere a la forma en que se norma la socialización de sujetos desde la estructura curricular oficial. Se busca, entonces, identificar el papel del cuerpo en la construcción del sujeto educativo, es decir, el sujeto corporizado que subyace en el currículo oficial. Es por ello que buscamos responder más específicamente a las interrogantes: ¿cómo se presenta el cuerpo en los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) del DCN? ¿Cuál es el lugar que se asigna a cada uno de ellos? ¿Hay lógicas que los articulan? ¿Qué tipo de sujeto corporizado se construye en este documento de política educativa?

El análisis del DCN siguió un método inductivo. Sobre la base de una lectura exhaustiva del documento, se identificaron posibles líneas de interpretación que se fueron ajustando a partir de relecturas del texto. Siguiendo la propuesta de Zavala y Bariola (2008), empezaremos el análisis con las dimensiones de producción, distribución y consumo del documento en cuestión.

PRODUCCIÓN, DISTRIBUCIÓN Y CONSUMO DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

El DCN debe ser entendido como el resultado momentáneo de un proceso iniciado hace más de quince años. Sus antecedentes más importantes se remontan a la década de 1990, época en que fue implementada en Latinoamérica una serie de reformas educativas, sobre todo curriculares, impulsadas por organismos financieros internacionales (Ferrer 2004; Provoste 2006; Muñoz 2006; Stromquist 2006).

Durante estos años, la educación nuevamente ha sido considerada como plataforma para el desarrollo económico en todo el mundo. El Perú empieza a suscribir una serie de acuerdos internacionales que destacan la importancia

de una educación equitativa y de calidad como los de Jomtien en 1990; Dakar y la Cumbre del Milenio, ambas en 2000. Asimismo, se desarrolla en el país una serie de acciones de reforma educativa y, más puntualmente, un proceso de reforma curricular de gran envergadura, cuyo referente más próximo fue el que se desarrolló como parte de la Reforma de la Educación impulsada por el general Velasco en la década de 1970 (Ferrer 2004).

La reforma curricular se inició en el país hacia 1995 con el Programa de Mejoramiento de la Educación (MECEP), desarrollado por el sector a partir de endeudamientos con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Cuenca 2001) y el Banco Mundial (Muñoz 2006). Para Soares, estos organismos promovían un proyecto social neoliberal, que supone el culto a la individualidad y la competencia. Asimismo, señala que proponen un giro en la relación entre educación y ciudadanía: «se cambia el problema de la democracia como participación de las mayorías en el poder por el de saber competente y concertación» (s.f.: 4).

La reforma curricular se adoptó a pesar de que un estudio previo realizado por organismos internacionales y agencias de cooperación señaló que los principales problemas educativos del país no estaban relacionados con el currículo (Ministerio de Educación *et al.* 1993). La pregunta que surge aquí es por la pertinencia de estas reformas y su origen.

En este sentido, Muñoz (2006) señala, a partir de entrevistas a los funcionarios de las Direcciones de Primaria y Secundaria del Ministerio de Educación, que las acciones de reforma fueron percibidas por algunos especialistas del sector como imposiciones de los organismos internacionales. Se trata, entonces, de una reforma cuya legitimidad puede ser cuestionada, que no fue interiorizada por los actores. Ello permitiría explicar la ausencia de líneas de acción claras y contundentes que atravesasen el sistema educativo. Esto se evidencia, por ejemplo, en la inclusión del enfoque de género en los proyectos y programas del sector durante la misma época. A partir del análisis de los documentos de política y de entrevistas a funcionarios del Ministerio de Educación, se encontró que el enfoque de género era comprendido y usado de diferentes maneras, poco articuladas y a veces contradictorias entre sí (Muñoz 2006). Es importante recordar aquí que el uso de este enfoque fue un mandato fuerte de los organismos internacionales a partir la conferencia de Beijing en 1995.

Cabe preguntarse aquí por la forma en que idealmente debería desarrollarse un currículo nacional. Retomando la discusión sobre la heterogeneidad del país, se podría plantear que, en el caso de su producción, el camino saludable sería la búsqueda efectiva de consensos sobre su contenido. Asimismo, que por su carácter nacional, este sea un proyecto elaborado y propuesto desde el mismo Estado y sus ciudadanos.

La reforma curricular se concentró en el nivel de primaria (Ferrer 2004; Muñoz 2006). Las principales características de los currículos que se desarrollarán a partir de estas acciones serán implementadas, en principio, en este nivel.

La institución encargada de producir el DCN fue el Ministerio de Educación. La responsabilidad recayó puntualmente en las Unidades de Desarrollo Curricular. Estas funcionan por nivel (inicial, primaria, secundaria), dependiendo de sus respectivas direcciones, y se encargan de los procesos de diseño, validación, implementación y evaluación curricular. En el proceso de validación ideal, el currículo es consultado con docentes, Unidades Regionales de Gestión y diferentes organizaciones sociales especializadas en educación, tales como Tarea, Foro Educativo, Grade, universidades, entre otras.

Como ya se indicó, el inicio de la elaboración del DCN puede seguirse hasta la mitad de la década de 1990. Hemos señalado también que este proceso se concentró en principio en el nivel de primaria. Ahora bien, esto supone que los niveles de inicial y secundaria siguieron procesos diferentes. En el caso de secundaria, existieron entre 1995 y 2005 por lo menos tres versiones de la estructura curricular. Esto supone que la articulación entre niveles fue un intento por crear continuidad entre estructuras curriculares que se desarrollaron de manera independiente, en oficinas de una institución que funciona bajo un modelo de archipiélago (Muñoz 2006), es decir, sin espacios de coordinación o flujos de comunicación desarrollados.

Ahora bien, podíamos pensar entonces que el proceso de articulación curricular se desarrolló a partir sentidos comunes, ideas generales que no generaron disenso entre las diferentes unidades del Ministerio de Educación. Para Cuenca (2001), el modelo psicológico de los estadios de desarrollo de Piaget es un referente fuerte entre los funcionarios y especialistas del sector encargados de los procesos de desarrollo curricular. En este modelo, los procesos cognitivos de las personas atraviesan por una serie de fases de desarrollo que se inician con el estadio sensorio-motor y concluyen con el estadio de las operaciones formales. Los sentidos, y por lo tanto el cuerpo, van perdiendo importancia en los procesos cognitivos conforme la persona se desarrolla.

Hacia 2001 se identificó una serie de problemas percibidos por los funcionarios de las direcciones del Ministerio de Educación sobre los procesos de elaboración curricular. Entre estos resaltan la baja institucionalización de la reforma, las escasas capacidades de centros educativos para diversificar el currículo, la débil formación y capacitación de los actores y la poca capacidad de convocatoria y consulta a la sociedad civil.

Un hito importante de la época que marcará el espíritu de la reforma es el cambio de paradigma educativo en el mundo, de uno centrado en la enseñanza

a otro centrado en el aprendizaje. Este proceso se consolida hacia mediados de la década a partir del informe de la Comisión Delors (Delors 1996). En el caso peruano, este cambio de paradigma se plasmará en lo que en el sector educativo se denomina el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). En relación con las condiciones y características de desarrollo de las acciones de reforma curricular en la década de 1990, el NEP se elabora de manera pragmática, como la búsqueda de sustento teórico para acciones planificadas previamente. En palabras de Cuenca:

A mediados de la década del 90, el Ministerio de Educación inicia una serie de actividades destinadas a elevar la calidad educativa en el país. Y, ante la necesidad de contar con un marco conceptual que soportara las acciones de cambio, se empezaron a utilizar un conjunto de ideas provenientes de las teorías psicológicas y pedagógicas más representativas de la «nueva pedagogía». Este conjunto permitiría la base teórica de dicha reforma educativa. Se trataba de encontrar un concepto que serviría para definir los lineamientos que daban sustento conceptual a las propuestas educativas del Ministerio y, en especial, a los proyectos que debía ejecutar el Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP) (Cuenca 2001: 2)

Para Ames (2004), el NEP se basa en diferentes corrientes teóricas, tanto educativas como pedagógicas, que forman parte de lo que se conoce como Nueva Pedagogía. Se nutre, principalmente, de los enfoques educativos constructivistas, que comparten la idea principal de que los sujetos que aprenden construyen sus conocimientos de manera activa. Cuenca (2001) identifica las siguientes siete características del NEP:

- a. El nuevo papel del docente: un facilitador de aprendizajes
- b. La participación activa de los alumnos en su aprendizaje
- c. El uso de métodos y técnicas activas de enseñanza
- d. El énfasis en la distribución del tiempo en el trabajo en el aula
- e. La necesidad de organizar y ambientar el aula
- f. El recojo de saberes previos
- g. La generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo

Aquí el papel del cuerpo en el proceso de aprendizaje es ambiguo. Las ideas de participación y de métodos y técnicas «activas» de enseñanza podrían referirse solo a la participación oral de los estudiantes, sin que necesariamente su cuerpo intervenga mediante el movimiento o el contacto. Niños y niñas podrían participar sentados en una carpeta, rígidos, opinando sobre un tema

en debate. En el NEP, entonces, la noción del cuerpo es abierta y podría permitir tanto la participación activa del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje como su inmovilización y anulación.

El DCN se sostiene sobre el NEP. Es importante señalar aquí nuevamente que el proceso de construcción de este documento se rastrea hasta la década de 1990 y que muchas de las características del DCN pueden identificarse en estructuras curriculares anteriores. Por ejemplo, Ames identifica un sustrato constructivista en la Estructura Curricular Básica (ECB) de primaria del 2000.

En el país, un proceso que acompaña a la producción de este currículo es la descentralización (Ferrer 2004). El sistema educativo no escapó a este, por lo menos en dos aspectos: aquel vinculado con la significatividad de los aprendizajes (descentralización del conocimiento), y aquel vinculado con la gestión a escala regional, local y de la institución educativa (descentralización de la gestión).

Para que el currículo sea implementado, es necesario que llegue a directores y docentes de los centros educativos de todo el país. Esto comprende dos cosas. En primer lugar, que llegue físicamente, es decir, procesos de distribución de los documentos curriculares. En segundo lugar, la distribución de las capacidades para el uso del currículo que, en este caso, suponía la capacitación en el NEP.

Fueron dos las herramientas utilizadas por el sector para la capacitación, que se desarrolló mientras aún no se concluía la nueva estructura curricular de educación primaria —que, recordemos, era la que concentró los esfuerzos del MECEP—: el Proyecto de Modernización de la Formación Docente (PMFD) y el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). El primero estaba orientado a incidir en la formación inicial de los maestros en institutos superiores pedagógicos y el segundo se dirigía a la formación de maestros ya en servicio.

Ahora bien, las estructuras curriculares que analizamos representaban un rol importante en el cambio de paradigma educativo en tanto concentraron las acciones de reforma de la década de 1990. Esto permite entender que el PMFD se concentrara en el desarrollo de un nuevo currículo de formación docente que, luego de un proceso de validación, empezó a generalizarse hacia 2001.

La elaboración de este nuevo currículo descuidó el tema de la capacitación de formadores. Muchas veces en los institutos superiores tecnológicos se forma a los futuros docentes con metodologías pedagógicas opuestas a aquellas que se enseña.

La metodología predominante para enseñar el constructivismo en estos centros de formación es expositiva. Esto supone, entonces, que el método de

distribución y capacitación en el nuevo paradigma y nuevo currículo terminaron contribuyendo con la reproducción del paradigma educativo tradicional, paradigma en el que, como se verá más adelante, el cuerpo permanece inmóvil en las aulas, es decir, no participa de los procesos de aprendizaje.

Asimismo, en relación con el PLANCAD, este se concentró en la capacitación de los docentes en servicio en el nuevo paradigma educativo. Se capacitó aproximadamente a 209 000 docentes mediante entes ejecutores locales, de quienes dependió en gran medida el éxito o fracaso de las capacitaciones. Sobre estos programas, algunos docentes señalan que daban la teoría pero no la práctica, es decir que se mencionaba el cambio de paradigma pero no se enseñaba cómo hacerlo operativo en sesiones de aprendizaje. Autores como Ferrer (2004) han señalado también que en el PLANCAD no se recogieron las experiencias de docentes ni se buscó articular los saberes adquiridos con los saberes previos de los docentes.

CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

El DCN tiene tres características centrales marcadas por el contexto de su producción: está construido en función de logros educativos o competencias, es diversificable y articula los tres niveles de la EBR (inicial, primaria y secundaria). A diferencia de los currículos anteriores, elaborados sobre contenidos, el DCN está construido sobre logros educativos o competencias. Los logros o competencias se refieren a un saber hacer, mientras que los contenidos aluden más bien a conocimientos que no necesariamente conllevan habilidades prácticas. Pensemos, por ejemplo, en el área de Personal Social y en el tema de ciudadanía. Los contenidos hacen referencia a cosas que se conocen. En este caso, por ejemplo, derechos y deberes de los ciudadanos peruanos. Una capacidad supondría añadir a este conocimiento la acción de un sujeto que los moviliza para algún fin. Por ejemplo: «cumple sus deberes y ejerce sus derechos como ciudadano». Por otro lado, y en relación con esto, se trata de que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes.

Los logros educativos expresan «las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica» (Ministerio de Educación 2005: 12) y se organizan por ciclos y niveles que conforman la EBR.

Asimismo, «evidencian los propósitos generales que comparten las áreas curriculares de los tres niveles» (Ministerio de Educación 2005: 31); es decir, tienen la función de articular los niveles y las áreas de la EBR.

Tabla 1: Ciclos y niveles de la EBR

NIVELES	Inicial		Primaria						Secundaria				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º
	0-2	3-5											

Fuente: Ministerio de Educación (2005: 7).

Los logros o competencias también están organizados por áreas que reemplazan a las antiguas asignaturas o cursos. Las áreas se desagregan conforme se avanza en los niveles, por lo que existe continuidad entre ellas. Como puede apreciarse en el esquema 2, en educación inicial se parte de tres grandes áreas que se irán descomponiendo de nivel a nivel.

Tabla 2: Áreas en el DCN según los niveles de la EBR

NIVELES	Educación Inicial		Educación Primaria						Educación Secundaria				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS	años	años	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º
Áreas Curriculares	Relación consigo mismo Comunicación Integral Relación con el medio natural y social	Lógico - Matemática	Lógico - Matemática						Matemática				
		Comunicación Integral	Comunicación Integral						Comunicación				
			Educación por el Arte						Idioma extranjero / originario				
	Personal Social	Personal Social						Ciencias Sociales					
		Educación Física						Persona, Familia y Relaciones Humanas					
		Educación Religiosa						Educación Física					
	Ciencia y Ambiente	Ciencia y Ambiente						Educación Religiosa					
								Ciencia, Tecnología y Ambiente					
							Educación para el Trabajo						
	TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCACIONAL												

Fuente: Ministerio de Educación (2005: 18).

Por último, los logros y las capacidades se hacen operativos en actitudes y capacidades, elementos que serán el centro de nuestro análisis del DCN, pues son las indicaciones más concretas de que dispone el docente para su trabajo en el aula.

La segunda característica del DCN es que es diversificable en relación con las particularidades y demandas de las diferentes regiones, localidades e instituciones educativas. Esto supone que, mediante la participación de la comunidad educativa, se permita la incorporación de nuevos contenidos y capacidades (abierto), así como modificaciones (flexible) en función de la diversidad cultural y social del país.

Ahora bien, actualmente el proceso de diversificación curricular presenta problemas en su desarrollo. En primer lugar, la mayoría de regiones aún no elabora sus respectivos PER. En un plano más local, pocas instituciones educativas y docentes hacen el resto del proceso. Se ha encontrado, por ejemplo, que muchos docentes copian currículos ya adaptados en sus Proyectos Curriculares de Centro (PCC). No obstante, ciertas escuelas han desarrollado procesos de diversificación curricular exitosos, sobre todo en relación con organizaciones privadas, tales como ONG, parroquias, etcétera.

La tercera característica central del DCN, y que lo diferencia de los currículos desarrollados a partir de la década de 1990, es que pretende articular los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR): inicial, primaria y secundaria. Se trata entonces de un currículo que permite pensar la EBR como un plan nacional de formación de personas, desde su nacimiento (0 años) hasta la juventud temprana (16 años). Desde la sociología, este documento puede ser pensado como un proyecto de socialización, construido e implementado por el Estado para la educación de sus ciudadanos.

El DCN tiene tres partes. En la primera se presentan los fundamentos y orientaciones generales del documento. En la segunda se desarrolla la articulación entre niveles (inicial, primaria y secundaria). La tercera parte contiene el Diseño Curricular propiamente dicho, es decir, las fundamentaciones de las áreas y los carteles de logros, capacidades y actitudes que los estudiantes deben desarrollar para concluir satisfactoriamente el proceso educativo.

Los carteles de contenido están organizados —al igual que los logros y capacidades— por niveles, ciclos y áreas. En la siguiente página presentamos, a manera de ejemplo, un cartel de contenidos del área de Ciencia y Ambiente del nivel de primaria:

Tabla 3: Cartel de contenidos del área de Ciencia y Ambiente (Ed. Primaria)

COMPONENTE: CONOCIMIENTO DE SU CUERPO Y CONSERVACIÓN DE SU SALUD EN ARMONÍA CON SU AMBIENTE
Logros de aprendizaje (competencias)

CONOCIMIENTO DE SU CUERPO Y CONSERVACIÓN DE SU SALUD EN ARMONÍA CON SU AMBIENTE ^A					
III CICLO		IV CICLO		V CICLO	
Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado	Cuarto Grado	Quinto Grado	Sexto Grado
Capacidades y actitudes					
Describe las características externas del cuerpo humano.	Discrimina sus características físicas con las de sus familiares y otras personas de su entorno.	Infiere que el mundo viviente está conformado por seres humanos; plantas, animales y otros organismos microscópicos	Discrimina las células vegetales y animales por sus características.	Elabora modelos para interpretar la estructura de la célula.	Investiga sobre los virus y bacterias y su relación con las enfermedades.
-Identifica los órganos de los sentidos y los cuida. -Identifica las principales partes que integran el sistema de locomoción: huesos, músculos y articulaciones.	-Describe las características y funciones de los órganos de los sentidos y los cuida. -Relaciona el sistema ósteo-muscular y la locomoción.	-Relaciona los órganos de los sentidos humanos con los órganos de los sentidos de algunos animales. -Infiere la importancia de la estructura y forma del sistema ósteo-muscular de los seres vivos.	-Indaga sobre las características generales del sistema nervioso. -Discrimina las formas de locomoción de los seres vivientes.	Relaciona el funcionamiento de los órganos de los sentidos con el Sistema Nervioso Central.	Indaga sobre las enfermedades que afectan los órganos de los sentidos y las medidas preventivas a utilizar.
Clasifica los alimentos: formadores, energéticos y reguladores.	Infiere el recorrido de los alimentos y del aire por los órganos relacionados con la nutrición y la respiración en los seres vivientes.	Describe los procesos de digestión y absorción de los nutrientes.	Explica sobre algunas formas de nutrición en los seres vivos y su contribución con el ambiente: Autótrofos y Heterótrofos.	Infiere sobre la función de la circulación, valorando su importancia en la distribución de los nutrientes y excreción de las sustancias nocivas.	Relaciona el proceso de nutrición con el desarrollo de una vida saludable: obesidad, anorexia y bulimia.
Observa los cambios que se producen durante el crecimiento y desarrollo de plantas y animales.	Describe las características del ciclo de desarrollo de los seres vivos.	Indaga sobre las diferentes formas de reproducción de las plantas: asexual y sexual- y su aplicación en la agricultura.	Relaciona el ciclo menstrual con la función reproductora	Indaga sobre los cambios que se producen por las hormonas en el sexo masculino y femenino.	Investiga los cambios que se han producido en el desarrollo de las especies.
Identifica las enfermedades más comunes que se dan en la escuela y la comunidad.	Relaciona los hábitos de higiene con las enfermedades más comunes que se dan en la escuela y la comunidad.	Valora hábitos de higiene, prevención y conservación de la salud. Indaga las causas de las enfermedades más comunes de la comunidad y sus ciclos de propagación.	-Reconoce la importancia del uso responsable de los medicamentos. -Valora la importancia de la medicina tradicional a través de la utilización de plantas medicinales	Juzga críticamente los efectos del consumo de drogas y tóxicos.	Investiga y valora la importancia de la asistencia médica en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

LAS CAPACIDADES DEL CUERPO

Presentadas las características principales y la estructura del DCN, pasamos a analizar los discursos sobre el cuerpo en los carteles de contenido. Como ya se señaló, en primer lugar desarrollaremos tipologías en función de los tipos de cuerpo que aparecen en el currículo. En segundo lugar, enfatizaremos en los cambios y continuidades en los tres niveles contemplados en la EBR (inicial, primaria y secundaria). Se trata, entonces, de analizar el proceso de formación del sujeto corporizado que subyace en el currículo oficial.

Es pertinente recordar aquí las preguntas que orientan la exploración del currículo: ¿cómo se presenta el cuerpo en los tres niveles del DCN? ¿Cuál es el lugar que se le asigna en cada uno de estos niveles? ¿Cuál es la lógica que los articula? ¿Qué tipo de sujeto corporizado se construye en este documento?

Los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial pueden analizarse a partir de dos tipos de capacidades o actitudes en que se menciona el cuerpo en el documento. Estas son:

- *Las capacidades para el conocimiento del cuerpo.* Se trata de capacidades que tienen como objetivo que los estudiantes conozcan su cuerpo. Este es aquí objeto de conocimiento en un sentido amplio, lo que permite respondernos a las preguntas por la forma en que se concibe el cuerpo y su conocimiento. Pueden identificarse dos tipos de conocimiento: el conocimiento corporal (el conocimiento del cuerpo mediante el cuerpo; el cuerpo como parte del sujeto) y el conocimiento objetivo (el conocimiento cognitivo, distanciado; el cuerpo como objeto externo al sujeto).
- *Las capacidades del cuerpo.* Se trata de capacidades corporales propiamente dichas, cuyo desarrollo tiene algún fin más allá del conocimiento del cuerpo. Este es aquí una herramienta, un medio, que sirve para diferentes fines. Las preguntas que nos planteamos frente a estas capacidades son: ¿qué tipo de capacidades se supone pueden desarrollar los cuerpos de los estudiantes? ¿Cuál es su finalidad? Se pueden identificar tres tipos de capacidad en los carteles: cognitivas, expresivas y cinéticas.

Aunque estos dos tipos de capacidades aparecen en todos los carteles de contenido de los tres niveles, varían en relación con las áreas en que se concentran y los significados que toman.

El cuerpo que conoce

El cuerpo que conoce se presenta como una dimensión central de la persona, en tanto primera instancia de experiencia y conocimiento del mundo. Es, por lo tanto, indesligable del pensamiento: «en los primeros años de vida existe una absoluta unidad entre motricidad e inteligencia, entre acción y pensamiento» (Ministerio de Educación 2005: 51).

El cuerpo que conoce se explora naturalmente, con curiosidad. Como actividad vinculada con el conocimiento, explorar supone abrazar la incertidumbre, lo desconocido. Se enfatiza en el conocimiento corporal y placentero: conocer el cuerpo mediante el cuerpo a partir de posiciones, movimientos, contactos.

El cuerpo aparece como medio para la exploración del entorno. Contiene, entonces, capacidades para el conocimiento del mundo. El acercamiento a las personas, los objetos y el espacio pueden desarrollarse a partir del cuerpo y su movimiento: «explora los espacios de su entorno a través de su cuerpo, vivenciando y reconociendo distintas nociones espaciales: arriba, abajo, delante, atrás, cerca, lejos, dentro, fuera» (Ministerio de Educación 2005: 63).

El cuerpo que conoce aparece única y exclusivamente en el nivel inicial, sobre todo en las dos áreas del primer ciclo: Relación Consigo Mismo y Relación con el Medio Natural y Social. Ya en el segundo ciclo de este nivel aparece en el área de Lógico Matemática. En el componente de Geometría y Medida, el cuerpo se presenta como un referente para la medición en situaciones cotidianas. El niño o niña debe aprender a utilizar los segmentos de su cuerpo como unidades de medida. El cuerpo, entonces, es presentado como referente para el conocimiento abstracto y no como opuesto a él. Como se plantea en la fundamentación del área, «el pensamiento lógico matemático se inicia con el cuerpo y las nociones asociadas a él» (Ministerio de Educación 2005: 58). No obstante, el cuerpo también se presenta como un medio inicial para el aprendizaje abstracto que luego dará paso de manera progresiva a otros medios: primero el lenguaje oral, y luego el matemático: «[...] primero se realiza la expresión de esas relaciones a través de la acción, luego a través del lenguaje oral, y finalmente a través del lenguaje matemático» (Ministerio de Educación 2005: 58).

Como se ha señalado, la exploración vivencial es la forma de conocimiento privilegiada en el cuerpo que conoce. Debe ser lúdica, placentera, y abrir al infante un mar de experiencias. Se trata de apelar a los sentidos como forma de conocimiento.

El cuerpo expresivo

La interacción entre el niño y su medio ambiente que se produce mediante el cuerpo se identifica como indispensable para la comunicación. El movimiento corporal del niño o niña permite la comunicación de sensaciones de agrado y desagrado: «comunica con su cuerpo las sensaciones de agrado y/o desagrado al escuchar voces o canciones» (Ministerio de Educación 2005: 70).

Ahora bien, las capacidades expresivas del cuerpo se tornan más complejas a medida que se avanza en grados y niveles. Se trata de una progresiva ampliación de posibilidades: «amplía las posibilidades expresivas de su cuerpo, incorporando en sus movimientos dirección y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). Ya en primaria, y luego en secundaria, el cuerpo permitirá a los estudiantes expresar vivencias, emociones y su percepción del mundo. Esto de manera creativa mediante el movimiento corporal. Se trata de la expresión del mundo interior: «Expresa emociones, sentimientos, vivencias e ideas diversas a través de la expresión corporal y gestual» (Ministerio de Educación 2005: 139). Se supone que la expresión mediante el cuerpo contribuirá con el desarrollo de la imaginación de los estudiantes.

Vale la pena distinguir las nociones de expresión y comunicación, pues de esta manera se evidencia claramente la forma en que es presentado el cuerpo expresivo en el currículo. La expresión no supone necesariamente la participación del receptor en el circuito comunicativo. En este sentido, el cuerpo sirve solo para expresar, mas no para comunicarse en un sentido estricto. El cuerpo es, entonces, solo un medio de exteriorización de expresiones y vivencias.

El cuerpo expresivo aparece en los tres niveles. No obstante, se mueve entre distintas áreas, conforme se desarrolla el proceso educativo. En primaria, el cuerpo expresivo aparece en las áreas de Relación Consigo Mismo y Relación con el Medio Natural y Social (primer ciclo) y en las áreas de Comunicación Integral y Personal Social (segundo ciclo). Ya en primaria, este cuerpo aparece solo en dos áreas: principalmente en el área de Educación por el Arte, y en mucho menor medida, en el área de Educación Física. Esta ruta se mantiene hasta el nivel de secundaria.

Es importante notar que las capacidades expresivas desaparecen del área de Comunicación Integral tanto en primaria como en secundaria. En este último nivel, si bien se menciona el cuerpo como parte de la comunicación oral, se trata de mantenerlo en línea, controlarlo: «Recursos no verbales, control del cuerpo (gesticulaciones, apariencia) y la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 175). Esto pues, al igual que en el cuerpo que conoce, se supone que la expresión corporal es el primer peldaño en la escalera del desarrollo comunicativo:

[...] el respeto a la expresión a través del arte se refiere a todos los medios no verbales que lo inician en la comunicación y el desarrollo del lenguaje corporales y los gestos, los que constituyen la primera forma de expresión de los niños y las niñas, quienes progresivamente van desarrollando su lenguaje verbal y ampliando de esta manera su repertorio comunicativo (Ministerio de Educación 2005: 65).

El cuerpo como marca de la personalidad

El cuerpo también es presentado como un factor fundamental en el desarrollo de la personalidad, en tanto «los niños y niñas construyen su identidad con el descubrimiento del cuerpo, con el reconocimiento de sus características personales y el incremento de sus posibilidades motrices en su interacción con el ambiente» (Ministerio de Educación 2005: 78). En este sentido, se plantea que es omnipresente en la experiencia del sujeto: «es así que en todas las actividades de la vida cotidiana y en las relaciones que se establecen con el entorno, desde el inicio de la vida, interviene el cuerpo» (Ministerio de Educación 2005: 78).

El descubrimiento termina donde empieza la aceptación. El cuerpo está marcado por características naturales: talla, rasgos físicos, segmentos, partes corporales, aptitudes físicas y el sexo, que deben reconocerse como factores que influyen en la personalidad. La construcción de la identidad pasa, entonces, por el reconocimiento del cuerpo, entendiendo reconocimiento más como aceptación que como exploración. Se trata, en todo caso, de una exploración con límites preestablecidos: los límites naturales o biológicos del propio cuerpo.

En algunos casos, incluso, se presupone que estas características físicas determinan la personalidad de los estudiantes. Esto se evidencia en la relación que se establece entre la identidad y el sexo en algunas capacidades del área de Personal Social: «se identifica como niño o niña reconociendo las características corporales y espirituales de varones y mujeres» (Ministerio de Educación 2005: 81). Si cada uno de los sexos define formas de pensar o sentir, se trata entonces de reconocer y aceptar que hombres y mujeres tendrán comportamientos fijos e inmutables marcados por sus cuerpos.

El conocimiento del cuerpo mediante el cuerpo aparece junto con un conocimiento más distante, que enfatiza en la mirada. Se trata de reconocer y nombrar segmentos corporales e identificar características físicas, lo cual no supone, necesariamente, el despliegue o movimiento del cuerpo.

El cuerpo de los niños y niñas debe conocerse, entonces, en su dimensión física para aceptarse «conocerse y valorarse positivamente, tener confianza

y seguridad en sí mismo/(a), expresar sus sentimientos de pertenencia a un grupo social, aceptar sus características físicas y psicológicas y valorar positivamente su identidad sexual» (Ministerio de Educación 2005: 130).

Así, si bien es cierto se contempla la diferencia corporal, esta diferencia es natural, marcada, tiene límites. Los cuerpos son diferentes por su naturaleza, no por su construcción subjetiva o social. La relación es de una sola vía: el cuerpo biológico influye o determina la personalidad de los y las estudiantes, la caracteriza. Paradójicamente, el cuerpo como marca de la personalidad aparece en el área de Personal Social en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. En el caso del último nivel, la marca es producida por los cambios biológicos derivados del ingreso de los niños y niñas a la pubertad.

El cuerpo universal (el cuerpo objetivo)

El cuerpo universal está definido por sus características biológicas y físicas: «Describe las características externas del cuerpo humano» (Ministerio de Educación 2005: 137). El cuerpo aquí se presenta a partir de sus sistemas y de las leyes biológicas a las que está —valga el juego de palabras— sujeto. Se llega a él mediante el conocimiento científico de manera objetiva, desapareciendo sus particularidades. Se trata, por ejemplo, de conocer sus partes internas y sus funciones, que son iguales para todos. El cuerpo no se conoce de manera vivencial, sino más bien de manera abstracta, objetiva, distante. Se le secciona mentalmente. El cuerpo universal no se conoce mediante el cuerpo (conocimiento corporal), ni es reconocido en sus variaciones físicas particulares.

Este cuerpo aparece en primaria en el área de Ciencia y Ambiente y continúa en secundaria en el área de Ciencia y Tecnología. En este último caso, se trata de conocer la influencia de las leyes físicas en el movimiento del cuerpo: «Influencia de la fricción en el movimiento de los cuerpos. Equilibrio de fuerzas y movimientos en el cuerpo humano. Centro de gravedad» (Ministerio de Educación 2005: 213).

Es importante notar que el conocimiento del cuerpo objetivo supone la distancia entre la mente que conoce (el sujeto) y el cuerpo que es conocido (el objeto) (Fox 1994). Se trata de un cuerpo biológico, universal y desvinculado del sujeto.

El cuerpo móvil

El cuerpo móvil es un organismo. El organismo tiene propiedades biológicas y obedece a leyes físicas. Como en el caso de la aspiración moderna con respecto

a la naturaleza, se trata de conocer las leyes biológicas y físicas para controlar el cuerpo. Las descripciones del cuerpo y sus capacidades parecen la descripción del funcionamiento de una máquina:

Regula la utilización de sus habilidades motrices básicas de locomoción: caminar, saltar, correr, saltar y trepar... y las manipulativas: atrapar, lanzar, golpear, así como giros y movimientos sobre el eje transversal del propio cuerpo, comprometiéndose en las actividades colectivas (Ministerio de Educación 2005: 149).

Se trata de que los niños y niñas afinen «sus habilidades motrices y conozcan las posibilidades de movimiento de su cuerpo» (Ministerio de Educación 2005: 147). Estas habilidades se presentan como derivadas de la dimensión psicobiológica de la persona: «desarrollar capacidades derivadas de las estructuras neurológicas como el equilibrio y la coordinación» (Ministerio de Educación: 146). La idea es, entonces, que los estudiantes desarrollen capacidades innatas, naturales. Esto supone, en primer lugar, identificar las características del cuerpo en tanto organismo universal: «Funciones complejas de los sistemas respiratorio y articulario para la práctica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202), «Funciones básicas de los sistemas nervioso y muscular para la práctica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202).

En segundo lugar, supone conocer e independizar los segmentos corporales mediante su nominación y el movimiento: «Reconoce partes superiores e inferiores: izquierda y derecha de su cuerpo; independiza en acción sus movimientos» (Ministerio de Educación 2005: 148). Para esto es indispensable también el conocimiento y manejo de las propiedades físicas del cuerpo: «Utiliza globalmente la flexibilidad, velocidad, resistencia y fuerza en tareas motrices, demostrando satisfacción al realizar actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 148).

En tercer lugar, se trata de controlar y ajustar acciones motrices y procesos orgánicos: «Demuestra su condición física realizando actividades deportivas, según sus propias posibilidades, con el mejor gasto energético, retardando la aparición de la fatiga y evitando aquellos movimientos que puedan causarle lesiones» (Ministerio de Educación 2005: 148). Esta regulación precede a los ejercicios colectivos: el orden de los cuerpos para la buena convivencia, el sujeto controlado. El cuerpo móvil aparece en primaria, en el área de Educación Física. Este se mantendrá en esta área en el nivel secundario.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: RECONSTRUYENDO LAS RUTAS DEL CUERPO EN EL DCN

El currículo oficial puede entenderse como una herramienta central por la que el Estado norma la socialización escolarizada de sus ciudadanos. En el caso del Diseño Curricular Nacional, este se presenta como un documento coherente, pensado para los once años que dura la Educación Básica Regular.

No obstante, este documento de política educativa ha pasado por varios momentos. Cabe destacar dos: en el primero, las diferentes direcciones del sector (inicial, primaria y secundaria) desarrollaron estructuras curriculares de manera separada, como parte de un proceso de reforma curricular impulsado por organismos financieros internacionales; en el segundo, se produce un intento por articular estos niveles y producir una estructura curricular coherente.

Ahora bien, en el DCN aparecen diferentes capacidades en torno al cuerpo que los estudiantes deben desarrollar como parte del proceso educativo. Estas capacidades no atraviesan las áreas y niveles del currículo. No son coherentes entre sí. En otras palabras, en el currículo oficial no existe un solo cuerpo ni una apuesta por incluirlo como parte de los procesos de aprendizaje, a pesar de las posibilidades que abre el enfoque constructivista sobre el que se basa.

A partir del análisis de las capacidades, se puede identificar cinco tipos de cuerpo en el currículo oficial. Estos son: el cuerpo que conoce, el cuerpo expresivo, el cuerpo como marca de la personalidad, el cuerpo universal (objetivo) y el cuerpo móvil.

A pesar de que no es evidente una lógica fuerte que articule estos cuerpos en el DCN, encontramos tendencias generales a partir de sus movimientos, apariciones y desapariciones en los carteles de contenido de los diferentes niveles y áreas.

Los cambios más importantes en las capacidades del cuerpo se producen entre los niveles de inicial y primaria. En el nivel inicial, el cuerpo es presentado como indispensable para el conocimiento (cuerpo que conoce). No obstante, se trata de capacidades incipientes que irán dejándose de lado conforme al desarrollo del estudiante en función de otras capacidades más 'abstractas'. El cuerpo que conoce desaparece del currículo en el nivel de primaria.

En segundo lugar, el cuerpo expresivo, importante por sus capacidades para la comunicación y el vínculo social, es desplazado de las áreas de Comunicación Integral y Personal Social hacia el área Educación por el Arte y, en mucho menor medida, al área de Educación Física. En tercer lugar, aparecen otros tipos de capacidades vinculadas con el cuerpo: aquellas referidas a su conocimiento objetivo (el cuerpo universal), al control de su movilidad (el cuerpo móvil), y a la aceptación de las características físicas propias.

En cuarto lugar, en primaria aparecen tres tipos de cuerpo que se mantendrán en secundaria: el cuerpo objetivo aparece en las áreas vinculadas con las Ciencias Naturales, el cuerpo como marca de la personalidad aparece en el área de Personal Social, y el cuerpo móvil aparece en el área de Educación Física. En estos tres casos, se pone el énfasis en las dimensiones orgánicas y biológicas del cuerpo. Se trata de cuerpos que no son producidos por el sujeto ni por la sociedad, cuerpos naturales sobre los que los estudiantes deben ejercer dominio a partir del conocimiento y manejo de las leyes físicas y biológicas.

El sujeto escolar que se va formando en el currículo es, entonces, un sujeto escindido. La producción de conocimiento supone la desaparición del cuerpo de las áreas consideradas como más importantes (Lógico Matemática y Comunicación Integral). Asimismo, las capacidades en las que este aparece a partir en primaria se asociarán solo con la expresión de emociones, las características invariables de la personalidad y el control de la movilidad. Se identifica, así, un modelo de sujeto corporizado que empata con la idea de *Homo dúplex* (Turner 1989), característica de la teoría social moderna. En esta idea, el ser humano está escindido entre su dimensión natural o caótica, encarnada en el cuerpo, y su dimensión cultural o social, inscrita en la razón y la mente. El modelo supone una tensión latente. La dimensión sociocultural debe encauzar o domar a la otra (que se resiste), para el buen funcionamiento de la sociedad o el mantenimiento del orden social.

A partir de esto puede plantearse que el cuerpo depende de las áreas, pero las áreas también dependen del cuerpo. Los cambios en las capacidades del cuerpo se vinculan con la construcción de las áreas. Cuerpo y mente tienen áreas diferentes de distinta importancia. El espacio asignado al cuerpo es liminal, secundario.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

2004 *Escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación. GTZ - PROEDUCA.

CUENCA, Ricardo

2001 *El nuevo enfoque pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Lima: s.e.

DELORS, Jaques

1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco. Ministerio de Educación.

2005 *Diseño Curricular Nacional. Proceso de Articulación*. Lima: Ministerio de Educación.

FERRER, Guillermo

2004 *Las reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y Argentina. ¿Quién responde por sus resultados?* Lima: Grade.

FOX KELLER, Evelyn

1994 «La paradoja de la subjetividad científica». En Dora Freid Schitman *et al.* *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad*. Barcelona: Paidós, pp. 143-173.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MED)

2005 *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de articulación*. Lima: MED.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, BANCO MUNDIAL, PNUD, GTZ Y Unesco/OREALC

1993 *Diagnóstico general de la educación. Perú: calidad, eficiencia, equidad. Los desafíos de la educación primaria*. Lima: MED, Banco Mundial, PNUD, GTZ y Unesco/OREALC.

MUÑOZ, Fanni

2006 «¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación». En Nelly Stromquist (ed.), *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: IEP, pp. 63-113.

PROVOSTE, Patricia

2006 *Equidad, de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina, Universidad Central IESCO - UC Colombia.

SOARES DE ALMEIDA, Jane y Marta DEGL'INOCENNTI

s.f. *Cultura, ciudadanía y educación*. En: <http://www.cholonautas.edu.pe>

STROMQUIST, Nelly (ed.)

2006 *La construcción del género en las políticas públicas*. Lima: IEP.

TIRAMONTI, Guillermina y Daniel PINKASZ

2006 «Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina». Varios. *Equidad de género y reformas educativas. Argentina Chile Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales —FLACSO— Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos —IESCO— Universidad Central de Bogotá, pp 51-97.

TURNER, Bryan

1989 *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

ZAVALA, Virginia y Nino BARIOLA

2008 *Curso: Teoría y método del Análisis del Discurso*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, mayo - julio de 2008.