



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Las rutas del cuerpo en el currículo nacional. Un estudio sobre la socialización
del cuerpo en las políticas educativas

Tesis para optar el Título de Licenciado en Sociología

José Luis Rosales Lassús

Asesora: Dra. Patricia Ruiz-Bravo

Lima, Diciembre del 2008

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no hubiera sido posible sin la participación, el apoyo y la compañía de muchas personas. En primer lugar, debo agradecer a mis padres y a mi familia. Ellos me dieron la vida y cuidaron de mí en los momentos de mayor fragilidad. Gran parte de lo que soy y de lo que escribo se la debo a ellos.

Una persona central en esta investigación, así como en mi formación universitaria, profesional y humana ha sido y es Patricia Ruiz – Bravo. Gracias a ella por el apoyo incondicional, el trabajo cuidadoso, el afecto, la paciencia y la buena energía. Asimismo, gracias por la gran cantidad y calidad de saberes sobre investigación, docencia y la vida en general compartidos conmigo desde que era estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales.

Agradezco también a Guillermo Rosales, Fanni Muñoz, Eloy Neira y Gonzalo Portocarrero. Ellos son maestros y amigos, una combinación difícil de encontrar. Han generado en mi inquietud por el mundo y me han brindado, generosamente, alegrías y espacios de calma en tiempos de angustia.

Luciana Córdova y Félix Lossio han caminado muy cerca de mis rutas como estudiante y profesional. Hemos compartido inquietudes, saberes, convicciones, alegrías, tristezas y muchas cosas más. Ambos fueron también lectores de la versión final de este texto.

Otras personas con las que he pensado en voz alta muchas ideas aquí expuestas son Tito Bracamonte, Diego Fernández - Stoll, Juan Luis Dammert, Omar Manky y Omar Coronel. Gracias a ellos por la escucha y el cariño cotidianos.

Ana Inés Corzo y Claudia Cáceres aportaron a este estudio desarrollando minuciosas observaciones en Piura. Yhissela Cruz, antropóloga de la Universidad Nacional San Antonio Abad, desarrolló esta labor en Cusco. Asimismo, las investigaciones que sustentan este trabajo contaron con el excelente apoyo de la Sra. Doris Mesones, asistente administrativa del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Un agradecimiento especial es para los profesores, padres y madres de familia de los centros poblados de Toccochori (Cusco), Mala Vida (Piura) y Canizal – Santa Rosa (Piura). Ellos aceptaron que entráramos en sus aulas y casas, buscando contribuir con la mejora de la educación en el país. Finalmente, un agradecimiento muy especial es para los niños y niñas de las escuelas visitadas, quienes fueron la razón final de este estudio.

Contenidos

Introducción: Las rutas del cuerpo en el estudio	- 6 -
1. Pautas de investigación.....	- 13 -
1.1. Objeto de estudio.....	- 13 -
1.2. Objetivos.....	- 13 -
1.3. Preguntas de investigación.....	- 14 -
1.4. Hipótesis.....	- 14 -
2. Estado del arte: estudios sobre cuerpo y escolaridad	- 15 -
3. Marco de análisis y estrategia metodológica	- 20 -
3.1. Cuerpo y sociedad.....	- 20 -
3.2. Escuela y socialización.....	- 23 -
3.3. Una mirada a la socialización del cuerpo en el currículo nacional. -	29 -
4. El cuerpo en el currículo oficial: el caso del DCN	- 33 -
4.1. Producción, distribución y consumo	- 34 -
4.2. Características y estructura	- 42 -
4.3. Las capacidades del cuerpo	- 48 -
4.4. Trazando rutas.....	- 58 -
5. El cuerpo en el currículo oculto	- 59 -
5.1. Sobre las escuelas consideradas	- 59 -
5.2. Situaciones corporales	- 61 -
5.3. Reconociendo el terreno.....	- 86 -
6. El cuerpo en imágenes.....	- 87 -
7. Conclusiones	- 98 -

8. Referencias - 103 -

ANEXO 1 - 113 -

ANEXO 2 - 118 -

ANEXO 3 - 135 -



Introducción: Las rutas del cuerpo en el estudio

- ¿Qué es el alma?
- Lo que escapa de los ojos, de los cabellos, de la boca, de los rulos, del torso, del sexo. (Genet 1975: 83)

Todos mis análisis van en contra de la idea de necesidades universales en la existencia humana. Muestran la arbitrariedad de las instituciones y muestran cuál es el espacio de libertad del que todavía podemos disfrutar, y qué cambios pueden todavía realizarse. (Foucault 1990: 144)

En la sociología, la escuela ha sido entendida como una institución encargada de parte del proceso de socialización de las personas (Durkheim 1976). Esto supone que en ella no solo se aprende datos o habilidades técnicas sino también que se es formado como sujeto mediante la enseñanza —a partir de prácticas y discursos— de formas de ver el mundo y actuar en él.

Esta mirada a la escolaridad no es exclusiva de las ciencias sociales. En determinadas épocas las políticas educativas¹ -y por lo tanto la institución escolar- han sido consideradas desde el Estado como centrales entre las políticas públicas. En el caso peruano, la escuela ocupó lugares importantes en proyectos y reformas que tenían como horizonte transformar la sociedad de manera radical. Este fue el caso de los proyectos civilista e indigenista

¹ Nos referimos a las políticas educativas como aquellas políticas públicas orientadas a garantizar el servicio educativo y la atención del derecho de los ciudadanos a desarrollar capacidades a través la educación. En tanto políticas públicas, las políticas educativas «se inscriben en un proyectos sociales, políticos e ideológicos» (Muñoz, Ruiz – Bravo y Rosales 2006: 72)

(Contreras 1996) y el de la reforma iniciada por el General Juan Velasco Alvarado a fines de la década de 1960 (Ministerio de Educación 1970)².

Desde la perspectiva que ve en la escolaridad una institución vinculada con los procesos de socialización, uno de los campos de análisis de las políticas educativas son los procesos de elaboración curricular y los contenidos que resultan de ellos. Los currículos oficiales pueden ser entendidos como «el 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 Pinzás 2005: 68).

Ahora bien, en los últimos años, la escuela pública peruana viene experimentando procesos de transformación que incluyen desde los mecanismos de gestión hasta el paradigma educativo y curricular. Entre estos cambios, destacamos los producidos por el proceso de reforma curricular iniciado a mediados de la década de 1990 (Muñoz 2006), el cual define las características principales de la estructura curricular vigente: el Diseño Curricular Nacional (DCN).

Pensando entonces en la escolaridad como institución socializadora y en las estructuras curriculares como las pautas que norma el Estado para este fin, una pregunta inicial que orientó esta investigación fue por el proyecto de construcción de sujetos que el Estado tiene en la actualidad vía la escuela pública. En otras palabras, ¿qué tipo de sujetos pretende construir mediante la socialización escolar? La pregunta que finalmente estructura este estudio es

² No obstante enfatizamos aquí en el papel que ha jugado la escolaridad en las políticas desarrolladas desde el Estado, esta ha jugado también roles importante en otro tipo de proyectos políticos, tales como el del PCP – SL (CVR 2003).

por el papel del cuerpo en esta construcción; es decir, la forma en que se norma su socialización en la estructura curricular actual. 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. Adicionalmente, el análisis curricular se contrasta con algunas rutinas escolares en las que el cuerpo tiene un papel central. Se trata de mirar la construcción ideal de un sujeto corporizado a la luz de prácticas que suceden en la cotidianidad de escuelas de zonas rurales.

Las preguntas alrededor de estos temas no se formulan en vano. Son dos razones las que dan cuenta de su ruta. En primer lugar, se trata de la elección personal de un tema de reflexión: hacia la década de 1990, el cuerpo se constituye en un objeto de estudio «oficial» de la sociología. La sociología del cuerpo (Turner 1989, Le Breton: 2002) parte del reconocimiento de que los seres humanos piensan, sienten y viven sus cuerpos de formas diversas y que en estas juega un papel central la sociedad y la cultura en que se construyen; es decir, que el cuerpo no es un hecho dado sino un conjunto de posibilidades que se desarrollan en sociedades concretas, ubicadas en el espacio y el tiempo. Asimismo, supone que la dimensión corporal juega un papel central en la experiencia del mundo, y por lo tanto, en la subjetividad humana. Como señala Le Breton, uno de los fundadores de la sociología del cuerpo:

[La sociología del cuerpo] recuerda que las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, desde las más triviales y las que menos nos damos cuenta hasta las que se producen en la escuela pública, implican la intervención de la corporeidad. Aún cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar... y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que lo rodea. (Le Breton 2002: 7)

En segundo lugar, y tal vez la razón más importante, resulta de nuestra experiencia de campo en investigaciones sobre educación en zonas rurales durante los últimos 4 años³.

En el 2004, en un estudio sobre género y políticas educativas en el Perú, el equipo de investigación en el que participé concentró su labor en el análisis del currículo oficial y el trabajo de campo. Se trató de identificar, primero, el sistema de género que subyacía en los currículos oficiales de primaria y secundaria⁴. En segundo lugar, se trató de prestar atención, en el campo, a la forma en que esta dimensión funcionaba más allá de los mandatos del Ministerio de Educación; es decir, en escuelas reales, concretas. Esto, partiendo de la premisa de que el vínculo entre género y educación debía abordarse mirando más allá del acceso a la escuela, perspectiva importante en las políticas educativas iniciadas en la década de 1990 (Muñoz 2006).

El enfoque teórico utilizado en el análisis curricular supuso la reflexión sobre las imágenes del cuerpo en este documento⁵. Las conclusiones en este punto fueron que era representado como un objeto natural, invariable, cerrado y peligroso, sobre el que la escuela debía actuar para controlar, lograr su armonía, y prevenir los peligros a los que estaba expuesto.

³ Estas son: «Equidad de género y reformas educativas» (2004), financiada por la Fundación Ford; «Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza aprendizaje» (2005), financiada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo; «Género e interculturalidad: construyendo las bases para políticas públicas respetuosas de la diversidad» (2006), financiada por la Fundación Carolina y la Dirección Académica de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y «Conocer para enseñar: promoviendo la investigación social en escuelas rurales» (2008), financiada por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

⁴ Fueron analizados el Diseño curricular básico de Educación Secundaria de menores (adolescentes) (Ministerio de Educación 2001) y el Programa curricular del tercer ciclo (quinto y sexto grado) de Educación Primaria (Ministerio de Educación 1999).

⁵ Puntualmente, se utilizó algunos planteamientos del feminismo de la diferencia de Luce Irigaray (1998) y de la perspectiva *queer* de Judith Butler (2001).

Dados estos resultados, salimos al campo con inquietudes más asentadas sobre el papel del cuerpo en la educación (de género) que impartía la escuela pública. Esta convergía con la inequidad. En la vida cotidiana de las escuelas visitadas resaltaban la segregación espacial según el sexo, la construcción de un cuerpo rígido en el caso de los hombres, la incorporación de la timidez en el caso de las mujeres, y la actuación (en y mediante el cuerpo) de los estereotipos de género en fiestas y celebraciones escolares. El cuerpo se presentaba entonces como un *locus* (Kogan 1993), es decir, un lugar en el que se desarrollaban procesos y dinámicas sociales, en este caso, de género.

Las preguntas sobre el papel del cuerpo en la escuela pública quedaron presentes, reformulándose en función de las diferentes investigaciones sobre educación que desarrollamos en los años siguientes. En un estudio sobre educación y diversidad cultural (Ruiz-Bravo *et. al.* 2006) encontramos que en zonas rurales de Canas (Cusco), Nauta (Loreto) y Sechura (Piura) los docentes enfatizaban mucho en el orden y la disciplina de los cuerpos de los alumnos y alumnas durante las sesiones de clase. En el extremo, en Nauta, un docente se paseaba con un palo para garantizar que nadie se mueva en el aula y/o formación. Así, la inmovilidad de los cuerpos era para muchos docentes garantía de un buen ambiente para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje y la atención en general; asimismo, el cuerpo era una vía de sanción pensada por los educadores como muy efectiva⁶. Era evidente que el clima de inmovilidad forzada contrastaba con las pautas de aprendizaje cotidianas de los

⁶ La violencia física era una práctica que compartían y legitimaban tímidamente padres de familia y docentes, aunque puntualizaban que no debía usarse a discreción.

niños y niñas de estas zonas, en las que el cuerpo y su movimiento no eran un obstáculo sino más bien un medio para este⁷.

Así, la revisión de documentos y la experiencia de campo fueron moldeando una reflexión sobre la construcción social del cuerpo en la escuela pública peruana. En primer lugar, se hizo evidente que el cuerpo era un eje importante tanto en los documentos curriculares del sector como en la vida cotidiana de las escuelas; y que era nombrado y moldeado mediante discursos y prácticas. En segundo lugar, que muchos de estos discursos y prácticas contribuían con una serie de relaciones de inequidad, tanto de género como étnicas o culturales denunciadas en diferentes estudios sobre educación y poder en zonas rurales (Zavala: 2002, Ames: 1999, Ruiz – Bravo, et. al. 2006).

A partir de estas «piedras en el zapato»⁸, nos propusimos entonces desarrollar un estudio sobre los discursos y prácticas sobre el cuerpo que se producen en la escuela pública peruana. Esto, tratando de articular una mirada nacional con una concreta, específica, local. Luego de varios intentos, apostamos por articular estas dimensiones a partir de la propia experiencia de investigación: analizando un documento de política nacional a la luz de prácticas educativas concretas, registradas durante nuestra experiencia de campo en escuelas rurales de dos diferentes zonas del país.

Este estudio, entonces, no es neutro. Subyace en él una apuesta política que parte de la premisa de que la realidad social es construida por personas de carne y hueso. Esto implica posibilidades de cambio. Si podemos pensar que

⁷ Ver PRATEC (2004)

⁸ Esta expresión popular es utilizada por Patricia Ruiz – Bravo en el curso de Diseño de Investigación del Pregrado en Sociología, para referirse a las inquietudes que están detrás de la elección de un tema de estudio.

otro mundo es posible, podemos pensar que otras escuelas y otras formas de socialización del cuerpo también lo son. En principio, se trata de apostar por que la escuela no niegue sino promueva diferentes formas de vivir, sentir y usar el cuerpo. Esto supone una ruptura con patrones que homogenizan, jerarquizan y sancionan los cuerpos de los estudiantes, invisibilizando su producción subjetiva y social. Asimismo, supone el distanciamiento de la escisión moderna entre mente y cuerpo, que implica la expulsión de este último de los procesos de aprendizaje.

En el primer capítulo de este texto presentamos las pautas que guiaron el estudio. El segundo capítulo contiene una revisión de investigaciones sobre cuerpo y escolaridad. En el tercer capítulo exponemos el marco de análisis y la estrategia metodológica utilizados. Los capítulos cuarto y quinto contienen el análisis del currículo oficial y oculto, así como nuestros principales hallazgos. En el capítulo sexto presentamos un estudio fotográfico sobre el cuerpo en las escuelas rurales consideradas en la investigación. Finalmente, presentamos las principales conclusiones a las que llegamos sobre la socialización del cuerpo en el currículo nacional.

1. Pautas de investigación

Ruta: camino o dirección que se toma para un propósito. (DRAE: 2008)

1.1. Objeto de estudio

Los discursos sobre el cuerpo que se producen en el currículo oficial (Diseño Curricular Nacional – DCN) enfatizando en la dimensión de proceso, es decir, el sentido de estos discursos a lo largo de los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR). Asimismo, algunas prácticas sobre el cuerpo recurrentes en el currículo oculto de escuelas primarias de zonas rurales. Esto, a partir del análisis de observaciones en escuelas y alrededores desarrolladas durante los últimos cuatro años en dos zonas del país: Canas en Cusco, y Sechura y La Unión en Piura.

1.2. Objetivos

- Identificar y analizar los discursos sobre el cuerpo y sus rutas en los tres niveles del currículo oficial.
- Identificar y analizar prácticas corporales recurrentes en el currículo oculto de tres escuelas rurales de nivel primario de dos diferentes zonas rurales del país.

- Reflexionar sobre el tipo de capacidades que los discursos sobre el cuerpo en el DCN y las prácticas recurrentes del currículo oculto demandan a los estudiantes, identificando el tipo de sujeto corporizado que la escuela pública, en tanto institución socializadora, busca construir. Adicionalmente, reflexionar sobre las implicancias de esta propuesta de socialización del cuerpo para la formación de los estudiantes de la EBR.

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cómo se presenta el cuerpo en los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) del DCN?, ¿cuál es el lugar que se le asigna en cada uno de estos niveles?, ¿existen lógicas que los articulan?, ¿qué tipo de sujeto corporizado se construye en este documento de política educativa?
- ¿Qué prácticas corporales recurrentes se puede identificar en el currículo oculto de las escuelas rurales consideradas?, ¿en qué espacios/momentos se producen?, ¿cuáles son sus características centrales? ¿qué mandatos o demandas sobre el cuerpo suponen?
- ¿Cuál es el tipo de sujeto corporizado que la escuela pública promueve?, ¿qué capacidades debe desarrollar el estudiante en relación con su cuerpo?

1.4. Hipótesis

- El cuerpo no aparece de manera transversal en el currículo. Las diferentes áreas suponen diferentes tipos de cuerpo con diferentes capacidades. El cuerpo deja de ser vinculado con el aprendizaje a partir del nivel de primaria.
- Puede identificarse tres tipos de prácticas corporales recurrentes en el currículo oculto de las escuelas consideradas en este estudio. Estas pueden nombrarse, en función del cuerpo que moldean: «cuerpos inmóviles», «cuerpos obedientes y marciales» y «cuerpos en competencia».
- El sujeto cuya socialización se desarrolla en el currículo nacional es un sujeto corporal pasivo. Por un lado, las capacidades que se propone desarrollar en el currículo oficial suponen la exclusión del cuerpo de los procesos de aprendizaje, así como su aceptación y control; por otro lado, las prácticas sociales sobre el cuerpo que se desarrollan como parte del currículo oculto de las escuelas consideradas enfatizan en su jerarquización y homogenización. Estas dos tendencias reafirman las brechas entre la escuela y la comunidad en zonas rurales.

2. Estado del arte: estudios sobre cuerpo y escolaridad

Moviendo la cajuela con
un movimiento bruto/
que parezca que no fuiste

a la escuela. *Esto con eso*, Calle 13

En los últimos años se ha producido diferentes investigaciones, desde distintas disciplinas, sobre la relación entre cuerpo y escuela. Puede identificarse tres tipos de reflexión: (1) sobre los discursos en torno al cuerpo, (2) sobre las prácticas corporales, y (3) uno que articula ambos. Asimismo, algunos estudios se concentran en el lado oficial de la institución educativa (las normas, los currículos), y más puntualmente en los mecanismos para el control y/o desaparición del cuerpo; otros más bien, se concentran en su lado no oficial (el denominado currículo oculto). Estos últimos enfatizan en los conflictos cotidianos alrededor de los usos y significados del cuerpo.

Entre las investigaciones acerca de los discursos sobre el cuerpo destacan las centradas en los currículos del curso de Educación Física (Aisenstein y Scharagrodsky 2006, Barbero 2005). En los inicios de esta disciplina, se identifica un discurso construido sobre la dicotomía mente – cuerpo, que enfatiza en el control del segundo. Más adelante, hacia la década de 1970, en algunos países como España, esta dicotomía es puesta en cuestión desde otros discursos que no llegan a convertirse en hegemónicos y enfatizan más bien en la continuidad entre estas dos dimensiones del ser humano. En ellos se vincula el curso de Educación Física con artes como la danza o el teatro. El cuerpo es aquí pensado como un lugar de expansión del yo y no como un obstáculo a superar para su desarrollo (Barbero 2005).

Las investigaciones sobre las prácticas escolares se han concentrado en el denominado currículo oculto. Un hallazgo recurrente es que la intervención

de la escuela sobre el cuerpo busca su homogenización. Devís, Fuentes y Spark (2005) encuentran en un interesante análisis bibliográfico de los estudios sobre currículo oculto, educación física, género y sexualidad, la práctica de una ideología heterosexista⁹ y homofóbica. Señalan que en la escuela pública se produce cuerpos homogéneos mediante la universalización del deseo heterosexual (heteronormatividad)¹⁰ con bromas y maltratos. En el caso peruano, esta tendencia a la homogenización del estudiantado ha sido conceptualizada por Callirgos (1995) como «el horror a las diferencias». Si bien este autor no se refiere específicamente al tema del cuerpo, encuentra que en la cotidianidad de la escuela se sancionan diferencias marcadas en los cuerpos de los estudiantes: las diferencias fenotípicas, las definidas por la discapacidad física, las de géneros representados o performados. Otros estudios identifican en la práctica deportiva del fútbol y el rugby que forman parte del curso de Educación Física: «epítomes de la masculinidad hegemónica» (Devís, Fuentes y Spark 2005: 81). Las canchas de las escuelas son uno de los lugares más importantes donde se compite por mostrar «quien es más hombre»¹¹.

Otros autores han prestado atención a la relación entre la socialización escolar del cuerpo y la reproducción de las clases sociales. Para Barbero (2005), la formación del cuerpo en escuelas de clase alta mediante la práctica

⁹ La ideología heterosexista es definida como aquella que «considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, y la ideología ligada al miedo irracional o la intolerancia a la homosexualidad» (Devís, Fuentes y Sparks 2005: 81).

¹⁰ Este es un concepto elaborado desde los estudios *queer*. «Por heteronormatividad entendemos las instituciones, estructuras de pensamiento y orientación de prácticas que hacen ver la heterosexualidad como algo no solamente coherente —es decir, organizada como sexualidad— sino también lo privilegiado o correcto» (Berland y Warner 2002).

¹¹ Siguiendo a Chodorow, Callirgos (1996) señala que, a diferencia de la feminidad, la masculinidad debe probarse y demostrarse constantemente pues supone una ruptura con el vínculo y la identificación con la madre. Muchas veces estas demostraciones implican pruebas de fortaleza y potencia física.

de deportes como el fútbol o el rugby, que enfatizan en la autonomía y creatividad, se diferencia de aquella que se desarrolla en las escuelas de clase baja mediante ejercicios físicos masivos y repetitivos que no permiten el despliegue de la individualidad. El cuerpo de la gimnasia repetitiva se corresponde con el carácter del subalterno, quien estaría formado para obedecer órdenes y cumplirlas en masa. En el caso peruano, algunas investigaciones muestran esta relación entre clase y deporte añadiendo la dimensión de género. Señalan que el fútbol empieza a practicarse a fines del siglo XIX en el país, primero por varones ingleses, luego por los jóvenes clase alta de la capital y luego se generaliza a las clases populares, encontrando en la escuela un espacio importante de difusión¹².

El tercer tipo de análisis, menos frecuente, es el de los conflictos entre diferentes culturas corporales, en el que se analiza tanto los discursos como las prácticas sobre el cuerpo, prestando especial atención al «cuerpo sentido»: «Más allá de la retórica, de un saber sobre el cuerpo, lo que queremos es detenernos ante el cuerpo vivido, sufriente» (Moreno 2005: 171).

Para este autor, que analiza una escuela pública de Medellín, la cultura corporal escolar compete y busca silenciar a la cultura corporal identificada como popular, en la que el movimiento y el despliegue energético son centrales para la socialidad y la producción de conocimiento. Así, este estudio da cuenta de un orden corporal escolar que compete con otros órdenes corporales considerados por la escuela como no deseables:

¹² «En cuanto a los jóvenes y niños, en el terreno de Santa Sofía, estudiantes de colegios particulares empezaron a sostener encuentros futbolísticos. Posteriormente, estos torneos se ampliaron a alumnos de colegios estatales, especialmente durante la temporada de fiestas patrias» (Muñoz 2001: 227).

La escuela, en su «centrípeta cultural», intenta alejarse de lo inculto y lo vulgar, de lo pagano. Para ello recurre a múltiples estrategias que se apoyan en los dispositivos discursivos verbales y no verbales, y en un conjunto de procedimientos que dosifican la «carga» que marcará la huella del cuerpo (Moreno 2005: 198).

En el Perú, Kernaghan (2000) ha desarrollado una sugerente reflexión sobre un ritual que es muy significativo para la mayoría de instituciones educativas públicas peruanas: el desfile por fiestas patrias. Para el autor, este tiene una fuerte impronta militar y, en el caso de Aucayacu (Huánuco), ha retomado centralidad en la vida de la comunidad luego del conflicto armado interno ocurrido, oficialmente, en las décadas de los ochenta y noventa. El desfile se presenta como la reafirmación corporal de una identidad nacional marcial:

Visto desde afuera, el desfile tiene una fuerza representativa que no es solo abstracta sino también visceral; visceral en la medida que va marcando cuerpos. Cuerpos que marchan, cuerpos que solo se realizan al esforzarse por la perfección, pero una perfección estrictamente de forma. Y toda su energía va o debe ir en esa dirección: lograr una postura correcta y mantenerla marcialmente hasta pasar el estrado. (2000: 57)

Se puede agregar a esta cita que en esta representación, el orden de los cuerpos es fundamental. Se trata de marchar todos iguales, iguales a los hombres militares, que pelean por la nación.

Si bien es cierto no se ha identificado en el país más estudios que aborden directamente la relación entre cuerpo y escolaridad, se ha encontrado referencias al cuerpo en estudios sobre género y educación. En los textos revisados, el cuerpo y su organización aparecen relacionados con la

reproducción de la inequidad de género. Se resalta la segregación espacial según el sexo (Tovar 1997, Ruiz – Bravo, Muñoz y Rosales 2005).

3. Marco de análisis y estrategia metodológica

3.1. Cuerpo y sociedad

El cuerpo ha estado presente en la reflexión sociológica desde sus inicios aunque de manera velada. Esta es una hipótesis fuerte de dos de los académicos que han tratado de darle a la sociología del cuerpo un lugar entre los temas oficiales de la disciplina: Bryan Turner (1989) y Daniel Le Breton (2002). Para estos autores, pensadores clásicos de la sociología como Karl Marx, Emile Durkheim y Max Weber sostuvieron implícitamente ideas importantes sobre la relación entre cuerpo y sociedad.

Turner denomina *Homo duplex* al modelo que estos autores y otros como Norbert Elias y Sigmund Freud compartieron. En este, 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 socio – cultural debe encauzar o domar a la otra (que se resiste) para el buen funcionamiento de la sociedad o el mantenimiento del orden social¹³.

Michel Foucault produce un giro en las reflexiones sobre el cuerpo (Turner 1989). El filósofo francés posiciona el modelo *Homo duplex*, en relación

¹³ Para Freud esta tensión entre el cuerpo y la sociedad es inherente a todo orden social. Ver: El malestar en la cultura (1991).

con un proyecto social concreto, el proyecto moderno. Para este autor, en la modernidad se produce discursivamente un cuerpo enfrentado al orden social, lo que justifica su estudio y control mediante lo que denominó biopoder. En la obra de Foucault, el cuerpo deja de ser enfrentado *per se* a la sociedad y se presta atención a su construcción social como mecanismo de control dentro del (nuevo) orden social moderno.

En el tiempo en el que Foucault escribe, las corrientes denominadas microsociológicas —tales como la dramaturgia y la etnometodología— prestaron especial atención a la descripción detallada de las acciones, gestos y movimientos corporales mediante los cuales los sujetos producen su medio social y se desenvuelven en él. Para Goffman, el cuerpo cumple un papel central en las representaciones o *performances* que dan sentido a las situaciones cotidianas. En estas, los acuerdos entre los actores para definir una situación no suelen ser verbalizados sino actuados como si siempre hubieran sido así. En este sentido, la dramaturgia proporciona herramientas para la descripción y el análisis del papel del cuerpo en las prácticas sociales. Se trata de mirar como los actores mediante el posicionamiento, arreglo y movimiento de sus cuerpos emiten mensajes que hacen para los otros comprensible una situación social. Este es el caso del concepto de fachada (Goffman 2004), del que tomamos algunos elementos para en análisis del currículum oculto.

Estas miradas sociológicas suponen rupturas con el modelo *Homo duplex*, así como una aproximación al cuerpo más allá de los discursos sobre él. Así, en la denominada sociología de la vida cotidiana el cuerpo es pensado como una herramienta central para producir la sociedad —mediante gestos,

movimientos, usos del cuerpo- y no como aquello que se le enfrenta o es construido por ella.

A fines de la década de 1990 surge, en parte desde la antropología, en parte de la vertiente *queer* de los estudios de género, la teoría de la performatividad. En este punto se produce un nuevo giro en las reflexiones sobre el cuerpo.

La teoría de la performatividad se distancia de las teorías dramáticas de la acción social en cuatro puntos centrales (Butler 1997): En primer lugar, la teoría de la performatividad no supone un sujeto preexistente a la actuación que elige entre diversas alternativas de acción. En segundo lugar, las posibilidades de actuación son limitadas en función de relaciones de poder, lo que supone la sanción a algunas de ellas consideradas perturbadoras o transgresoras. Hay una relación por lo menos tensa entre la estructura social (representada por los mandatos sobre el cuerpo) y la agencia de los sujetos. En este sentido, y en tercer lugar, se asume que hay un fuerte mandato sobre los cuerpos pero también un gran margen de libertad, de agencia. Aquí toma especial importancia la idea de las *performances* subversivas. El sistema es frágil porque para existir debe ser actuado reiterativamente por los sujetos.

Nuestro estudio se inspira, en primer lugar, la perspectiva Foucaultiana, en tanto supone el cuerpo como producto de un orden social determinado. Asimismo, en la preocupación por el análisis de los discursos que lo producen, entendiéndolos como «prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla» (Foucault 1970: 81) y «modos de significar la experiencia desde una perspectiva determinada» (Fairclough 2008: 174). Asimismo, toma

de la dramaturgia algunas herramientas para el análisis de lo que más adelante denominamos situaciones corporales. Por último, del concepto de performatividad toma la idea de que aquello que no se dice y se dramatiza produce a los sujetos sociales y es a la vez producido por ellos. Esto, en el marco de relaciones de poder que restringen o posibilitan las decisiones de los sujetos sobre las dramatizaciones o *performances* que desarrollan como parte de sus prácticas sociales.

3.2. Escuela y socialización

Si bien existe cierto consenso en la literatura sociológica por atribuir a la escuela el carácter de institución¹⁴, resaltando su función de socialización; Dubet y Martuccelli (1998) identifican otras funciones de la escuela también importantes. Para estos autores la escuela tendría tres objetivos:

- La distribución. Es decir, distribuir certificaciones con utilidad social en función de empleos, estatutos y posiciones sociales.
- La socialización. Es decir, la integración a un sistema social.
- La educación. Que a diferencia de la socialización, supone «la producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad' social, lo que supone que «toda escuela está necesariamente “fuera del mundo”» (Dubet y Martuccelli 1998: 27).

¹⁴ Esta puede ser definida como «(...) una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores» (Berger y Luckman 1974: 76)

En este punto reflexionamos sobre las nociones de socialización y educación. El primero de estos conceptos puede ser definido como «la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él» (Berger y Luckman 1974: 166). Más puntualmente, creemos, la escuela es una institución central en lo que estos autores denominan socialización primaria, es decir, «la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de una sociedad» (Berger y Luckman 1974: 166).

Ahora bien, es necesario matizar esta idea a partir de la función de educación indicada por Dubet y Martuccelli. En el Perú, diferentes investigaciones dan cuenta de una brecha entre la escuela pública y los espacios sociales en los que funciona. Este es el caso, sobre todo, de las escuelas de zonas rurales en las que la enseñanza de saberes y formas de ver el mundo y actuar en él urbano – occidentales, se dan en perjuicio de aquellos desarrollados por las sociedades y culturas locales (PRATEC 2004; Aquituari 2004; Ruiz – Bravo, Rosales y Neira 2006; Zavala 2002). En este caso, la función de educación excedería o desbordaría a la función de socialización. En palabras de estos autores, la escuela pública estaría en gran medida o demasiado fuera del mundo en estas zonas.

No obstante, creemos, estas dos ideas son, en el caso de sociedades heterogéneas como la peruana, dos caras de la misma moneda. La función de socialización supondría de hecho una tensión. ¿Desde dónde —es decir, desde que grupo social o matriz cultural— se propone los contenidos o capacidades entendidas como nacionales? Si bien cierto, en los últimos años las políticas

educativas nacionales celebran la diversidad cultural en el país (Diario Oficial el Peruano 2003), e incluso el Diseño Curricular Nacional supone un porcentaje de contenidos y capacidades que deben ser diversificados en función de las características locales, incluyéndolas en el planeamiento de la Institución Educativa (IE) y las clases; diferentes estudios dan cuenta de que no solo en la práctica este proceso se desarrolla con muchas dificultades sino que incluso las mismas estructuras curriculares, a la par que promueven la inclusión de la diversidad cultural en la escuela, están construidas sobre supuestos occidentales que excluyen toda posibilidad de un diálogo entre culturas, tradiciones, personas (Ruiz – Bravo, Muñoz y Rosales: 2006).

Matizada en este primer punto de la noción de socialización, pasamos a reflexionar más específicamente sobre sus dimensiones a partir de las nociones de objetivación y legitimación desarrolladas por Berger y Luckman (1974). Para estos autores, el ser humano, dada su incapacidad para sostenerse en sus instintos, debe externalizar patrones de conducta. En el proceso mediante el cual este produce instituciones y a la vez es producido por ellas, la externalización es percibida por sus productores como «realidad objetiva. Si entendemos la escuela pública en función de su carácter de institución, y el currículo oficial como el documento que condensa la intencionalidad educativa del Estado en su nivel más concreto, este último puede pensarse entonces como *vía regia* para pensar los esfuerzos del Estado por construir realidad objetiva para sus ciudadanos.

Ahora bien, la legitimación «constituye una objetivación del significado de segundo orden. La legitimación produce nuevos significados que sirven para

integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de “primer orden” ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles» (Berger y Luckman 1974: 120 – 121).

La función de legitimación es cumplida por metadiscursos que intentan explicar la realidad de manera explícita. Esta función, para los autores, la han cumplido, históricamente, la mitología, la filosofía y la ciencia. En este último punto, las teorías psicológicas sobre el desarrollo del individuo son paradigmáticas. Berger y Luckman señalan que:

Una teoría psicológica moderna sobre el desarrollo individual puede cumplir igual función. En ambos casos, el individuo que pasa de una fase biográfica a otra puede percibirse el mismo como repitiendo una secuencia ya establecida en «la naturaleza de las cosas» o en «su propia naturaleza». (Berger y Luckman 1974: 129)

Es precisamente este tipo de explicaciones psicobiológicas sobre la naturaleza humana, las que se encuentran en el currículo oficial. Sobre estas se construye y sustenta el proceso de articulación entre los niveles y se refiere al cuerpo biológico y su desarrollo como explicación natural del curso del currículo:

La educación es un proceso que tiene como finalidad la formación integral de la persona, es decir, atender al desarrollo de sus diversas dimensiones, razón por la cual el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular *responde al proceso evolutivo físico, afectivo y cognitivo de los estudiantes desde el momento de su nacimiento*. Para contribuir con esta finalidad es necesario articular las propuestas curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, asegurando la coherencia pedagógica y curricular: graduación y secuencia, integralidad y continuidad de los aprendizajes previstos. (Ministerio de Educación 2005: 30)¹⁵

¹⁵ El subrayado es nuestro.

El currículo oficial es entendido, entonces, como un discurso particular. Se trata de un proyecto de construcción de realidad objetivada y legitimada desde el Estado vía la escuela pública. Ahora bien, esto no quiere decir que el cuerpo propuesto en el currículo sea el realmente producido por la escuela. La experiencia de campo nos ha mostrado la importancia de las prácticas sobre el cuerpo en la vida cotidiana de las IE y por lo tanto, en la socialización de los estudiantes. Por ello, como se señaló al inicio de este texto, nuestro estudio incorpora las prácticas sobre el cuerpo desarrolladas en escuelas concretas de zonas rurales. Se trata de un intento por articular prácticas sociales que permitan una lectura más rica de un documento de política educativa que busca normar el proceso de socialización de sus ciudadanos.

La mirada a las prácticas sociales supone aproximarnos a la dimensión vivida de la socialización, aquella que no pasa necesariamente por la conciencia de los sujetos. Esta entrada ha llamado la atención de los científicos sociales en las últimas décadas. Para Portocarrero, por ejemplo: «las teorías más recientes sobre la ideología tienden a privilegiar más el cuerpo que la mente y más la práctica que la creencia. Esta posición marca un giro “materialista” que implica privilegiar las conductas sobre los discursos (...)» (Portocarrero 2006).

Giddens propone que la teoría social debe concentrarse en la dimensión ontológica de la vida social, es decir, «en el ser y obrar humanos, la reproducción social y la transformación social». En esta empresa, la noción de

práctica social, entendida como «procedimientos, métodos o técnicas cualificados» es central (Cohen 1990: 367).

Ahora bien, a diferencia de los discursos, las prácticas no suponen, necesariamente el paso por la conciencia del sujeto que las desarrolla. En este sentido es importante la distinción entre conciencia discursiva y conciencia práctica. La segunda se caracterizaría porque:

Los agentes tan solo precisan ser tácitamente concientes de las tácticas que dominan, aunque en general es posible concentrar una atención discursiva en estas técnicas cuando llega la ocasión (...) Giddens sostiene que es posible llevar a cabo las prácticas sociales sin motivación inmediata; de hecho afirma que gran parte de la conducta cotidiana se lleva a cabo de este modo. (Cohen 1990: 368)

Plantea entonces que estas prácticas suponen saberes compartidos por aquellos que pueden reconocer y participar en determinadas situaciones sociales. A diferencia de autores como Garfinkel, que analiza las prácticas sociales a partir de los arreglos específicos y la innovación de los actores en la vida cotidiana, Giddens propone concentrarse entonces en las regularidades y su reproducción. Aquí toma importancia la noción de instituciones, entendidas como «prácticas rutinarias que la mayoría de los miembros de una colectividad realiza o reconoce» (Cohen 1990: 379). A partir de estas ideas, optamos por el análisis de situaciones recurrentes en las escuelas públicas observadas como parte de diferentes estudios sobre educación en zonas rurales.

Ahora bien, diferentes autores coinciden en definir la idea de sujeto a partir de su capacidad de actuar sobre sus circunstancias. Giddens utiliza el concepto de agencia para dar cuenta de esta situación (Cohen 1990). Desde la

perspectiva de Amartya Sen, es esta capacidad la que define la libertad, es decir, la capacidad de las personas para lograr tener la vida que tienen razones para valorar (Sen 2000). Como se verá más adelante, el DCN está construido a partir de capacidades, noción que se refiere a un saber hacer, intervenir en el mundo y —por lo tanto sobre las circunstancias—. El estudiante ideal de la EBR debe ser creativo, crítico, proactivo y autónomo¹⁶. La idea de sujeto corporizado entonces hace referencia, en primer lugar, al papel del cuerpo en las capacidades que aparecen en el DCN. Se trata de analizar el sentido de las capacidades referidas al cuerpo que aparecen en este documento de política educativa.

Es importante señalar aquí que las prácticas rutinarias son entendidas como condición y posibilidad para el desarrollo de las acciones de los sujetos. Las reglas sociales aparecen entonces como líneas guía para la acción, lo que no significa que exista un margen de posibilidad para la innovación por parte de los actores. Esta es la segunda dimensión de la idea del sujeto corporizado. Se trata de pensar en las capacidades corporales que los sujetos desarrollan a partir de prácticas cotidianas. Esto, identificándose con rutinas sociales establecidas y/o alejándose de ellas.

3.3. Una mirada a la socialización del cuerpo en el currículo nacional

¹⁶ Debe ser además ético y moral, democrático, sensible y solidario, trascendente, comunicativo, empático y tolerante, organizado, flexible, resolutivo, investigador e informado y cooperativo (Ministerio de Educación 2005: 15).

En las investigaciones revisadas hay dos grandes formas de aproximarse a la relación entre cuerpo y escolaridad: mediante el análisis de los discursos sobre el cuerpo y mediante el análisis de prácticas corporales. Esta tesis combina ambos tipos de aproximación y se inscribe en un enfoque cualitativo.

Los discursos pueden estudiarse en objetos culturales (p.e. libros, currículos y marcos normativos del sector) y personas sociales (estudiantes, docentes, padres de familia). En este caso, analizamos los discursos sobre el cuerpo en el currículo oficial, es decir, el documento principal que guía los procesos de enseñanza – aprendizaje en el sistema educativo peruano. Nuestro análisis no incluye los discursos de los docentes sobre el cuerpo durante las sesiones de clase. Esto, pues en ninguna de las sesiones observadas hubo referencias explícitas a cuerpo como parte del desarrollo curricular oficial.

El análisis contempla también las dimensiones de producción, distribución y consumo, siguiendo la propuesta de Zavala y Bariola (2008). Desde otra perspectiva, podría plantearse que estas tres dimensiones son centrales en el análisis de cualquier producto cultural (Alfaro 2006).

El análisis del DCN siguió un método inductivo. En base a una lectura exhaustiva del documento, se identificó posibles líneas de interpretación que se fueron ajustando a partir de relecturas del texto en contraste con otras fuentes, tales como entrevistas a funcionarios del sector o estudios anteriores sobre escuela y sociedad en el Perú¹⁷. La misma data mostró que una buena forma

¹⁷ Ver anexos 2 y 3.

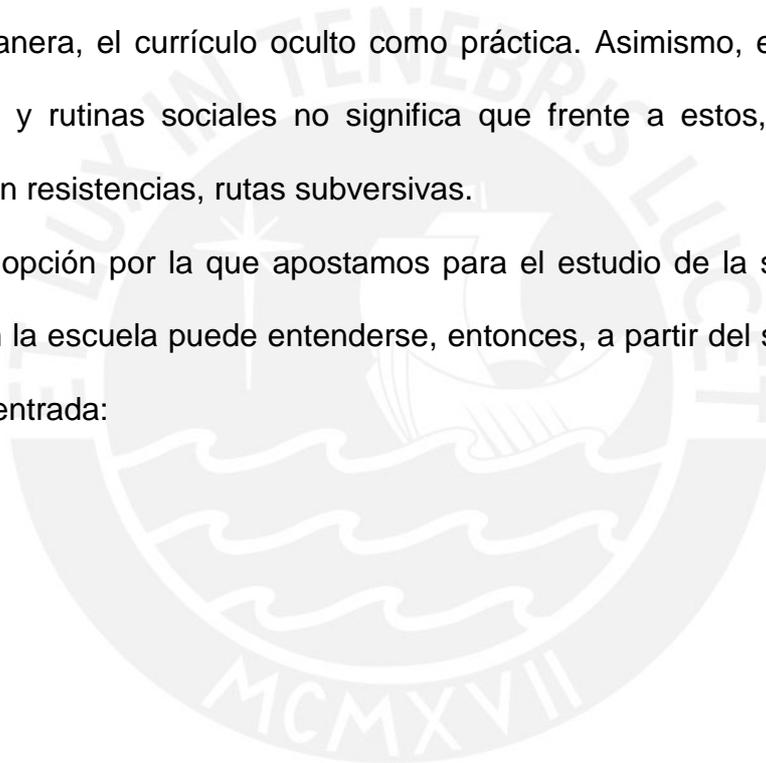
de analizar los discursos sobre el cuerpo era seguir su trayectoria a través de los grados, niveles y áreas, acompañando el desarrollo el sujeto educativo.

El análisis de las prácticas cotidianas se basa en la revisión de observaciones en instituciones educativas rurales del nivel de primaria desarrolladas en los últimos cuatro años en diferentes regiones del país. No obstante, se privilegia los casos de tres escuelas, dos en Piura y una en Cusco. En tanto nos servimos de las categorías de práctica rutinaria (Giddens) y rutina (Goffman 2004), el análisis privilegia lo común, aquello que se repite. Se trata de desarrollar tipologías a partir de situaciones concretas.

Ahora bien, los conceptos de currículo oficial y currículo oculto nos permiten aproximarnos a dos dimensiones diferentes del proceso educativo. El currículo oficial puede definirse como los contenidos y capacidades que se enseñan de forma deliberada en la escuela. Se supone que, estos contenidos y capacidades son coherentes con las estructuras curriculares. Por otro lado, el currículo oculto hace referencia a aquello que los estudiantes aprenden en la escuela extraoficialmente, a veces mediante discursos (como cuando un profesor hace comentarios machistas de manera recurrente en el aula), a veces mediante prácticas (como cuando la violencia física está institucionalizada como medio de sanción en la escuela). Cabe notar que en el currículo oculto, quien marca la pauta del aprendizaje no es siempre el docente. Por ejemplo, en el caso de los varones, el grupo de pares juega un papel importante en el aprendizaje de las pautas de masculinidad (Del Castillo: 2001).

En esta investigación se utiliza estas cuatro entradas a la escuela. En primer lugar, se explora el currículo oficial a través del Diseño Curricular Nacional (DCN) entendido como discurso. En segundo lugar, se explora el currículo oculto a partir de algunas rutinas escolares, enfatizando en los mandatos sobre las resistencias. Esta propuesta, entonces, no plantea que el currículo oficial deba ser entendido exclusivamente como discurso ni, de la misma manera, el currículo oculto como práctica. Asimismo, el énfasis en los mandatos y rutinas sociales no significa que frente a estos, los actores no desarrollen resistencias, rutas subversivas.

La opción por la que apostamos para el estudio de la socialización del cuerpo en la escuela puede entenderse, entonces, a partir del siguiente cuadro de doble entrada:



Cuadro 1: marco de análisis

	Discursos	Prácticas
Currículo oficial	x	
Currículo oculto		x

Este marco de análisis nos permite una aproximación tanto al proyecto ideal de formación de sujetos como del campo donde este es aplicado. Las rutas del cuerpo en el currículo nacional están compuestas, entonces, por los discursos sobre el cuerpo en los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) del currículo oficial (trazo de rutas) en contraste con situaciones corporales que forman parte de la cotidianidad en escuelas rurales de nivel primario de dos regiones del país (reconocimiento del terreno).

4. El cuerpo en el currículo oficial: el caso del DCN

Se arremolinaron de repente las palabras para formar un bloque compacto e indisoluble al cual no quedaba sino someterse (Westphalen: 2004)

Hemos señalado ya la importancia del currículo oficial como documento que condensa la intencionalidad educativa del Estado. Hemos señalado también que este se analiza en tanto discurso. Siguiendo la propuesta de Zavala y Bariola (2008) empezaremos con el análisis de las dimensiones de producción, distribución y consumo.

4.1. Producción, distribución y consumo

El DCN debe ser entendido como el resultado momentáneo de un proceso iniciado hace más de 15 años. Sus antecedentes más importantes se remontan a la década de 1990, época en que fueron implementadas en Latinoamérica una serie de reformas educativas, sobre todo reformas curriculares impulsadas por organismos financieros internacionales (Ferrer 2004, Provoste 2006, Muñoz 2006, Stromquist 2006).

Durante estos años y a nivel mundial, la educación es vista nuevamente como plataforma para el desarrollo económico¹⁸. El Perú empieza a suscribir una serie de acuerdos internacionales que enfatizan en la importancia de una educación equitativa y de calidad¹⁹. 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 el General Velasco en la década de 1970 (Ferrer: 2005).

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

¹⁸ Durante la década de 1980 se enfatizó más bien en la inclusión de la economía informal a la formal (Cuenca: 2003).

¹⁹ Estos son Jomtien (1990), Dakar (2000), la Cumbre del Milenio (2000).

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/d: 4).

Es importante notar que la reforma curricular se adoptó a pesar 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. 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 los 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.

Es importante preguntarse en este punto 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)²⁰. 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 a 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 el 2005 por lo menos tres versiones de la estructura curricular. Esto supone que la articulación entre

²⁰ Para Ferrer, «En el ámbito de la Educación Secundaria los procesos de elaboración e implementación de una reforma curricular renovada han sido mucho más complicados y desafortunados» (Ferrer: 2004: 58). Uno de los obstáculos más importantes fue la aplicación y desarticulación de la propuesta de creación de un Bachillerato.

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 Ricardo Cuenca²¹, 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 el 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 a nivel mundial y que marcará el espíritu de la reforma es el cambio de paradigma educativo, de uno centrado en la

²¹ Comunicación personal. Setiembre del 2008.

enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Este proceso se consolida hacia mediados de la década a partir del Informe de la Comisión Delors (UNESCO 1996). En el caso peruano, este cambio de paradigma se plasmará en lo que en el sector educación 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». Éste 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)²²

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 activa²³.

²² Tanto para Ames (2004) como para Cuenca (2001) este enfoque se presenta como opuesto o alternativo al enfoque tradicional, centrado en la enseñanza y que suponía al alumno como receptor pasivo de los conocimientos que el docente impartía en sus clases.

²³ Otras premisas en común entre ellos son, según la autora, las siguientes: que el conocimiento es construido por los individuos al darle sentido a su mundo, que los estudiantes tienen un rol activo en este proceso, que enseñar involucra apoyar a los estudiantes en sus intentos por dar sentido a los problemas a los que se enfrentan, que la enseñanza permite a los

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

Es importante notar aquí que 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, así 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

estudiantes el descubrimiento y la experimentación, y que la diversidad de los estudiantes se piensa de manera positiva en tanto oportunidad para el aprendizaje (Ames 2004).

un sustrato constructivista en la Estructura Curricular Básica (ECB) de primaria del 2000²⁴.

A nivel nacional, 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 nivel regional, local y de la IE (descentralización de la gestión)²⁵.

Para que el currículo sea implementado es necesario que llegue a directores y docentes de los centros educativos a nivel nacional. Esto comprende dos cosas. En primer lugar, que llegue físicamente, es decir, procesos de distribución de los documentos curriculares. En segundo lugar, comprende 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 desarrollo mientras aun 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

²⁴ En este currículo, «el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimientos. Estos son elaborados por los propios niños y niñas en interacción con la realidad social o natural, solos o con el apoyo de algunas mediaciones (personas o materiales educativos por ejemplo), haciendo uso de sus experiencias y conocimientos previos. El niño aprende cuando es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o cuando elabora una respuesta a una situación determinada». (MED 2000: 21, en Ames 2004: 21).

²⁵ En esa década, desde el sector se argumenta que “los sistemas descentralizados con más sensibles a las demandas educativas y a condiciones funcionales locales” (Ferrer 2004: 19).

superiores pedagógicos y el segundo se dirigía a la formación de maestros ya en servicio.

Es importante recordar aquí que 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 el 2001.

La elaboración de este nuevo currículo descuidó el tema de la capacitación de formadores. Muchas veces, en los ISP 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 el 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 209 000 docentes mediante entes ejecutores locales, de los que dependió en gran medida el éxito o fracaso de las capacitaciones. Sobre estos programas, algunos docentes señalan que daban teoría pero no la práctica, es decir que se mencionaba el cambio de paradigma pero no se enseñaba como hacerlo operativo en sesiones de aprendizaje.

Autores como Ferrer han señalado también que en el PLANCAD no se recogió las experiencias de docentes ni se busco articular los saberes adquiridos con los saberes previos de los docentes (2004).

4.2. Características y estructura

El DCN tiene tres características centrales marcadas por el contexto de su producción: está construido en función de logros educativos o competencias²⁶, 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 se refieren 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 añadirle 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.

²⁶ «En teoría, el alumno o ser humano competente es el que combina eficazmente cuatro tipos de saberes: un saber conceptual (o simplemente “saber”), un saber procedimental (saber hacer), un saber actitudinal (saber ser) y finalmente un saber metacognitivo (saber aprender)» (Ferrer 2004 : 59)

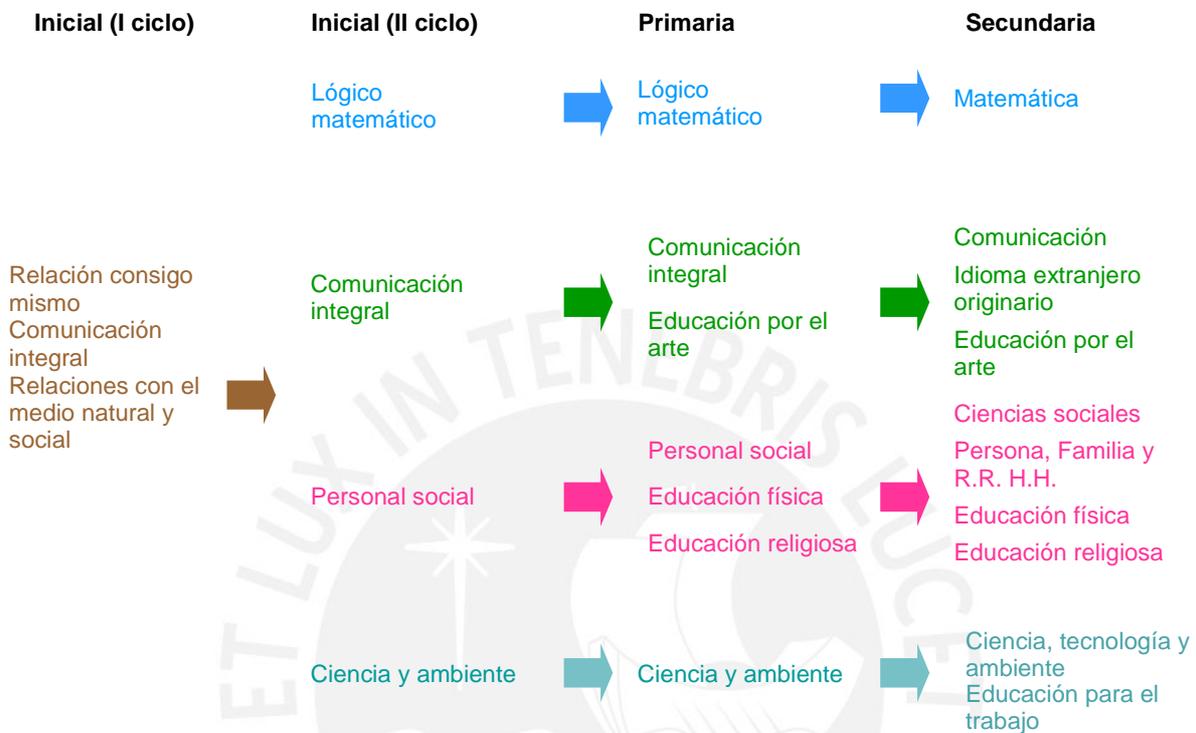
Los logros educativos expresan «las características que se espera tengan los estudiantes al concluir la Educación Básica» (Ministerio de Educación 2005: 12) y se organizan por ciclos y niveles que conforman la EBR. Asimismo, «evidencian los propósitos generales que comparten las áreas curriculares de los tres niveles» (Ministerio de Educación 2005: 31); es decir, tienen la función de articular los niveles y las áreas de la EBR.

Esquema 1: los ciclos y niveles de la EBR

Niveles	Inicial		Primaria						Secundaria				
Ciclos	I	II	III		IV		V		VI	VII			
Grados	Años	Años	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°
		0-2	3-5										

Los logros o competencias están también 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 se parte, en Educación Inicial, de tres grandes área que se irán descomponiendo de nivel a nivel.

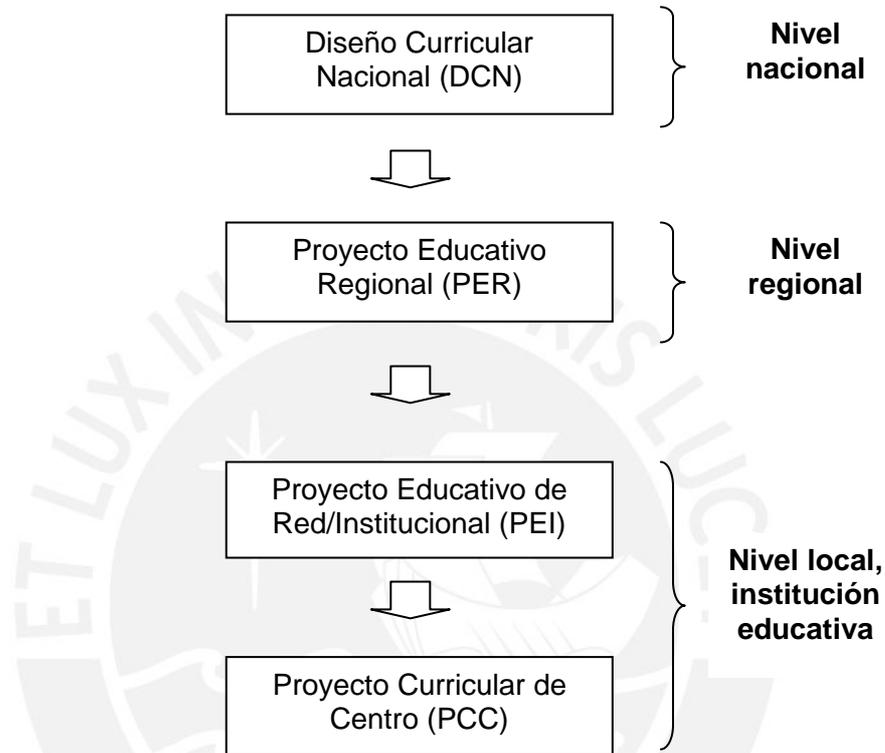
Esquema 2: las áreas en el DCN según los niveles de la EBR



Por último, los logros y capacidades se hacen operativos en actitudes y capacidades, elementos que serán el centro de nuestro análisis del DCN, pues son las indicaciones más concretas 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 (sea abierto), así como modificaciones (sea flexible) en función de la diversidad cultural y social del país. Este proceso comprende las siguientes fases o etapas:

Esquema 3: proceso de diversificación curricular



Ahora bien, actualmente, el proceso de diversificación curricular presenta problemas en su desarrollo. En primer lugar, la mayoría de regiones aun no elabora sus respectivos PER. En un nivel 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 esto, ciertas escuelas han desarrollado procesos de diversificación curricular exitosos, sobre todo en relación con organizaciones privadas, tales como ONG, parroquias, etc.

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 secundaria²⁷. 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:

²⁷ Si bien es cierto, hace algunos años ya funcionaban las nuevas estructuras curriculares elaboradas a partir de la reforma educativa de 1990, es recién con el DCN que se pretende hacer de ellas un solo documento que articule los tres niveles de la EBR.

DISEÑO CURRICULAR ARTICULADO POR NIVELES

PRIMARIA

COMPONENTE: CONOCIMIENTO DE SU CUERPO Y CONSERVACIÓN DE SU SALUD EN ARMONÍA CON SU AMBIENTE

ARMONÍA CON SU AMBIENTE

Logros de aprendizaje (competencias)

CONOCIMIENTO DE SU CUERPO Y CONSERVACIÓN DE SU SALUD EN ARMONÍA CON SU AMBIENTE		V CICLO	
III CICLO		IV CICLO	
Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado	Cuarto Grado
Capacidades y actitudes			
Quinto Grado	Sexto Grado		
Identifica, compara y diferencia el funcionamiento de órganos y sistemas de los seres vivos en interrelación con el ambiente, desarrollando hábitos de cuidado para conservar la salud.	Relaciona e infiere las interrelaciones que se dan entre las funciones de relación, nutrición y reproducción de los seres vivos en su ambiente, desarrollando hábitos de higiene, cuidado y protección de su salud corporal.	Relaciona y juzga el funcionamiento y regulación de los sistemas de los seres vivos en armonía con el ambiente, valorando convenientemente la práctica de higiene, prevención y seguridad integral.	
Describe las características externas del cuerpo humano.	Discrimina sus características físicas con las de sus familiares y otras personas de su entorno.	Discrimina las células vegetales y animales por sus características.	Elabora modelos para interpretar la estructura de la célula.
-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 óseo - muscular y la locomoción.	-Indaga sobre las características generales del sistema nervioso. -Discrimina las formas de locomoción de los seres vivos.	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 vivos.	Describe los procesos de digestión y absorción de los nutrientes.	Infiere sobre la función de la circulación, valorando su importancia en la distribución de los nutrientes y excreción de las sustancias nocivas.
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 proceso de nutrición con el desarrollo de una vida saludable: obesidad, anorexia y bulimia.
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.	Indaga las causas de las enfermedades más comunes de la comunidad y sus ciclos de propagación.	Investiga los cambios que se han producido en el desarrollo de las especies.
Valora hábitos de higiene, prevención y conservación de la salud.		Juzga críticamente los efectos del consumo de drogas y tóxicos.	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia del uso responsable de los medicamentos. • Valora la importancia de la medicina tradicional a través de la utilización de plantas medicinales. 		Investiga y valora la importancia de la asistencia médica en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.	

4.3. 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 (inicial, primaria y secundaria) del DCN?, ¿cuál es el lugar que se les 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 y/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.

Puede 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. El cuerpo 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 puede identificar tres tipos de capacidad en los carteles: cognitivas, expresivas y cinéticas.

No obstante 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 mundo²⁸. 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 ser desarrollados 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 es presentado como un referente para la medición en

²⁸ «Demuestra interés por algunas partes de su cuerpo y los objetos de su entorno próximo» (Ministerio de Educación 2005: 61).

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. Esto pues, 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 esto, el cuerpo es presentado también como un medio solo inicial para el aprendizaje abstracto, que luego dará paso de manera progresiva a otros medios: 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 abrirle 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 es identificada como indispensable para la comunicación. El movimiento corporal del niño o niña le 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 conforme 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, más no para comunicarse en un sentido estricto. El cuerpo es entonces solo 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 es presentado también 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 la 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 si 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: 130). Entonces, 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, secundaria. En el caso del último nivel, la marca es producida por los cambios biológicos producto 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, vale el juego de palabras, sujeto. Se llega a él mediante el conocimiento científico de manera objetiva, desapareciendo sus particularidades. Se trata entonces, 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 Keller 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 articular 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 de secundaria.

4.4. Trazando rutas

Del análisis presentado, se infiere, en primer lugar, que no existe un solo cuerpo en el currículo. Se trata de diferentes cuerpos que coexisten en las estructuras curriculares. Ahora bien, el repaso de las áreas y niveles en donde estos aparecen nos ayuda a trazar ciertas rutas en las que estos cuerpos convergen, se superponen, se traslapan.

Los cambios más importantes en la forma en que se presenta el cuerpo en el currículo oficial ocurren entre inicial y primaria. En el primer nivel el cuerpo es presentado, sobre todo, como medio para el conocimiento y la exploración del yo. El cuerpo que conoce solo forma parte de los carteles de contenido de este nivel, luego desaparece. Mediante este movimiento, el cuerpo es separado de la posibilidad de conocimiento. Esto no quiere decir que los enunciados sobre este se eliminen del currículo, sino que serán vinculados con otras dimensiones del proceso educativo, tales como la emocional o la motriz.

El cuerpo expresivo aparece desde inicial hasta secundaria. En el primer nivel se ubica en diferentes áreas, incluidas las de Comunicación Integral y Personal Social. Ya en primaria y en secundaria aparecerá casi exclusivamente

en el área de Educación por el arte. El cuerpo expresivo, y por tanto las emociones, quedan acorralados en una sola área del currículo.

Por último, en el nivel de 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 enfatiza 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.

5. El cuerpo en el currículo oculto

No explicar sino explorar, transmitir, saborear; esta idea que tomo prestada de Walter Benjamín es el método, si se quiere, que hoy empleo aunque sea hasta encontrar algo mejor (Kernaghan 2000: 50)

5.1. Sobre las escuelas consideradas²⁹

En esta sección se explora situaciones corporales observadas, sobre todo, en tres escuelas públicas de nivel primario; una en la región Cusco y dos en la región Piura. En el caso de Cusco, la escuela se ubica en el distrito de Tupac

²⁹ En el anexo 1 se presenta más detalladamente los centros poblados y las escuelas consideradas en el análisis del currículo oculto.

Amaru, en la provincia de Canas. En el caso de Piura, las escuelas se ubican en los distritos de Cristo nos Valga (Provincia de Sechura) y La Unión (Provincia de Piura). En el análisis se considera también una escuela secundaria, ubicada en el distrito de Yanaocca, en la misma provincia de Canas. Asimismo, se utiliza un ejemplo de una escuela primaria del distrito de Nauta, en la región de Loreto.

Estas zonas son consideradas por el sector educación como rurales, pero están ubicadas muy cerca de ciudades intermedias o de la capital regional. No cuentan con servicios de desagüe ni agua potable y la electricidad, o ha llegado recientemente (Cusco), o no ha llegado aún (Piura).

Las escuelas consideradas de nivel primario son multigrado salvo, como ya se indicó, el caso de Canas, en el que se incluye en el análisis un centro educativo polidocente de nivel secundario.

En el caso de todas las escuelas consideradas, el vínculo entre escuela y comunidad es precario. Para muchos docentes, el hecho de que padres y madres de familia no tengan estudios escolares completos justifica que la participación en la educación de sus hijos se limite a vigilarlos mientras hacen las tareas y/o prestar mano de obra mediante faenas de trabajo. Se presupone entonces, que los padres y madres de familia no pueden aportar conocimientos a la escuela. Por otro lado, en todas estas escuelas funciona de manera muy fuerte el discurso de la carencia (Ruiz – Bravo, Rosales y Neira 2005). Niños y niñas son vistos por muchos docentes como seres con deficiencias mentales por la desnutrición o «contaminados» por la ignorancia de sus padres o la cultura local.

En este sentido, la escuela no reconoce ni los conocimientos ni las formas de conocer que ocurren fuera de ella. Esto supone pensar las actividades extraescolares, entre las que destaca el trabajo de los niños y niñas en agricultura, ganadería, pesca y comercio, como opuestas o en competencia con aquellas desarrolladas en la IE. En este punto, cabe destacar que estos conocimientos se desarrollan como un saber hacer, en los que el cuerpo ocupa un lugar central. La imagen del niño que pasa el día sentado, frente a un televisor o una pantalla de computadora, no sirve para dar cuenta de los aprendizajes cotidianos de los estudiantes en las zonas rurales. Asimismo, el desconocimiento por parte de la escuela del cuerpo trabajador de los niños y niñas ocurre en relación con el desconocimiento de otros cuerpos que operan en la cotidianidad de las zonas estudiadas, por ejemplo, el cuerpo que baila, el cuerpo que juega, el cuerpo que descubre y conoce.

5.2. Situaciones corporales

En este capítulo exploramos las prácticas sobre el cuerpo en la vida cotidiana de escuelas públicas de zonas rurales, así como los mandatos y conflictos que suponen. Para esto, nos servimos en primer lugar del concepto de currículo oculto, es decir, «lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado». Es importante notar que muchas veces, «lo que sucede en la escuela supera largamente las provisiones o mandatos contenidos en los planes de educación, los programas curriculares y los proyectos estudiantiles» (Ruiz – Bravo, Muñoz

y Rosales 2005), pudiendo ser incluso contradictorios con las pautas establecidas en estos documentos oficiales. Las prácticas cotidianas juegan un papel central en el currículo oculto. A diferencia de los discursos, estas no pasan necesariamente por la conciencia de los sujetos, se aprenden «sin querer queriendo» (Tovar 1998).

En la construcción del currículo oculto participan docentes, alumnos, personal administrativo, y todas las personas que interactúan en la escuela. En este sentido, las relaciones de pares que suceden en las instituciones educativas y los aprendizajes que aquellas suponen, forman también parte del currículo oculto.

Puntualmente, analizamos una parte del currículo oculto, aquello que denominamos «situaciones corporales». Se trata de momentos de interacción (interacciones o encuentros en términos Goffman³⁰) en los que el cuerpo toma especial importancia. Lo que se espera que el otro haga, su respuesta a la acción, la influencia recíproca suponen la ubicación del cuerpo en el espacio, su arreglo, cierto tono corporal, incluso su inmovilización. En algunos casos, se trata de momentos de intensidad emocional, los que, para Moreno (2005) marcan sensibilidades.

Las situaciones corporales se desarrollan de manera recurrente en diferentes espacios y momentos, tales como el aula, el patio, las clases y las celebraciones y efemérides; asimismo, pueden incluir a diferentes actores, pero sobre todo a estudiantes y docentes. En este sentido podemos referirnos a ellas como rutinas, es decir, «pautas de acción preestablecidas que se

³⁰ Ver Goffman (2004: 27).

desarrollan durante una actuación y que pueden ser presentadas o actuadas en otras ocasiones» (Goffman 2004: 28). Estas pautas de acción no se limitan entonces a la escuela. Se reproducen en otros espacios y situaciones como la universidad, los institutos superiores, las plazas. La formación y los desfiles escolares, por ejemplo, se asemejan al desfile nacional por fiestas patrias.

Como se ha señalado ya, nos interesa identificar qué significan estas rutinas en tanto formas de socialización del cuerpo. En este sentido, el análisis de las situaciones corporales que proponemos se nutre tanto del análisis dramático como de algunas ideas de los estudios de performatividad, sobre todo de la vertiente *queer*. Resaltamos entonces que las rutinas analizadas suponen posibilidades de actuación limitadas en función de relaciones de poder.

Por último, es central recordar que nos aproximamos a la institución educativa como agente de socialización. En tanto tal, su objetivo es desarrollar en los estudiantes capacidades para desenvolverse como sujetos sociales. Asimismo, que siendo las escuelas analizadas de nivel primario, los estudiantes se encuentran aun aprendiendo las reglas del juego de social en el espacio público. Esto supone, entre otras cosas, una diferencial de poder en relación con los actores adultos de la institución educativa.

Las líneas de análisis de las situaciones corporales utilizadas en este estudio son las siguientes:

- Actores
- Fachada (medio y distribución de los cuerpos en el espacio, así como apariencia, arreglo del cuerpo y modales de los actores)
- Papel del cuerpo
- Desenlace de la situación
- Emociones vinculadas con la situación

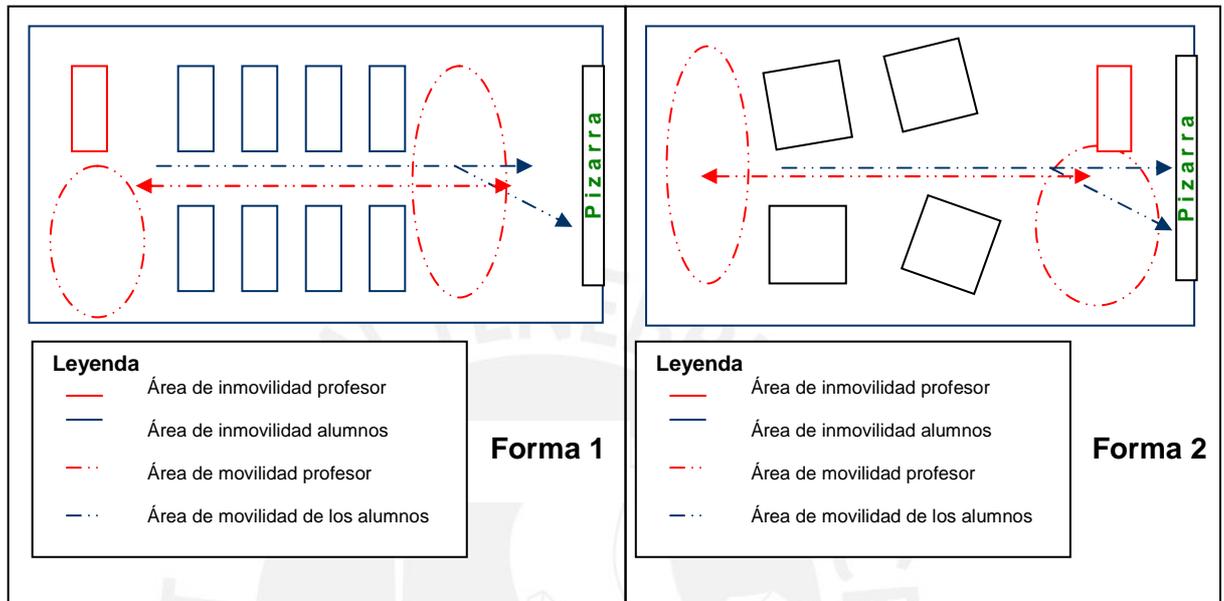
Por último, esta reflexión se apoya en el estudio fotográfico que se presenta en el capítulo siguiente. Indicaremos la relación entre el texto y las imágenes mediante el uso de paréntesis.

El aula de clase: cuerpos inmóviles

Los actores involucrados son estudiantes y docentes. Esta situación se desarrolla en las aulas, en algunos casos durante las sesiones de clase, en otros cuando los actores realizan diferentes tareas: escribir, corregir, etc.

La interacción en el aula supone actuaciones diferentes de docentes y estudiantes, que constituyen una suerte de rutina compartida. La distribución

del espacio y los cuerpos se dan de dos formas similares que se muestran en los siguientes gráficos³¹:



Como puede notarse, los docentes se mueven en más espacios que los estudiantes. Ellos circulan por el aula. Caminan mientras dictan, ubicándose y desplazándose en distintos lugares. Alumnos y alumnas más bien permanecen sentados, en sus carpetas, cuerpos inmóviles. Generalmente, su espacio de movimiento está entre su mesa de trabajo y la pizarra (imágenes 1, 2 y 3).

La apariencia y los modales marcan también una diferencia entre el docente y los estudiantes. Solo los segundos están obligados a usar uniforme (imágenes 1,2 y 4). En reiteradas ocasiones, los profesores exigen que esto se cumpla, aunque sepan que la compra del uniforme representa un fuerte gasto en la economía de los hogares de sus estudiantes. Así, aunque docentes permiten llevarlo incompleto o no llevarlo (imagen 3), su uso es pensado como

³¹ El modelo 1 se observó en Cusco y Piura, el modelo 2 en Piura.

un ideal al que sus niños y niñas no se ajustan por su carencia de recursos. Los profesores les insisten constantemente que los usen y en muchas conversaciones informales con nosotros se quejaron de que sus niños y niñas «no iban bien uniformados».

En esta situación corporal se produce un mandato desde el docente sobre los cuerpos de sus estudiantes. En pocas palabras, se trata de que ellos se mantengan inmóviles en las carpetas como parte de la disciplina del aula, pero también como una suerte de garantía para el aprendizaje. Se trata de tener el control total del salón (imagen 1). El docente maneja el saber, pero también el movimiento de los cuerpos. Como se señala en una investigación sobre prácticas pedagógicas y saberes tradicionales: «¿qué es educar para los docentes entrevistados? La educación, para ellos, está vinculada con las ideas de disciplina y obediencia (de mentes y cuerpos). Así, para muchos entrevistados, la escuela debe “moldear” a niños y niñas» (Ruiz – Bravo, Rosales y Corzo 2006).

En el análisis de las siguientes viñetas veremos como el ideal que tienen tanto docentes como niños de la postura corporal para el aprendizaje o la concentración supone la inmovilidad.

Engañando al cuerpo (Canas, Cusco)

Al día siguiente, en la clase de la mañana se trabajaría exclusivamente el área de lógico-matemática. Esta clase se realizará casi en su totalidad en castellano. El profesor empieza con un ejercicio para llamar la atención de los niños. Se trabaja a partir del cuerpo. Se para delante de alumnos y alumnas y les pide que imiten sus movimientos. Levanta los brazos, abre y cierra las manos. Luego cruza los brazos y los vuelve a levantar. Los niños lo siguen entretenidos. De pronto el docente se sienta, cruza los brazos y hace como si se recostara en la carpeta. Niños y niñas lo imitan y quedan inmóviles. Abruptamente, el docente empieza la explicación del tema (operaciones con fracciones heterogéneas) y luego desarrolla los ejercicios en la pizarra.

Los estudiantes rompen la rutina de rigidez e inmovilidad corporal por indicación del docente. El dirige una dinámica como parte de su estrategia pedagógica. Ahora bien, el ejercicio se da al inicio del proceso y tiene dos objetivos importantes: el primero es que niños y niñas dejen de hacer aquello que estaban haciendo antes. El segundo, muy vinculado, es llamar su atención. La estrategia es exitosa pues los estudiantes la siguen entusiasmados.

El ejercicio se corta de manera abrupta y la situación corporal toma otro sentido. Siguiendo al docente, los niños terminan sentados con los brazos cruzados, inmóviles, atentos y expectantes; en la posición que el docente considera estarán listos para iniciar el tema de la clase. El cuerpo y su movimiento son incluidos en la estrategia pedagógica por un momento, para que luego se vuelva a la situación cotidiana de inmovilidad.

El aprendizaje supone entonces una posición corporal de inmovilidad. En la siguiente viñeta se muestra que esta forma de actuar la concentración es perfectamente conocida y manejada por los estudiantes, formando parte de su repertorio de realizaciones dramáticas³²

Actuando la inmovilidad (La Unión, Piura)³³

Son las 8:00 a.m. Luego de la formación, entramos al aula. El profesor saluda a los estudiantes, dirige una canción e indica: «es la hora de lectura, tomen un libro y regresen a sus lugares». Los niños y niñas obedecen. Continúa: «mientras tanto iré a la dirección. No quiero que nadie se mueva».

El docente se retira. Los niños y niñas obedecen. Sostienen los libros en las manos pero la gran mayoría no los mira. Sus ojos recorren el aula, se cruzan con los de sus compañeros y con los míos. Lucen ansiosos pero estáticos. Algunos miran al techo, otros hacia el piso. Uno pocos se recuestan en la carpeta. No hablan entre sí.

El profesor regresa luego de 35 minutos. Los felicita por el orden guardado y el trabajo realizado. Luego empezará con una clase de ortografía sin establecer ninguna relación ni formular pregunta alguna sobre las lecturas realizadas.

³² Para Goffman, la presentación de la persona en la vida cotidiana supone la representación de aquello que se está haciendo: «mientras se encuentra en presencia de otros, por lo general el individuo dota a su actividad de signos que destacan y pintan hechos confirmativos que de otro modo podrían permanecer inadvertidos y oscuros» (1994: 42). Esta situación supone relaciones de distancia –complicidad entre el actor y el auditorio en las que cuerpo es central. La complicidad tratará de ocultarse, por lo que no se habla de ella, solo se actúa como si este acuerdo fuera «natural».

³³ Antes de iniciar la sesión, el docente me indicó que, por una directiva del Ministerio de Educación se debía dedicar la primera hora de clase a la lecto – escritura.

La posición de lectura supone la inmovilidad del cuerpo. En este caso, la realización dramática no coincide con la realización de la acción. Realmente, los niños no están concentrados leyendo, sino actuando como si lo hicieran. Es evidente que no dirigen los ojos hacia el texto (intercambian miradas y sonrisas con el observador) y que sus esfuerzos por mostrar que leen están concentrados en permanecer sentados estáticamente en sus carpetas. Goffman cita a Sartre para dar cuenta de las posibles distancias entre la acción realizada y su representación: «El alumno atento que desea estar atento, con sus ojos clavados en la maestra y sus oídos bien abiertos, se agota de tal modo representando el papel de atento que termina por no escuchar nada» (Sartre citado en Goffman 1994: 44). Así, en este caso, los estudiantes dramatizan su concentración, lo que no implica que estén aprendiendo.

En la primera viñeta se analizó un ejercicio para inmovilizar el cuerpo en una sesión de lógico matemática. Otras estrategias que desarrollan los docentes en el aula son la amenaza de castigo físico y la vigilancia.

Si te mueves te pego (Nauta, Loreto)

Ingreso al aula. El área que se trabaja es Personal Social. El tema es la familia. El profesor da las indicaciones del ejercicio a trabajar. Niños y niñas deben dibujar una familia. Siguen las indicaciones: «página 68 de su libro». En esa página aparece la imagen de una familia nuclear (un padre, una madre y un hijo) abrazada. Niños y niñas empiezan a dibujar –en realidad calcar- esta imagen. Piden al profesor que revise sus dibujos.

Mientras esto sucede, el profesor se pasea por el aula. Tiene un palo de madera de aproximadamente 30 cm. Algunos alumnos están de pie. Comparan sus dibujos con los de sus compañeros o piden prestado algún útil escolar (un color, un borrador). El profesor agita su vara, demandando a niños y niñas que «guarden orden». Ellos ven el palo y corren a sus asientos. Luego les ordena (haciendo el mismo gesto de mover el palo de madera de un lado a otro) que se sienten «derechitos, sin voltear». No se fija en los dibujos de sus estudiantes.

En este caso, el cuerpo de los estudiantes se inmoviliza mediante la amenaza de violencia física. De la misma manera que la escena anterior, sucede durante una sesión de clase. No obstante, su sentido es diferente. La inmovilización del cuerpo no tiene como objetivo demandar la concentración de los estudiantes en la exposición del docente (o en todo caso su trabajo), sino más bien en cierta idea de orden, vinculada con un ambiente de aula ideal en que niños y niñas deben estar quietos. Esto se aprecia también en la siguiente viñeta:

Vigilar e inmovilizar (Canas, Cusco)

El docente indica a niños y niñas que deben sentarse en sus carpetas mientras el corrige sus ejercicios de redacción. Ocupa su escritorio, ubicado en la parte posterior del aula. Las carpetas de los niños son bipersonales y miran hacia la pizarra. El escritorio del docente está detrás de todas las carpetas, de manera tal que él puede mirar a todos los estudiantes sin ser visto.

El docente corrige los ejercicios, niños y niñas conversan. El levanta la mirada cada cierto tiempo. En un momento, uno de los estudiantes está de pie, conversando con otro. El profesor le indica: «regresa a tu sitio». Luego dice al resto del salón: «quédense quietos, ustedes saben que los estoy mirando».

En este caso, la orden del profesor no se da mientras los estudiantes están desarrollando alguna tarea que él haya indicado. El mandato no tiene como horizonte, entonces, la concentración o atención hacia algo sino más bien controlar las acciones de los estudiantes. La inmovilidad es garantía de orden. Un orden deseado que se busca incluso a costa de la concentración en la actividad que el mismo profesor realiza. Pierde mucho tiempo recordándoles a sus alumnos que está ahí y no deben moverse.

Estas tres viñetas muestran un mandato recurrente en el aula que tiene como objetivo la inmovilidad del cuerpo. Su movimiento pues se opone al conocimiento y el orden. Estar atentos, aprender, significa estar quieto. Estar en orden y respetar al profesor también. En este marco ¿cómo hablar de un aprendizaje activo de los estudiantes? La inmovilidad en el aula restringe su participación. No pueden intercambiar ideas entre ellos, relajar el cuerpo,

apropiarse del espacio del aula. La inmovilidad entonces, atenta contra la espontaneidad, los sujeta a sus carpetas y a las órdenes del docente.

Por último, dos notas más sobre los actores: niños y docentes. El profesor es quien ordena a los estudiantes adoptar esta inmovilidad. Ellos obedecen. Se trata de mandatos sobre los cuerpos de una figura de autoridad, en algunos casos acompañados de amenazas de sanción. No obstante esto, y en segundo lugar, los niños y niñas no permanecen pasivos a los mandatos de inmovilidad que vienen del docente. Si bien es cierto en el momento de clase suelen obedecerlos, en muchos momentos de distracción del profesor o en los que tiene que salir del aula, los niños aprovechan para moverse de sus carpetas. Se paraban, jugaban, se acercaban a lo observador. Los mandatos recurrentes de los docentes por la inmovilidad generan también la resistencia de los estudiantes, así como espacios de subversión del orden deseado por el docente.

La formación y el desfile: cuerpos homogéneos y marciales

Los actores que participan de estas situaciones son docentes, estudiantes, e invitados y personajes destacados del centro poblado³⁴.

En la formación, la ocupación del espacio también supone la diferencia entre los actores. En cierto sentido, docentes e invitados forman un solo grupo que se ubica frente a los estudiantes. Los grupos se enfrentan. Sus direcciones

³⁴ En los eventos y celebraciones de los todas las escuelas (salvo en la escuela secundaria de Canas) fui considerado un personaje destacado.

se cruzan. El siguiente gráfico muestra la distribución de los cuerpos en una formación, los lunes antes de empezar clases (entre 8:00 y 9:00 a.m.).



La alineación entre filas y columnas (imagen 7) se logra mediante un ejercicio basado en modales marciales. Esta característica destaca en la escuela secundaria de Canas. En general, los estudiantes siguen las indicaciones que vienen desde el podio o escenario central, a veces del director, otras del brigadier. Las indicaciones se dan con un tono de voz particularmente fuerte y seco: ¡distancia, firmes, descanso, atención! (imagen 5)

La formación (Túpac Amaru, Cusco)

La formación se inició aproximadamente a las 9:15. Uno de los docentes toca un silbato. Niños y niñas, quienes hasta ese momento jugaban o conversaban, se acercan a las aulas y forman frente a las mismas. El docente varón dirige la formación, saluda, ordena «tomar distancia», luego «descanso», luego «atención». Los niños forman en filas.

La formación tiene lugar todas las semanas, los lunes por la mañana, pero también se desarrolla como parte de eventos especiales, tales como el aniversario de la IE. Los estudiantes forman por lo menos una vez por semana durante todo el año escolar durante los once años que dura la EBR. Se trata entonces de una rutina recurrente.

El alumnado y la formación (Yanaocca, Cusco)

Lunes, 8:10 am. En una escuela secundaria de Yanaocca. Es la hora de la formación. Unos 500 alumnos y alumnas de todos los grados y secciones están parados en filas y columnas. Los custodian brigadieres que portan palos y están agrupados por sexo: los hombres están adelante, las mujeres atrás. Arriba, en un podio, el brigadier general (hombre) prepara la ceremonia poniéndolos en orden. Indica, con voz marcial: «¡distancia, firmes, descanso, atención!». Luego, el director toma la palabra. Los estudiantes no escuchan mucho, están distraídos. A continuación, se iza la bandera, se canta el himno nacional y regresa el brigadier a ordenar a la masa de estudiantes. Luego de

dos ciclos del ya conocido ¡distancia, firmes, descanso, atención! Indicará el orden en el que alumnos y alumnas, grado por grado, ingresarán a sus aulas. Lo hacen trotando, en filas.

La mayoría de veces, las filas y columnas de la formación se organizan por sexo (imagen 6). Asimismo, en el caso de la IE secundaria de Cusco, si bien había muchas brigadieres mujeres, el brigadier general era varón. Era él quien, desde el podio central, dirigía el ejercicio de alineación. Gritaba muy fuerte, dando órdenes.

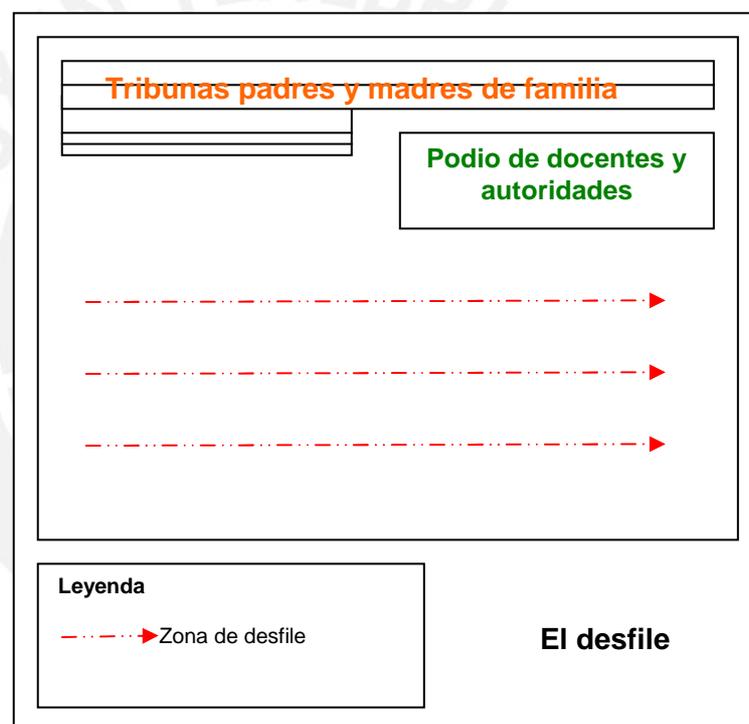
También en el caso de Canas, la utilería era muy importante. El uso generalizado del uniforme de la institución, en el que destacaba una chompa roja, contribuía con la imagen de la masa de estudiantes. Por otro lado, llamaba la atención la organización del control de los cuerpos. Los y las brigadieres, se identificaban tanto por el uso de cintas como por portar varas de madera de unos 50 cm. Llamaban la atención a los estudiantes no alineados, a los que hablaban. No obstante, esto, la gran mayoría de alumnos y alumnas estaban distraídos, Solo mostraban la atención con sus cuerpos.

Por último, en la formación la ciudadanía se representa o performa. Durante esta, se iza la bandera de la bandera y se entona del himno nacional. Es una situación de solemnidad, que debe expresarse en la rigidez del cuerpo como signo de respeto y atención a los símbolos patrios (imagen 8).

El gráfico siguiente³⁵ está construido a partir del desfile realizado por fiestas patrias durante el 2007. En este se aprecia claramente tres zonas

³⁵ Elaborado en base al caso de Piura.

diferenciadas. Si bien el espacio central del plano lo ocupa el desfile, que es protagonizado por los niños, un espacio privilegiado es el de los docentes. En este hay un toldo y sillas. Los estudiantes saludan a los profesores y a los personajes importantes mientras marchan. Padres y madres de familia ocupan un lugar menos importante, sentándose incluso detrás del podio de autoridades y maestros.



El desfile más importante ocurre hacia la época de fiestas patrias, que coincide con el fin del segundo bimestre. Si bien esta rutina no se produce tan frecuentemente como la formación, supone una preparación que excede el tiempo de la representación como tal. El desfile por fiestas patrias se ensaya durante semanas, en las horas lectivas y los recreos. Por otro lado, los

estudiantes no solo desfilan en estas fechas, lo hacen también en el aniversario de la institución o centro poblado, en las celebraciones nacionales, etc.

El arreglo del cuerpo también marca diferencias entre los actores que coinciden con la ocupación del espacio. Los docentes y personajes invitados no usan uniforme, a la vez que, desde la escuela, se enfatiza particularmente en que los estudiantes lo usen «completo». En el caso de Piura, algunos niños no participaron del desfile porque no tenían zapatos negros. Aquí, el uso del uniforme es, a la vez, un mecanismo de homogenización de los cuerpos y una forma de discriminación y exclusión. Asimismo, en caso haya brigadieres, en estos momentos también lucen sus prendas distintivas: las cintas y las varas que, en tanto utilería, contribuyen con el sentido marcial de la representación.

Los mandatos sobre el cuerpo son claros: marchar erguidos, mirando hacia al frente, estirando las piernas, todos igualitos. En ambos casos, se trata también de posiciones en las que el cuerpo se controla, se contiene, se alinea. Asimismo, es importante el tema de la masa rígida de estudiantes uniformados. La individualidad de los cuerpos se pierde. Se homogeniza el arreglo del cuerpo y su movimiento: el tronco erguido, la mirada al frente, las piernas y brazos moviéndose rectos y coordinadamente al compás de la banda.

Patria y marcialidad (*Cristo nos Valga, Piura*)

«La mirada al frente, tiramos el tronco para atrás: uno dos, uno, dos, uno. No tiremos los brazos al centro, así hacen unos para el centro... no... tiremos el cuerpo para atrás. El tronco para atrás y levantamos la pierna y el brazo y... escuchen... miren el brazo como debe ir: uno dos, uno, dos, uno... ¿entendido?»... así mirando con el ojo hacia acá, con el ojo a la izquierda... con el reajo, no volteen la cabeza... el reajo así vamos mirando, con el rabito del ojo van mirando los del centro».

La dimensión género es también importante en el arreglo y porte del cuerpo. En primer lugar, el cuerpo que se asume como modelo es un cuerpo marcial masculino. Marcha un soldado, un militar, un héroe. Las insignias y varas de los brigadieres, como se ha señalado, dan cuenta de un arreglo corporal vinculado con lo militar. Esto supone jerarquías entre los estudiantes. El cuerpo marcial es solo un tipo de cuerpo masculino. Como señala Carvallo:

¿Es el desfile, como quiere la educación peruana, un acto inclusivo?
¿Pueden marchar los discapacitados, los «chatos», los obesos? Hay una selección en las escuelas del mejor biotipo para ganar un ridículo oropel. Y luego están esos «brigadieres» abusando con su palo blanco del momentáneo poder (Carvallo 2008).

Respeto y marcialidad (*Cristo nos Valga, Piura*)

«No crean que nos vamos a estar riendo, vamos a rendir homenaje ¿a quién?... a los símbolos patrios, ¿a quién más? los héroes que han derramado su sangre para dejarnos una patria libre. Por eso hay que tomar las cosas con seriedad, no es un juego esto. No es una ceremonia por ir a exhibirnos que nuestra escarapela... no. Vamos a rendir homenaje a los héroes, que derramaron su sangre por dejarnos una patria libre, a los símbolos patrios... ¿Están escuchando? Presten atención. No es una cuestión de ir porque quiero desfilas no. Es el respeto que tenemos a nuestros símbolos patrios y rendirle homenaje a nuestros héroes para dejarnos una patria... -libre- (los niños responden)

¿Correcto? Estamos cumpliendo el aniversario de la independencia del Perú cuántos años? (silencio) ¿Se olvidaron? ¿Cuántos años tenemos de independencia? -178- (un niño responde)

¿No hemos restado 2008 – 1821 a ver cuánto sale? Ciento ochenta y siete aniversario de la independencia del Perú... sáquese la mano del bolsillo. Pónganse en atención. A ver columna cubrirse... firmes, descanso, atención?»

El arreglo del cuerpo de los niños de los primeros grados que participan en desfiles también se construye en relación con la dimensión de género. Tanto en Cusco como en Piura se pudo observar como, encabezando los desfiles escolares, van los niños y niñas más pequeños, representando personajes

recurrentes. En el caso de Piura: el soldado, la reina de belleza, la policía, el libertador; en el caso de Canas la enfermera, el alcalde, el militar, el abogado, la paisana (imágenes 10, 11, 12). En este sentido, el cuerpo marcial masculino tiene también contrapuntos femeninos. En la «La reina central», una representación en Piura, se nombra, corona y celebra a una reina de belleza y su corte. Ellas van vestidas de blanco, arregladas minuciosamente. Ocuparán, en la formación, el espacio destinado a los docentes y personajes destacados. Serán atendidas con bocaditos, almuerzo, iniciarán el baile. La reina central lleva un cetro y se siente feliz. Fue elegida como reina por ser la más alta de la promoción (imágenes 13 y 14).

Asimismo, en el desfile, las posiciones de hombres y mujeres son diferenciadas. Generalmente, ellos portan los estandartes y son mayoría en el Estado Mayor, grupo pequeño que avanza precediendo al batallón de estudiantes de la IE, llevando el escudo de la IE (imagen 9).

La representación del vínculo entre el estudiante y el país es particularmente fuerte en esta rutina, estableciéndose una asociación entre la patria, la ciudadanía y la marcialidad (imagen 10). A diferencia de la idea de nación, la idea de patria oculta el vínculo colectivo. La patria es al fin y al cabo algo que esta fuera de los peruanos, a lo que deben rendir culto y defender. Ya que se le compara con una mujer – madre (indefensa), son los varones – padres – hijos (valientes) quienes están llamados a protegerla. Recordemos también que, en el caso del desfile no solo se rinde culto a la patria sino también a ciertos actores que se inmolaron por defenderla: los héroes militares. Se establece así una relación entre patria y masculinidad.

Identificamos una diferencia importante entre estas dos situaciones. Mientras la formación es un ritual que se produce internamente en las escuelas, el desfile se realiza «hacia afuera». Los estudiantes, representan a su IE. Son el centro de atención. No deben controlar sus cuerpos representando atención, sino más bien moverlos mostrando firmeza.

En este sentido, el desfile es bastante más importante para los estudiantes por lo que se preparan mucho para la representación. Se esfuerzan por marchar bien, asisten con el uniforme completo y más arreglados que de costumbre. Padres y madres asisten a verlos, los ayudan a prepararse y participan de la fiesta. En el caso de Piura, los mismos estudiantes compraban sus guantes blancos. Las niñas iban todas peinadas de la misma forma, con un lazo blanco.

El recreo: cuerpos en competencia

En esta situación los actores son casi exclusivamente los estudiantes. Sucede durante el recreo, en los patios, que en la gran mayoría de casos observados durante este momento, funcionan como canchas de fútbol.

El patio central, generalmente ubicado frente a la IE, es ocupado por los varones³⁶ quienes juegan al fútbol. Ellos se mueven en el lugar central, preferencial, ellas ocupan los límites de este espacio y realizan otras actividades que no suponen el movimiento del cuerpo: juegan cartas, conversan, leen (imágenes 15, 16, 17,18).

La ocupación masculina de este espacio, así como la práctica del fútbol, se produce de manera recurrente, casi todos los días de clase. Sin embargo, encontramos también momentos en que las mujeres cuestionan esta rutina, practicando este deporte en otros lugares aledaños a la IE (Canas) o participando de partidos de mixtos fuera del horario escolar (Piura) (imagen 20).

Ahora bien, en cuanto al arreglo del cuerpo, existe una relación entre el tipo de uniforme utilizado y la posibilidad de despliegue del cuerpo. Los hombres usan pantalón, las mujeres falda. Dos excepciones son interesantes, pues nos ayudan a entender la regla: en primer lugar, un partido de fútbol mixto, en el que jugaban niños y niñas de la escuela un fin de semana en Piura; en segundo lugar, un grupo de niñas que juegan fútbol durante el recreo en Cusco. En ambos casos las niñas no usaban falda o la modificaban para su

³⁶ Esto ha sido señalado por Tovar para el caso de las escuelas públicas urbanas (1997).

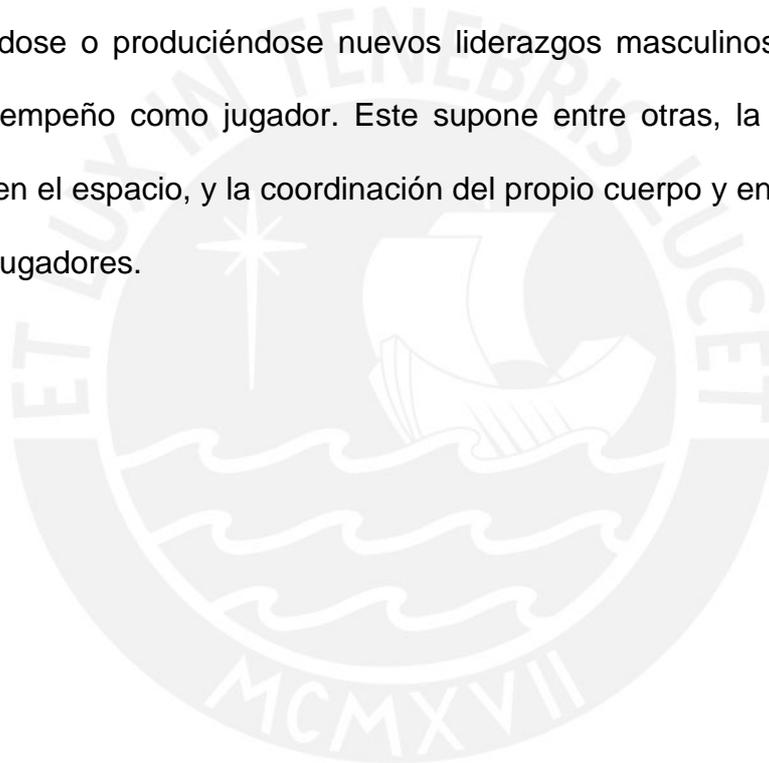
comodidad. En el primero, las niñas vestían un pantalón de buzo, en el segundo, las futbolistas usaban pantalones de lana bajo la falda. La fachada entonces restringe el despliegue del cuerpo de las mujeres, lo que coincide con la ocupación del espacio y las actividades desarrolladas por los estudiantes durante el recreo.

Estas situaciones corporales se caracterizan por la competencia física entre varones y mujeres. Identificamos dos tipos de competencias en las que los cuerpos juegan un papel central: aquellas que se producen entre varones y mujeres y aquellas que se dan solo entre varones.

Si bien es cierto, niños y niñas se agrupan en los recreos según sus sexos, esto no quiere decir que no haya espacios de interacción entre ambos. Una dinámica recurrente durante las observaciones en Canas es sintomática de la competencia y jerarquías entre los cuerpos masculinos y femeninos. Cuando las niñas tenían una pelota y jugaban, por ejemplo al voley, los niños, en grupo, se organizaban para quitárselas y luego correr y pasarse la pelota entre ellos. Por otro lado, en Piura, cuando ellas participaban de actividades físicas (esto sucedió por ejemplo en una clase de Educación Física y en el juego de Rayuela), ellos desestimaban la participación de las chicas al más mínimo detalle. Esto, a pesar de mis intervenciones constantes cuestionando esta situación. «Ve, ella no sabe», «Así no se hace», «Ya, ya, ya perdiste», «Ya, vete atrás», «¿Para que juegas si no sabes?». ¿Se trata de una suerte de acoso? ¿La sanción de las posibilidades del cuerpo desde los niños hacia las niñas?

La construcción de la masculinidad en la zona tiene también un espacio importante en los recreos y las canchas de fútbol. En el caso de Piura, la loza deportiva de la IE congrega incluso, todos los lunes, a los jóvenes que han desertado de la escuela.

Aquí el cuerpo es medio para la competencia y la sanción a los perdedores. Las habilidades corporales son muy importantes en la cancha, reafirmandose o produciéndose nuevos liderazgos masculinos en función del buen desempeño como jugador. Este supone entre otras, la capacidad para ubicarse en el espacio, y la coordinación del propio cuerpo y entre este y los de los otros jugadores.



Retando al investigador (Canas, Cusco)

Algunos alumnos, por el hecho que yo era hombre, presupusieron que era un experto jugando fútbol, por lo que me pidieron que, por favor, juegue con ellos en la cancha grande al lado de la escuela. En cuanto a mis habilidades futbolísticas, debo confesar que no pateaba una pelota desde hacía, por lo menos, dos años antes del momento descrito. Luego de aceptar la invitación (un poco convencido de que «tenía que hacerlo»), me dirigí a la cancha de fútbol. Ahí me esperaba, con la pelota en la mano, el niño mayor del aula, Aristides, quien rápidamente me ubicó a la cabeza del equipo de 3º y 4º, siendo él el capitán del equipo de 5º y 6º. Cada vez que yo tenía la pelota, Aristides se esforzaba mucho por marcarme, como si yo fuera una suerte de reto especial para él. Yo no fui ajeno a la competencia entre hombres que se originó entre el niño mayor del aula y yo. En muchos momentos me vi haciendo un gran esfuerzo por quitarle la pelota. En un momento extremo, de «necedad masculina», corrí con mucho esfuerzo tras Aristides por casi toda la cancha del centro poblado con la finalidad de quitarle la pelota. Cuando por fin pude quitársela, el aura de victoria que me coronaba se evaporó ante los imponentes más de tres mil metros de altura sobre los que me encontraba. Mis deseos de vencer al rival y quedar bien con mi equipo hicieron que olvide de la altura a la que estábamos y los rezagos de la bronquitis asmática que padecí de niño. El corolario: el juego terminó para mí y me vi, de un momento a otro, sentado en el patio, con mi inhalador en la mano, pensando en que, finalmente, Aristides me había ganado.

Por último, encontramos también en Piura que el cuerpo es un medio para la sanción en el grupo de pares. Se castigaba físicamente a los perdedores de un juego de fútbol con un golpecito con el índice y el anular en el antebrazo (como un pequeño látigo). En una ocasión, ya que formé parte del equipo ganador, me tocó golpear al capitán del equipo contrario. Lo golpeé muy despacio: «¡Uy, despacito golpea el profe!», dijo el castigado. Todos los jugadores se rieron.

5.3. Reconociendo el terreno

A partir del análisis de las situaciones corporales encontramos dinámicas de jerarquización y homogenización de los cuerpos de los estudiantes en relación con diferentes ejes, tales como el género, las características físicas y la capacidad adquisitiva.

En las prácticas corporales analizadas, el cuerpo funciona como un *locus* en el que se debaten diferentes tipos de jerarquización: de status, sociales, étnico – culturales, de género. En el caso de las dos primeras situaciones, en primer lugar, se viste la diferencia entre docentes y estudiantes, lo que supone la ocupación de espacios diferenciados y mayor posibilidad de movimiento para los primeros.

En el caso de la formación y el desfile, las jerarquías se marcan también entre los estudiantes. El cuerpo masculino marcial es el modelo a partir del que se miden las distancias. Adelante marcharán los niños y niñas más altos, esbeltos, o con porte marcial. Asimismo, se privilegia la participación de aquellos que pueden vestir el uniforme completo.

Por último, en el caso de la tercera situación presentada, se trata de una jerarquía asentada en la dimensión de género. Los varones tienen la prerrogativa del espacio central en el recreo, el patio escolar. Asimismo, mayores posibilidades para el despliegue del cuerpo. No obstante esta es la regla general, encontramos situaciones donde se le cuestiona. Esto genera a veces la reacción de los varones frente a las mujeres. Ellos les quitan la pelota o descalifican sus habilidades deportivas y físicas ¿Se trata de prácticas que tienen como objetivo «ponerlas en su lugar»?

En segundo lugar, las prácticas identificadas enfatizan también en la homogenización de los cuerpos de los estudiantes y su movimiento. En el caso del aula, se trata de la homogenización en la inmovilidad y mediante el uso del uniforme. En el caso de la formación y el desfile, la homogenización se produce en relación con el modelo de cuerpo marcial masculino, enfatizándose también en el uso del uniforme. En esta situación, el control sobre el movimiento es central. Se puede dar cuenta de mandatos muy precisos sobre este: movimiento de brazos y piernas, dirección de la cabeza y la mirada.

6. El cuerpo en imágenes



Imagen 1: sesión de Comunicación Integral (Piura)



Imagen 2: sesión de Comunicación Integral (Piura)



Imagen 3: sesión de Lógico - Matemática (Piura)



Imagen 4: sesión de Personal Social (Piura)



Imagen 5: formación semanal IE secundaria (Cusco)



Imagen 6: formación semanal IE secundaria (Cusco)



Imagen 7: formación semanal (Piura)



Imagen 8: formación semanal (Piura)



Imagen 9: preparando el desfile escolar por fiestas patrias (Piura)



Imagen 10: desfile por fiestas patrias (Piura)



Imágenes 11a y 11b: desfile por fiestas patrias (Piura)



Imagen 12: desfile por aniversario de la ciudad (Cusco)



Imagen 13: «La reina central». Aniversario IE (Piura)



Imagen 14: «La reina central». Aniversario IE (Piura)



Imagen 15: niñas conversando y leyendo en los bordes de la cancha durante el recreo (Piura)



Imagen 16: niñas jugando damas en el recreo (Piura)



Imagen 17: niños jugando fútbol en el recreo (Cusco)



Imagen 18: niñas leyendo durante el recreo (Cusco)



Imagen 19: niños jugando fútbol en el recreo (Piura)



Imagen 20: Partido de fútbol mixto en fin de semana (Piura)

7. Conclusiones

1

El currículo oficial puede ser entendido 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 11 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 estructural 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 si. En otras palabras, no existe, en el currículo oficial, 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 relación con esto, y 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.

3

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 donde este aparece a partir del nivel de 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 duplex*, característica de la teoría social moderna.

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 diferente importancia también. El espacio asignado al cuerpo es liminal, secundario.

4

El cuerpo es entonces oficialmente separado de los procesos de aprendizaje. No obstante no desaparece de la escuela. En la práctica el cuerpo forma parte de rutinas importantes en tres espacios diferentes de la escuela: el recreo, el

aula y las celebraciones o efemérides. En estas rutinas participan diferentes actores, en diferentes tipos de relación. Destacamos las relaciones entre docentes y estudiantes en el aula, la formación y el desfile; y entre los estudiantes en el recreo.

En el aula existe un mandato fuerte por la inmovilidad de los cuerpos siendo sancionada su transgresión. Así, un buen ambiente para el aprendizaje y un aula ordenada suponen cuerpos que no se mueven. En el caso de la formación y el desfile, la asociación entre patria, ciudadanía y marcialidad es central. El cuerpo del ciudadano es marcial: luce y se mueve como los soldados de un batallón. Por último, en el recreo, los cuerpos entran en competencia, tanto como parte de la afirmación de la masculinidad como por la apropiación del espacio, ocupando las mujeres los lugares periféricos.

Encontramos entonces dos tendencias en las situaciones corporales analizadas, una hacia la jerarquización de los cuerpos y otra hacia su homogenización.

5

Tanto los discursos sobre el cuerpo en el DCN como las prácticas corporales identificadas en las zonas estudiadas contribuyen con la afirmación de jerarquías sociales. La naturalización del cuerpo que se produce en el paso de inicial a secundaria en el currículo oficial oculta su producción social, enfatizando en las diferencias corporales como marca frente a las que el estudiante - sujeto nada puede hacer sino aceptarlas. Estas diferencias

corporales naturalizadas son jerarquizadas en la cotidianidad de las escuelas, sobre todo en la formación y el desfile, y en la competencia en los recreos. Algunos cuerpos son más valorados que otros.

Asimismo, el currículo nacional contribuye con la homogenización de los cuerpos. En este caso, el énfasis del currículo oficial en el cuerpo como organismo universal sujeto a leyes naturales anula la posibilidad de reconocimiento de la diversidad cultural y social de los cuerpos. Por otro lado, las prácticas identificadas afirman la homogeneidad en la inmovilidad (aula de clase) y en el movimiento marcial (formación y desfile). Esto sucede también con el arreglo del cuerpo y el uso del uniforme escolar.

6

En conclusión, la socialización del cuerpo en el currículo nacional reafirma la brecha existente entre escuela y comunidad. La homogenización y jerarquización del cuerpo y sus capacidades desconocen y subalternizan la diversidad corporal y sus diferentes posibilidades para el aprendizaje. No obstante, como hemos señalado, niños y niñas encuentran fuera de la escuela otros espacios para desplegar sus capacidades corporales y sus posibilidades de desarrollo integral.

8. Referencias

AQUITUARI, Pascual

- 2004 «Siani, mi hija kukama: el nuevo brote de mi pueblo». En: Neyra, Eloy y Eliana Elías (Ed.): *Salud reproductiva en la amazonía: perspectivas desde la cultura, el género y la comunicación*. Iquitos: MINGA Perú. Pp. 223 – 228.

ALFARO, Santiago

- 2006 «El lugar de las industrias culturales en las políticas culturales». En: Cortés, Guillermo y Víctor Vich (Ed.). *Políticas Culturales. Ensayos críticos*. Lima: OEI, INC, IEP. Pp. 137 – 175.

AMES, Patricia

- 2004 *Escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación. GTZ – PROEDUCA.
- 1999 *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: IEP.

BERGER, Peter y Thomas Luckman

- 1993 (1966) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BUTLER, Judith

- 2001 *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* México D.F.: Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México
- 1997 «Actos performativos y constitución del género». En: *Rev. Debate Feminista*. N. 18. Octubre. México D.F.

CALLIRGOS, Juan Carlos

- 1996 *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina.* Lima: Escuela para el Desarrollo, DEMUS.
- 1995 *La discriminación en la socialización escolar.* Lima: PUCP.

CARVALLO, Constantino

- 2008 «Adiós a las armas». En: <http://www.losreyesrojos.edu.pe>.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR)

- 2003 *Informe Final.* Lima: CVR

CONTRERAS, Carlos

- 1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX.*
Lima: IEP.

CUENCA, Ricardo

- 2001 *El nuevo enfoque pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación.* Lima: s/d.
- 2003 *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).* Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KfW.

DEL CASTILLO, Daniel

- 2001 «Los fantasmas de la masculinidad». En: López Maguiña, Santiago *et. al. Estudios culturales: poderes, discursos, pulsiones.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pp. 253 – 264.

DELORS, Jaques

- 1996 *La educación Encierra un Tesoro.* Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

DIARIO OFICIAL EL PERUANO

- 2003 *Ley General de Educación.* Publicada el 28 de Julio.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE)

- 2008 Sitio web. <http://www.rae.es>

DUBET Francois y Danilo MARTUCCELLI

2007 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Lozada.

FAIRCLOUGH, Norman

2008 «El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades». En: *Rev. Discurso y sociedad*. N. 2. Pp. 170 – 185.

FERRER, Guillermo

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

FOUCAULT, Michel

1995 *La arqueología del saber.* México D.F.: Siglo XXI Editores.

1994 *Hermenéutica del sujeto.* Madrid: Ediciones de la Piqueta.

FOX KELLER, Evelyn

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

GENET, Jean

- 1974 *Pompas fúnebres*. Buenos Aires: Corregidor.

GOFFMAN, Erving

- 2004 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu

GIDDENS, Anthony

- 1989 *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2008 Sitio web. [http:// www.inei.gob.pe](http://www.inei.gob.pe).

IRIGARAY, Luce

- 1998 *Ser dos*. Paidós: Buenos Aires.

KERNAGHAN, Richard

- 2000 «Fidelidad o el viento que sopla en la pierna bien alzada». En: *Rev. Debates en Sociología*. N. 25-26. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales. Pp. 49-72.

KOGAN, Liuba

- 1993 «Género – cuerpo – sexo: apuntes para una sociología del cuerpo». En: *Rev. Debates en sociología*. N 18. Departamentos de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Pp. 35 -56.

LE BRETON, Daniel

- 2002 (1992) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2008 Sitio web: [http://: www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe).
- 2001 *Diseño curricular básico de Educación Secundaria de menores (adolescentes)*. Lima: Ministerio de Educación
- 2000 *Estructura curricular básica de Educación Primaria de menores. Programa curricular de primer ciclo*. Lima: Ministerio de Educación.
- 1999 *Programa curricular del tercer ciclo (quinto y sexto grado) de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

1970 *Reforma de la educación peruana: informe preliminar.*
Lima: Ministerio de Educación.

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.

MORENO, William

2005 «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar». En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 39. 2005. Pp. 169 – 205.

MUÑOZ, Fanni

2006 «¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación». En: Stromquist, Nelly (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.* Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina, Universidad Central IESCO – UC Colombia: Santiago de Chile.

PROYECTO ANDINO DE TECNOLOGÍAS CAMPESINAS (PRATEC)

2004 *Una escuela amable con el saber local.* Lima: PRATEC.

RUIZ-BRAVO, Patricia; Fanni Muñoz y José Luis Rosales

2005 «Género, educación y equidad en el Perú». En: Provoste, Patricia (Ed.). *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú.* Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, FLACSO Argentina, Universidad Central IESCO – UC Colombia. Pp. 205 – 353.

RUIZ – BRAVO, Patricia; José Luis Rosales y Eloy Neira

2006 «Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza – aprendizaje». En: Benavides, Martín (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú.* Lima: GRADE. Pp. 79 – 156.

SEN, Amartya

2000 *Desarrollo y libertad.* Buenos Aires: Planeta.

SOARES DE ALMEIDA, Jane y Marta Degl'Inocenti

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

STROMQUIST, Nelly (Ed.)

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

TOVAR, Teresa

1997 *Las mujeres están queriendo igualarse*. Género en la
Escuela. Lima: TAREA.

TURNER, Bryan

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

WESTPHALEN, Emilio

2004 Poesía completa y ensayos escogidos. Lima: PUCP –
Fondo Editorial

ZAVALA, Virginia

2002 *(Des)encuentros con la escritura*. Lima: Red para el
Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ZAVALA, Virginia y Nino Bariola

2008

Curso: Teoría y método del Análisis del Discurso. Lima:

Pontificia Universidad Católica del Perú. Mayo – Julio del

2008.



ANEXO 1

Zonas consideradas en el análisis del currículo oculto

Canas, Cusco

El centro poblado de Toccoccoli tiene aproximadamente 37 años de creación y se encuentra ubicado en la región Cusco, en la provincia de Canas, en el distrito de Túpac Amaru; sobre un terreno que antiguamente formó parte de una hacienda.

Este centro poblado cuenta con 26 viviendas (INEI 2008) y se encuentra a media hora en colectivo de Yanaocca, capital de la provincia de Canas. Las vías que comunican a Toccoccoli con otros centros poblados, así como con las carreteras principales de la provincia oscilan entre el asfalto y la tierra afirmada. Generalmente, sus habitantes se movilizan a pie, no obstante lo cual el servicio de taxi, ya sea expreso o colectivo, también es utilizado aunque de manera limitada por su costo.

Solo algunas familias e inmuebles tienen fluido eléctrico. Hay servicio de agua potable más no de desagüe. La lengua que se habla en Toccoccoli es el quechua aunque gran parte de los pobladores, sobre todo los varones, manejan también el castellano.

Las actividades económicas principales son la agricultura y la crianza y pastoreo de ganado. Se siembra, entre otros productos, habas, papas y maíz para el autoconsumo. Se cría, sobre todo, ovejas y ganado caprino.

Toccoccoli cuenta con servicio educativo en los niveles de inicial y primaria. La IE primaria N° 56147 es multigrado. Las aulas funcionan

agrupadas por ciclos. Un docente se encarga, en un mismo salón de clase, del 1º y 2º ciclo, otro del 3º y 4º, y otro del 5º y 6º. La docente encargada del 1º y 2º ciclo es, a la vez, directora de la IE.

Esta escuela cuenta con tres aulas, una oficina administrativa y de dirección, un patio y un depósito. Cuenta también con una fuente de agua potable y con silos. No hay baños construidos. En el 2008 están matriculados 48 estudiantes, 27 varones y 21 mujeres (MINEDU 2008)).

Dentro de la estructura de gestión del sector, este centro educativo es parte de la UGEL de Canas. Forma también parte de una Red de escuelas rurales que agrupa a 6 centros educativos y a más de 35 docentes.

En el caso de la escuela secundaria, esta se ubica en Yanaocca, la capital del distrito del mismo nombre y de la provincia de Canas. El distrito de Yanaocca es colindante con el de Túpac Amaru. Se dispone de servicio de agua potable, electricidad y desagüe.

Este centro educativo se ubica en una de las calles principales de la ciudad. Al igual que la IE primaria N° 56147 de Toccochori, depende de la UGEL de Canas. El local en el que funciona es bastante grande, por lo que se comparte con otros centros educativos, uno de Educación Básica Alternativa y otro de Secundaria de adultos.

Este centro secundario es polidocente. Según la estadística educativa del 2008 cuenta con 625 alumnos y alumnas (341 varones y 284 mujeres); así como con un total de 36 docentes.

Cristo Nos Valga y la Unión, Piura

El centro poblado de Malavida está ubicado a escasos metros de la carretera Panamericana. Su ubicación actual es producto de una reubicación como consecuencia del fenómeno del niño de 1998. Pertenece al distrito de Cristo nos Valga, a la provincia de Sechura, y a la región Piura. Según la información oficial (INEI 2008), este centro poblado cuenta con 87 viviendas.

Malavida se encuentra ubicada a media hora, en transporte público, de la ciudad de Piura. Este centro poblado no cuenta con servicios de agua potable, luz ni desagüe.

La principal actividad productiva de la población es la agricultura para el autoconsumo. Se siembra zarandaja, habas, melón, sandía, haba iqueña. Esta actividad se combina con la ganadería en muy pequeña escala (ganado caprino, aves de corral), la pesca en la laguna «la Niña» formada con el Fenómeno del Niño, y la venta de leña de algarrobo. Solo esta última actividad está orientada al comercio.

Este centro poblado cuenta con servicios educativos de nivel inicial, primario y secundario. La IE primaria N° 15210 de Malavida es multigrado. En un aula funcionan 1°-2° grado, en otra 3°-4 y en otra 5°-6°. Cuenta con cuatro ambientes en total: tres aulas de clase y una plataforma deportiva. Cuenta también dos baños.

En esta escuela están matriculados actualmente un total de 102 estudiantes (56 hombres y 56 mujeres). Cuenta con tres docentes y forma

parte de la UGEL de Sechura. Asimismo, forma parte de la Red Educativa Panamericana Sur, que agrupa a 17 IE de la zona.

El centro poblado de Canizal – Santa Rosa fue fundado en la década de 1970 en terrenos de una ex - hacienda. Pertenece al distrito de La Unión, a la provincia Piura y a la región Piura. Actualmente, cuenta con 114 viviendas según información oficial (INEI 2008).

Canizal – Santa Rosa está ubicado a 10 minutos en mototaxi de La Unión y a 30 minutos en colectivo de la ciudad de Piura. No cuenta con servicios de energía eléctrica, agua ni desagüe.

La actividad productiva más importante es la agricultura. Se siembra maíz, arroz y algodón para la venta a acopiadores, en parcelas de entre media y una hectárea. Una parte de los dos primeros, junto con otros productos cultivados como chileno, camote, tamarindo, coco, sandía y mango, son para el autoconsumo. También se cría algunos animales como patos, pavos, carneros y en menor medida vacas.

El centro poblado de Canizal – Santa Rosa cuenta con una IE de nivel inicial y una de nivel primario. La IE primaria N° 15281 es multigrado. El 1° y 2° grado funcionan juntos, al igual que 3° y 4°, y 5° y 6°. Cuenta con cuatro espacios, tres para las aulas y uno que funciona a la vez como dirección y sala de profesores. Tiene 4 letrinas.

Forman parte de esta IE tres docentes (dos mujeres y un varón). Actualmente están matriculados 77 estudiantes (44 varones y 33 mujeres). Administrativamente, esta IE forma parte de la UGEL de La Unión. También

forma parte de la Red Educativa Canizal – Santa Rosa, que agrupa a más de 10 IE de la zona.



ANEXO 2
Cuadro de análisis cualitativo 1
Capacidades que mencionan el cuerpo en el DCN

Inicial			
Área	Componente	Logro	Capacidad
Relación consigo mismo		<p>«Se reconoce a sí mismo, demostrando confianza al expresar con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones» (Ministerio de Educación 2005: 53)</p>	0-6 Meses «Explora y juega con su <i>cuerpo</i> , demostrando placer ante determinadas situaciones» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			6-9 Meses «Explora con placer partes de su <i>cuerpo</i> desde diferentes posiciones» (Ministerio de Educación: 2005 53).
			9-12 Meses «Explora complacer su <i>cuerpo</i> y reconoce algunas partes del mismo» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			1 Año «Explora con su <i>cuerpo</i> diferentes movimientos y desplazamientos, e identifica algunas partes del mismo» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			2 Años «Explora con placer diferentes movimientos y desplazamientos e identifica algunas partes de su <i>cuerpo</i> , nombrándolas y señalándolas» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			<p>«Actúa con autonomía en las rutinas diarias y en sus juegos, demostrando progresivamente seguridad y confianza en sí mismo y en los demás» (Ministerio de Educación 2005: 54).</p>
6-9 Meses «Participa activamente y de acuerdo a sus posibilidades en sus actividades de cuidado <i>corporal</i> y alimentación» (Ministerio de Educación 2005: 54).			
Relación con el medio natural y social		<p>«Interactúa con su entorno natural inmediato descubriendo los seres animados e inanimados» (Ministerio de Educación 2005: 60)</p>	0-6 Meses «Demuestra interés por algunas partes de su <i>cuerpo</i> y los objetos de su entorno próximo» (Ministerio de Educación 2005: 61).
			6-9 Meses «Demuestra curiosidad e interés por su <i>cuerpo</i> y los objetos de su entorno» (Ministerio de Educación 2005: 61).

		<p>«Identifica propiedades y características de los objetos de su entorno al explorarlos activa y autónomamente» (Ministerio de Educación 2005: 62)</p>	<p>0-6 Meses «Se muestra interesado por explorar su entorno a través de su <i>cuerpo</i> en distintas posiciones» (Ministerio de Educación 2005: 63)</p> <p>9-12 Meses «Establece relaciones espaciales entre su <i>cuerpo</i> y persona y objetos del medio a través de sus movimientos y desplazamientos» (Ministerio de Educación 2005: 63).</p>
Comunicación Integral	Expresión <i>corporal</i>	<p>«Comprende textos acompañados de ilustraciones de uso cotidiano que se cuenta o se lee» (Ministerio de Educación 2005: 68).</p>	<p>0-6 Meses «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de agrado y/o desagrado al escuchar voces o canciones» (Ministerio de Educación 2005: 68).</p> <p>6-9 Meses «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de agrado y/o desagrado al escuchar voces o canciones» (Ministerio de Educación 2005: 68).</p>
		<p>«Expresa espontáneamente sus emociones y sentimientos a través de diferentes formas de comunicación plástica, musical, dramática y <i>corporal</i> y disfruta de sus propias producciones» (Ministerio de Educación 2005: 70).</p>	<p>0-6 Meses «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70).</p>
			<p>6-9 Meses «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70).</p>
			<p>9-12 Meses «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70)</p>
			<p>1 Año «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos equilibrio, dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 70). «Demuestra las agrado por participa activamente en las actividades de expresión <i>corporal</i> en forma lúdica» (Ministerio de Educación 2005: 70)</p> <p>2 Años «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus</p>

			<p>movimientos equilibrio, dirección, velocidad» (Ministerio de Educación 2005: 70).</p> <p>«Demuestra agrado e iniciativa por participar activamente en las actividades de expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 70).</p>
Personal Social	Perceptivo orgánico – motriz y sociomotriz	«Explora y transforma, de manera autónoma, el espacio y los objetos e interactúa con otras personas, demostrando progresivamente coordinación dinámica global» (Ministerio de Educación 2005: 79).	<p>4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Demuestra agilidad, equilibrio y un adecuado tono <i>corporal</i> en las actividades espontáneas y lúdicas de la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 79).
			<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Demuestra agilidad, coordinación, equilibrio y un adecuado tono <i>corporal</i> en las actividades espontáneas lúdicas y de la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 79).
	Identidad	«Se identifica como niño o niña reconociendo y valorando sus características físicas, afectivas, espirituales y las de sus compañeros» (Ministerio de Educación 2005: 80).	<p>3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Reconoce, nombra y utiliza las diferentes partes de su <i>cuerpo</i>, asumiéndolas como propias» (Ministerio de Educación 2005: 80). «Explora las diferentes partes de su <i>cuerpo</i> y sus posibilidades de movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 80). «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto, mediante movimientos <i>corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81). «Se reconoce como niño o niña identificando características <i>corporales</i> y espirituales» (Ministerio de Educación 2005: 81).
			<p>4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Reconoce, nombra y utiliza las diferentes partes de su <i>cuerpo</i>, asumiéndolas como propias y describe sus cualidades y características personales» (Ministerio de Educación 2005: 80). «Descubre sus posibilidades de movimiento asumiendo retos de movimiento»

			<p>(Ministerio de Educación 2005: 80).</p> <ul style="list-style-type: none"> «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto, mediante movimientos <i>corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81). «Se identifica como niño o niña reconociendo sus características <i>corporales</i> y espirituales» (Ministerio de Educación 2005: 81)
			<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Identifica las características y cualidades del propio <i>cuerpo</i>, tanto global como segmentariamente: talla, rasgos físicos, segmentos y partes <i>corporales</i>, aptitudes <i>físicas</i> y establece diferencias y semejanzas con las de los otros» (Ministerio de Educación 2005: 80). «Descubre y ensata nuevos movimientos asumiendo roles con su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 80). «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto mediante movimientos <i>corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81). Se identifica como niño o niña reconociendo las características <i>corporales</i> y espirituales de varones y mujeres (Ministerio de Educación 2005: 81).
Lógico Matemática	Geometría y medida	«Realiza mediciones en situaciones cotidianas usando unidades de medida arbitrarias propias de su contexto registrando y comunicando los resultados y apreciando la utilidad de la medición en la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 95).	<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Calcula la longitud de objetos de su entorno con unidades arbitrarias de su <i>cuerpo</i> y objetos» (Ministerio de Educación 2005: 95).
Comunicación Integral	Expresión y apreciación artística (Expresión y apreciación <i>corporal</i>)	«Expresa sus emociones y sentimientos y representa acciones y vivencias, utilizando diferentes formas de comunicación y	<p>3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos, dirección y

		representación: plástica, musical, dramática y <i>corporal</i> . Aprecia sus producciones y las de los demás» (Ministerio de Educación 2005: 103).	control» (Ministerio de Educación 2005: 103). • «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de expresión <i>corporal</i> » (Ministerio de Educación 2005: 103).
			4 años • «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i> , incorporando en sus movimientos equilibrio y dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). • «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de expresión <i>corporal</i> » (Ministerio de Educación 2005: 103).
			5 años • «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i> , incorporando en sus movimientos equilibrio, dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). • «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de expresión <i>corporal</i> » (Ministerio de Educación 2005: 103)
	Expresión y apreciación artística (Expresión y apreciación musical)	«Expresa sus emociones y sentimientos y representa acciones y vivencias, utilizando diferentes formas de comunicación y representación: plástica, musical, dramática y <i>corporal</i> , para evocar y representar situaciones, acciones, conocimientos, deseos y sentimientos. Aprecia sus producciones y las de los demás» (Ministerio de Educación 2005: 104).	Ninguna

Primaria			
Área	Componente	Logro	Capacidades y actitudes
Personal social	Construcción de la identidad y la convivencia democrática	III Ciclo «Expresa sus intereses, emociones, sentimientos y preferencias; reconoce y acepta sus características corporales. Se reconoce como parte de su entorno familiar y escolar e interactúa demostrando respeto a sí mismo y a los demás» (Ministerio de Educación 2005: 132).	1° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Reconoce sus características corporales y evita situaciones que pueden causarle daño» (Ministerio de Educación 2005: 132).
			2° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Reconoce y aprecia sus características corporales y evita situaciones que puedan causarle daño. Reconoce sus derechos y responsabilidades» (Ministerio de Educación 2005: 132).
Ciencia y Ambiente	Conocimiento de su cuerpo y conservación de su salud en armonía con su ambiente. ³⁷	III Ciclo «Identifica, compara y diferencia el funcionamiento de órganos y sistemas de los seres vivos en interrelación con el ambiente, desarrollando hábitos de cuidado para conservar la salud» (Ministerio de Educación 2005: 137).	1° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Describe las características externas del cuerpo humano» (Ministerio de Educación 2005: 137).
			2° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Discrimina sus características físicas con las de sus familiares y otras personas de su entorno» (Ministerio de Educación 2005: 137).
		IV Ciclo «Relaciona e infiere las interrelaciones que se dan entre las funciones de relación, nutrición y reproducción de los seres vivos en su ambiente, desarrollando hábitos de higiene, cuidado y protección de su salud corporal» (Ministerio de Educación 2005: 137).	3° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Relaciona los órganos de los sentidos humanos con los órganos de los sentidos de los animales. Infiere la importancia de la estructura y forma del sistema óseo-muscular de los seres vivos» (Ministerio de Educación 2005: 137).
		V Ciclo «Relaciona y juzga el funcionamiento y regulación de los sistemas de los seres vivos en armonía con el ambiente, valorando convenientemente la práctica de higiene, prevención y seguridad integral» (Ministerio de Educación 2005: 137).	4° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Indaga sobre las características generales del sistema nervioso. Discrimina las formas de locomoción de los seres vivientes» (Ministerio de Educación 2005: 137).
			5° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Indaga sobre los cambios que se producen por las hormonas en el sexo masculino y femenino» (Ministerio de Educación 2005: 137).

³⁷ Valora hábitos de higiene, prevención y conservación de la salud (todos los grados).

<p>Educación por el Arte</p>	<p>Expresión y apreciación artística</p>	<p>Todos los ciclos «Manifiesta sus vivencias, sentimientos y conocimientos manejando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, danza, teatro, expresión gráfico – plástica, y disfruta con ellas» (Ministerio de Educación 2005: 140).</p>	<p>1° y 2° Grado (Expresión corporal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Explora diferentes posibilidades de movimiento con todo su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Vivencia el movimiento usando diversos elementos. • Expresa emociones, sentimientos y vivencias diversos a través de la expresión <i>corporal</i> y gestual» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Improvisa a partir de diversos ritmos» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Desarrolla juegos de contraste de movimientos • Crea movimientos propios para aportar a la creación grupal» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Danza en forma libre y organizada, al compás de melodías de la cultura local, regional y nacional» (Ministerio de Educación 2005: 141). <p>3° y 4° Grado (Expresión corporal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Propone diferentes posibilidades de movimiento con todo su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 141). • Expresa emociones, sentimientos, vivencias e ideas diversas a través de la expresión <i>corporal</i> y gestual» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Improvisa a partir de diversos ritmos y otorga un compás particular» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Desarrolla juegos de contraste de movimientos» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Danza en forma libre y organizada, al compás de melodías de la cultura local, regional, nacional y universal» (Ministerio de Educación 2005: 141).
------------------------------	--	--	---

			<p>5° y 6° (Expresión corporal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Representa con el <i> cuerpo </i> el sentimiento o carácter de una melodía» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Se expresa <i> corporalmente </i> en forma libre, desplazándose de acuerdo a la melodía y ritmo de música que escucha» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Expresa sus vivencias y hechos costumbristas a través de danzas peruanas y universales. Lo hace en forma organizada y en coreografías» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Danza en forma libre y organizada, al compás de melodías de la cultura local, regional, nacional y universal» (Ministerio de Educación 2005: 141). • «Expresa su opinión libremente con respecto a las manifestaciones artísticas de la localidad» (Ministerio de Educación 2005: 141).
Educación religiosa	Aspecto trascendente	<p>III Ciclo</p> <p>«Expresa con actos concretos el respeto por toda la forma de vida, el cuidado del <i> cuerpo </i> y de los amigos como cumplimiento de la voluntad de Dios» (Ministerio de Educación 2005: 145).</p>	<p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Cuida y se preocupa de la higiene de su <i> cuerpo </i>, y del aseo de su uniforme como una forma de agradecer a Dios. Cuida la limpieza en sus trabajos» (Ministerio de Educación 2005: 145).
Educación Física	Perceptivo-motriz	<p>III Ciclo</p> <p>«Explora y realiza situaciones motrices variadas con los diferentes segmentos <i> corporales </i> en relación con el espacio y el tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>1° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Identifica las partes externas de su <i> cuerpo </i>, adoptando diferentes posiciones» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Se orienta temporalmente acompañado de melodías de poca duración» (Ministerio de Educación 2005: 148). <p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Identifica las partes externas de su <i> cuerpo </i>, adoptando diferentes posiciones y descubre posibilidades de independizar en acción sus segmentos <i> corporales </i>» (Ministerio de Educación 2005: 187). • «Mantiene el equilibrio sobre una base de sustentación propia, amplia y alejada del suelo» (Ministerio de Educación 2005: 187)

		<p>IV Ciclo «Selecciona los segmentos corporales a utilizar en diferentes acciones motrices, en relación con el espacio y el tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Reconoce partes superiores e inferiores: izquierda y derecha de su <i>cuerpo</i>; independiza en acción sus movimientos» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Se orienta espacialmente con relación a los objetos y a las personas, diferenciando entre espacio propio, próximo y lejano: nombra sus posiciones» (Ministerio de Educación 2005: 148). <p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Crea movimientos y acompaña secuencias de movimiento, basándose en un tema musical y variando secuencias rítmicas» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Mantiene en acción el equilibrio, regulando su control tónico-postural ante situaciones que ponen en riesgo su equilibrio postural» (Ministerio de Educación 2005: 148).
		<p>V Ciclo «Controla y ajusta la acción de su <i>cuerpo</i> en relación con el espacio y el tiempo. Valora el desarrollo y estructuración de su esquema <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>5° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Coordina sus movimientos con los de sus compañeros, al compás de la secuencia rítmica y controla su espacio de acción» (Ministerio de Educación 2005: 148). <p>6° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Mantiene en acción en el equilibrio; al regular su control tónico-postural y recupera la postura correcta después de una acción desequilibrante al realizar actividades deportivas» (Ministerio de Educación 2005: 148).
<p>Orgánico-motriz</p>		<p>III Ciclo «Utiliza globalmente sus capacidades <i>físicas</i> valorando que la actividad realizada esté en correspondencia con el cuidado de su salud» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>1° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Utiliza globalmente la flexibilidad, velocidad, resistencia y fuerza, en tareas motrices, demostrando satisfacción al realizar actividades <i>físicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Practica hábitos de higiene en las actividades <i>físicas</i> escolares» (Ministerio de Educación 2005: 149).

			<p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Regula su respiración e quietud y movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 149). • «Practica hábitos de higiene, nutrición e hidratación, durante y después de actividades físicas de poca intensidad» (Ministerio de Educación 2005: 149).
		<p>IV Ciclo «Mejora y utiliza globalmente sus capacidades físicas, valorando lo realizado en correspondencia con la prevención y cuidado de la salud» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Utiliza la flexibilidad, velocidad, resistencia y fuerza, de acuerdo a su desarrollo orgánico, favoreciendo su estado de salud y tomando medidas de seguridad: antes, durante y después de las actividades que realiza» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Regula los procesos de respiración y relajación de su cuerpo al realizar actividades físicas de poca intensidad» (Ministerio de Educación 2005: 149).
		<p>V Ciclo «Regula su esfuerzo de acuerdo a sus posibilidades, valorando la actividad física sistemática como un medio para mejorar su calidad de vida» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>	<p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Utiliza la flexibilidad, velocidad, resistencia y fuerza, para mejorar su desarrollo orgánico, previniendo lesiones y tomando medidas de seguridad al realizar las diferentes actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Regula los procesos de respiración y relajación de su cuerpo al realizar actividades físicas diversas» (Ministerio de Educación 2005: 149). <p>5° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «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 ocasionarle lesiones» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Aplica los conocimientos de higiene, nutrición hidratación y postura antes, durante y después de las prácticas lúdicas, deportiva y recreativa que realiza» (Ministerio de Educación 2005: 149).

			<p>6° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Demuestra su condición física realizando actividades deportivas de mayor intensidad, de acuerdo con sus posibilidades, con el menor gasto energético, retardando la aparición de la fatiga y evaluando aquellos movimientos que pueden ocasionarle lesiones» (Ministerio de Educación 2005: 148). • «Aplica sus conocimientos de higiene, nutrición, hidratación, postura y prevención, antes, durante y después de las prácticas lúdicas, deportiva y recreativa que realiza» (Ministerio de Educación 2005: 149).
	<p>Componente sociomotriz</p>	<p>III Ciclo «Crea situaciones motrices a partir de sus experiencias cotidianas, explorando sus habilidades motrices durante la realización de actividades lúdicas. Respeta las reglas y las normas sociales de convivencia» (Ministerio de Educación 2005: 149).</p>	<p>1° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Explora sus habilidades motrices básicas: correr, saltar, lanzar, trepar... en situaciones lúdicas grupales sencillas» (Ministerio de Educación 2005: 149). • «Experimenta diversos movimientos con finalidad expresiva» (Ministerio de Educación 2005: 149).
		<p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Participa en los juegos de cooperación y oposición, respetando las reglas establecidas por el grupo» (Ministerio de Educación 2005: 149). • «Explora y utiliza el gesto y el movimiento como un recurso para la comunicación» (Ministerio de Educación 2005: 149). 	
		<p>IV Ciclo «Distingue y utiliza sus habilidades y destrezas motrices con autonomía y pertinencia, adopta decisiones individuales y grupales, de acuerdo a las actividades lúdicas, deportivas y recreativas que realiza, respetando el juego limpio» (Ministerio de Educación 2005: 149).</p>	<p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Adecua y respeta las reglas de los juegos que generan actividades colectivas de su preferencia» (Ministerio de Educación 2005: 149). • «Comunica mensajes sencillos, expresados a través del gesto y el movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 149).

		<p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Regula la utilización de sus habilidades motrices básicas de locomoción: caminar, correr, saltar, trepar... y las manipulativas: atrapar, lanzar, golpear, así como giros y movimientos sobre el eje transversal del propio <i>cuerpo</i>, comprometiéndose en las actividades colectivas» (Ministerio de Educación 2005: 149). • «Interpreta y reproduce los gestos y movimientos de los otros, calorando las manifestaciones de expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 149).
	<p>V Ciclo «Resuelve problemas que exigen el dominio de habilidades y destrezas motrices, adopta decisiones individuales y grupales de acuerdo a las actividades lúdicas, deportivas y recreativas que realiza, respetando el juego limpio».</p>	<p>5° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crea juegos y adecua reglas deportivas, los realiza con autonomía e iniciativa; acepta el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un equipo, apreciando su trabajo y el de sus compañeros.
		<p>6° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Utiliza los recursos expresivos del <i>cuerpo</i>: gesto y movimiento para comunicar mensajes y emociones con mayor fluidez, utilizando la danza, baile, teatro, deporte drilles y otros» (Ministerio de Educación 2005: 149).

Secundaria				
Capacidades fundamentales	Área	Logros de aprendizaje (capacidades)	Componente	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo • Pensamiento crítico • Solución de problemas • Toma de decisiones 	Comunicación	<p>Expresión y comprensión oral</p> <p>«Evalúa/enjuicia: – El control de la voz, el <i>cuerpo</i>, la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 174).</p>	Comunicación oral	<p>3° Grado</p> <p>– «Recursos verbales, control del <i>cuerpo</i> (gesticulaciones, apariencia) y la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 175).</p> <p>4° Grado</p> <p>– «Recursos verbales, control del <i>cuerpo</i> (gesticulaciones, apariencia) y la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 175).</p>
	Educación por el arte	<p>Expresión artística</p> <p>«Observa/reconoce: – Su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 185).</p> <p>«Representa/imagina: – Los ritmos mediante el movimiento <i>corporal</i> – Los desplazamientos <i>corporales</i>» (Ministerio de Educación 2005: 185)</p>	Teatro	<p>1° Grado</p> <p>– «Expresión vocal y <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 186).</p>
			Danza	<p>1° Grado</p> <p>– «Preparación física. Posibilidades de movimiento con el <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 187).</p> <p>– «Expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 187).</p> <p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 187). • «El <i>cuerpo</i>, el espacio, el tiempo y el movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 187).
	Persona, familia y relaciones humanas	<p>Construcción de la autonomía</p> <p>«Identifica: – Roles personales y de género – Cambios físicos y psicológicos» (Ministerio de Educación 2005: 196).</p> <p>«Reconoce: – Cambios <i>corporales</i>, afectivos, psicológicos y sociales» (Ministerio de Educación 2005: 196).</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>«Discrimina/analiza:</p>	Identidad y personalidad	<p>1° Grado</p> <p>«<i>Sexualidad</i> y género</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo físico de mujeres y varones • Roles de género • Relaciones entre varones y mujeres» (Ministerio de Educación 2005: 197) <p>2° Grado</p> <p>«<i>Sexualidad</i> y género</p> <p>– Comportamiento <i>sexual</i> adolescente</p> <p>– Mitos y creencias sobre el sexo» (Ministerio de Educación 2005: 197).</p> <p>3° Grado</p> <p>«<i>Sexualidad</i> y género</p> <p>– Manifestaciones socioculturales, estereotipos</p> <p>– Amistad y enamoramiento» (Ministerio de Educación 2005: 197).</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sexualidad, género y sexo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 196). 		<p>4° Grado «<i>Sexualidad y género</i> - El enamoramiento - Factores psicoafectivos - Derechos <i>sexuales</i> y reproductivos» (Ministerio de Educación 2005: 197)</p> <p>5° Grado «<i>Sexualidad y género</i> - Factores psicológicos, culturales y éticos - La pareja, el amor y el sexo - Toma de decisiones sobre la <i>sexualidad</i>» (Ministerio de Educación 2005: 197).</p>
			Autoformación e interacción	<p>1° Grado «Cultura de prevención - Autocuidado físico» (Ministerio de Educación 2005: 198).</p>
Educación física	<p>Expresión orgánico-motriz</p> <p>«Selecciona: - Actividades físicas para desarrollar capacidades condicionales (fuerza, velocidad, y resistencia) coordinativas y de flexibilidad» (Ministerio de Educación 2005: 201).</p> <p>«Describe: - Sensaciones y conexiones entre diferentes partes del <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201)</p> <p>«Practica/valora: - Actividades físicas específicas»</p>		Cultura física y salud	<p>1° Grado - «Hábitos higiénicos en la practica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Evaluación diagnostica de las capacidades físicas y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Funciones básicas de los sistemas respiratorio y articulario para la practica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Primeros auxilios en situaciones de practica de actividades físicas referidas a contusiones y calambres» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Capacidades físicas condicionales y coordinativas para la salud» (Ministerio de Educación 2005: 202).</p>

		<p>(Ministerio de Educación 2005: 2001)</p> <p>Expresión <i>corporal</i> y perceptivo motriz</p> <p>«Imagina/propone: – Actividades para la expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201)</p> <p>«Evalúa: – Actividades para el desarrollo de la expresión <i>corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201)</p>	<p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Evaluación diagnóstica de las capacidades físicas y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). – «Funciones básicas de los sistemas nervioso y muscular para la práctica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). – «La alimentación balanceada para las prácticas físicas variadas» (Ministerio de Educación 2005: 202). – «Primeros auxilios en situaciones de práctica de actividades físicas referidas a torceduras» (Ministerio de Educación 2005: 202). <p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> – «Evaluación diagnóstica de las capacidades físicas y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). – «Funciones complejas de los sistemas respiratorio y circulatorio para la práctica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). – «Primeros auxilios en situaciones de práctica de actividades físicas referidas a luxaciones» (Ministerio de Educación 2005: 202) – «Actividades deportivas recreativas para desarrollar las capacidades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202).
--	--	--	---

				<p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Evaluación diagnóstica de las capacidades físicas y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Funciones complejas de los sistemas nervioso y muscular para la práctica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «La alimentación antes, durante, después de las actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Primeros auxilios en situaciones de actividades físicas referidas a fracturas» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Capacidades físicas resultantes» (Ministerio de Educación 2005: 202).
				<p>5° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Técnicas de respiración y relajación específicas para cada actividad físico-recreativa» (Ministerio de Educación 2005: 202) - «Evaluación diagnóstica de las capacidades físicas y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Primeros auxilios en situaciones de práctica de actividades físicas y respiración artificial» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Actividades de calentamiento para cada actividad físico deportiva personal» (Ministerio de Educación 2005: 202). - «Actividades deportivas recreativas para desarrollar las capacidades físicas resultantes» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			Interacción grupal	<p>1° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Coordinaciones de movimientos al manipular objetos en actividades físicas variadas» (Ministerio de Educación 2005: 203) - «Sensibilización y ubicación del cuerpo en el espacio y tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 203).

				<p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Juegos para desarrollar las capacidades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 203).
	Ciencia, tecnología y ambiente	Ninguno	Salud integral, tecnología y sociedad	<p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Salud sexual y reproductiva. Metodos preventivos contra las infecciones de transmisión sexual, con énfasis en el VIH/SIDA» (Ministerio de Educación 2005: 214).



ANEXO 3
Cuadro de análisis cualitativo 2
Conocimiento del cuerpo

<i>Inicial</i>			
Área	Componente	Logro	Capacidad
Relación consigo mismo		I Ciclo «Se reconoce a sí mismo, demostrando confianza al expresar con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones» (Ministerio de Educación 2005: 53)	0-6 Meses ▪ «Explora y juega con su <i>cuerpo</i> , demostrando placer ante determinadas situaciones» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			6-9 Meses ▪ «Explora con placer partes de su <i>cuerpo</i> desde diferentes posiciones» (Ministerio de Educación: 2005 53).
			9-12 Meses ▪ «Explora con placer su <i>cuerpo</i> y reconoce algunas partes del mismo» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			1 Año ▪ «Explora con su <i>cuerpo</i> diferentes movimientos y desplazamientos, e identifica algunas partes del mismo» (Ministerio de Educación 2005: 53).
			2 Años ▪ «Explora con placer diferentes movimientos y desplazamientos e identifica algunas partes de su <i>cuerpo</i> , nombrándolas y señalándolas» (Ministerio de Educación 2005: 53).
		I Ciclo «Actúa con autonomía en las rutinas diarias y en sus juegos, demostrando progresivamente seguridad y confianza en sí mismo y en los demás» (Ministerio de Educación 2005: 54).	0-6 Meses ▪ «Muestra interés por observar y acercarse a objetos cercanos» (Ministerio de Educación 2005: 54).

Relación con el medio natural y social		<p>I Ciclo «Interactúa con su entorno natural inmediato descubriendo los seres animados e inanimados» (Ministerio de Educación 2005: 60).</p>	<p>0-6 Meses ▪ «Demuestra interés por algunas partes de su cuerpo y los objetos de su entorno próximo» (Ministerio de Educación 2005: 61).</p>
			<p>6-9 Meses ▪ «Demuestra curiosidad e interés por su <i>cuerpo</i> y los objetos de su entorno» (Ministerio de Educación 2005: 61)</p>
Personal social	Identidad	<p>II Ciclo «Se identifica como niño o niña reconociendo y valorando sus <i>características físicas</i>, afectivas, espirituales y las de sus compañeros» (Ministerio de Educación 2005: 80).</p>	<p>3 Años ▪ Reconoce, nombra y utiliza las diferentes partes de su <i>cuerpo</i>, asumiéndolas como propias» (Ministerio de Educación 2005: 80). ▪ «Explora las diferentes partes de su <i>cuerpo</i> y sus posibilidades de movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 80). ▪ «Se reconoce como niño o niña identificando <i>características corporales</i> y espirituales» (Ministerio de Educación 2005: 81)</p>
			<p>4 años ▪ «Reconoce, nombra y utiliza las diferentes partes de su <i>cuerpo</i>, asumiéndolas como propias y describe sus cualidades y características personales» (Ministerio de Educación 2005: 80). ▪ «Se identifica como niño o niña reconociendo sus <i>características corporales</i> y espirituales» (Ministerio de Educación 2005: 81)</p>
			<p>5 años ▪ «Identifica las características y cualidades del propio <i>cuerpo</i>, tanto global como segmentariamente: talla, rasgos físicos, segmentos y partes corporales, aptitudes físicas y establece diferencias y semejanzas con las de los otros» (Ministerio de Educación 2005: 80). ▪ «Se identifica como niño o niña reconociendo las <i>características corporales</i> y espirituales de varones y mujeres (Ministerio de Educación 2005: 81).</p>

Primaria			
Area	Componente	Logro	Capacidad
Personal social	Construcción de la identidad y la convivencia democrática	III Ciclo «Expresa sus intereses, emociones, sentimientos y preferencias; reconoce y acepta sus <i>características corporales</i> . Se reconoce como parte de su entorno familiar y escolar e interactúa demostrando respeto a sí mismo y a los demás» (Ministerio de Educación 2005: 132).	1° Grado ▪ «Reconoce sus <i>características corporales</i> y evita situaciones que pueden causarle daño» (Ministerio de Educación 2005: 132).
			2° Grado ▪ «Reconoce y aprecia sus <i>características corporales</i> y evita situaciones que puedan causarle daño. Reconoce sus derechos y responsabilidades» (Ministerio de Educación 2005: 132).
Ciencia y Ambiente	Conocimiento de su <i>cuerpo</i> y conservación de su salud en armonía con su ambiente.	III Ciclo «Identifica, compara y diferencia el funcionamiento de órganos y sistemas de los seres vivos en interrelación con el ambiente, desarrollando hábitos de cuidado para conservar la salud» (Ministerio de Educación 2005: 137).	1° Grado ▪ «Describe las características externas del cuerpo humano» (Ministerio de Educación 2005: 137).
			2° Grado ▪ «Discrimina sus <i>características físicas</i> con las de sus familiares y otras personas de su entorno» (Ministerio de Educación 2005: 137).
		IV Ciclo «Relaciona e infiere las interrelaciones que se dan entre las funciones de relación, nutrición y reproducción de los seres vivos en su ambiente, desarrollando hábitos de higiene, cuidado y protección de su <i>salud corporal</i> » (Ministerio de Educación 2005: 137).	Ninguna
Educación Física	Perceptivo motriz	III Ciclo «Explora y realiza situaciones motrices	2° Grado ▪ «Identifica las partes externas de su cuerpo

		<p>variadas con los diferentes segmentos corporales en relación con el espacio y el tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 187)</p>	<p>adoptando diferentes posiciones y descubre posibilidades de independizar en acción sus segmentos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 148).</p>
--	--	---	--



Secundaria			
Área	Logros	Contenidos básicos	
		Componentes	Contenidos
Educación física	<p>Expresión orgánico-motriz</p> <p>«Selecciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> «<i>Actividades físicas</i> para desarrollar capacidades condicionales (fuerza, velocidad, y resistencia) coordinativas y de flexibilidad» (Ministerio de Educación 2005: 201). <p>«Describe:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sensaciones y conexiones entre diferentes partes del <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201) 	Cultura física y salud	<p>1° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> «Funciones básicas de los sistemas respiratorio y articular para la practica de <i>actividades físicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202). «<i>Capacidades físicas</i> condicionales y coordinativas para la salud» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			<p>2° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> «Funciones básicas de los sistemas nervioso y muscular para la practica de actividades físicas» (Ministerio de Educación 2005: 202). «Capacidades físicas condicionales y coordinativas para la salud» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			<p>3° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> «Funciones complejas de los sistemas respiratorio y circulatorio para la practica de <i>actividades físicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202). «Actividades deportivas recreativas para desarrollar las <i>capacidades físicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			<p>4° Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> «Funciones complejas de los sistemas nervioso y muscular para la practica de <i>actividades físicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202). «<i>Capacidades físicas</i> resultantes» (Ministerio de Educación 2005: 202).
Persona, Familia y Relaciones Humanas	<p>«Identifica:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambios físicos y psicológicos» (Ministerio de Educación 2005: 196) 		

	<p>“Reconoce:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Cambios corporales, afectivos, psicológicos y sociales” (Ministerio de Educación 2005: 196) <p>“Analiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambios biopsicosociales” (Ministerio de Educación 2005: 196). 		
<p>Ciencia, tecnología y ambiente</p>	<p>Mundo viviente, tecnología y ambiente</p>		<p>5º Grado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Resistencia y esfuerzo físico» (Ministerio de Educación 2005: 213) ▪ «Influencia de la fricción en el movimiento de los cuerpos. Equilibrio de fuerzas y momentos en el cuerpo humano. Centro de gravedad» (Ministerio de Educación 2005: 213).

Cuadro de análisis cualitativo 2
Capacidades del cuerpo

Inicial			
Área	Componente	Logro o competencia	Capacidades y actitudes
Relación con el medio natural y social		I Ciclo «Establece espontáneamente relaciones espaciales con los objetos y personas de su entorno» (Ministerio de Educación 2005: 62)	0-6 Meses ▪ «Se muestra interesado por explorar su entorno a través de su <i>cuerpo</i> en distintas posiciones» (Ministerio de Educación 2005: 63)
			9-12 Meses ▪ «Establece relaciones espaciales entre su <i>cuerpo</i> y personas u objetos del medio a través de sus movimientos y desplazamientos» (Ministerio de Educación 2005: 63).
			2 años ▪ «Relaciona objetos según su ubicación en el espacio teniendo como referencia a su propio cuerpo: arriba, abajo, delante, atrás, cerca, lejos, dentro, fuera» (Ministerio de Educación 2005: 63). ▪ «Explora los espacios de su entorno a través de su cuerpo, vivenciando y reconociendo distintas nociones espaciales» (Ministerio de Educación 2005: 63).
Comunicación integral		I Ciclo «Comprende textos acompañados de ilustraciones de uso cotidiano que se cuenta o se lee» (Ministerio de Educación 2005: 68).	0-6 Meses ▪ «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de agrado y/o desagrado al escuchar voces o canciones» (Ministerio de Educación 2005: 68).
			6-9 Meses ▪ «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de agrado y/o desagrado al escuchar voces o canciones» (Ministerio de Educación 2005: 68).
	Expresión corporal	I Ciclo «Expresa espontáneamente sus emociones y sentimientos a través de diferentes formas de comunicación plástica, musical, dramática y <i>corporal</i> y disfruta de sus propias producciones» (Ministerio de Educación 2005: 70).	0-6 Meses ▪ «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70).

			<p>6-9 Meses</p> <ul style="list-style-type: none"> «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70).
			<p>9-12 Meses</p> <ul style="list-style-type: none"> «Comunica con su <i>cuerpo</i> las sensaciones de placer o displacer que le produce la interacción con los demás» (Ministerio de Educación 2005: 70)
			<p>1 Año</p> <ul style="list-style-type: none"> «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos equilibrio, dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 70). «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de <i>expresión corporal</i> en forma lúdica» (Ministerio de Educación 2005: 70)
			<p>2 Años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos equilibrio, dirección, velocidad» (Ministerio de Educación 2005: 70). «Demuestra agrado e iniciativa por participar activamente en las actividades de <i>expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 70).
Personal social	Identidad	<p>II Ciclo</p> <p>«Se identifica como niño o niña reconociendo y valorando sus <i>características físicas</i>, afectivas, espirituales y las de sus compañeros» (Ministerio de Educación 2005: 80).</p>	<p>3 Años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto, mediante <i>movimientos corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81).
	Perceptivo orgánico – motriz y sociomotriz	<p>II Ciclo</p> <p>«Explora y transforma, de manera autónoma, el espacio y los objetos e interactúa con otras personas, demostrando progresivamente coordinación dinámica global» (Ministerio de Educación 2005: 79).</p>	<p>4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> «Demuestra agilidad, equilibrio y un adecuado <i>tono corporal</i> en las actividades espontáneas y lúdicas de la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 79). «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto, mediante <i>movimientos corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81).

			<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Demuestra agilidad, coordinación, equilibrio y un adecuado <i>tono corporal</i> en las actividades espontáneas lúdicas y de la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 79). ▪ «Descubre y ensaya nuevos movimientos asumiendo roles con su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 80). ▪ «Demuestra aceptación o rechazo frente a las prácticas de crianza del adulto mediante <i>movimientos corporales</i>, expresión gestual y verbalización» (Ministerio de Educación 2005: 81).
Lógico Matemática	Geometría y medida	<p>II Ciclo</p> <p>«Realiza mediciones en situaciones cotidianas usando unidades de medida arbitrarias propias de su contexto registrando y comunicando los resultados y apreciando la utilidad de la medición en la vida cotidiana» (Ministerio de Educación 2005: 95).</p>	<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Calcula la longitud de objetos de su entorno con unidades arbitrarias de su <i>cuerpo</i> y objetos» (Ministerio de Educación 2005: 95).
Comunicación Integral	Expresión y apreciación artística	<p>II Ciclo</p> <p>«Expresa sus emociones y sentimientos y representa acciones y vivencias, utilizando diferentes formas de comunicación y representación: plástica, musical, dramática y <i>corporal</i>. Aprecia sus producciones y las de los demás» (Ministerio de Educación 2005: 103).</p>	<p>3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos, dirección y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). ▪ «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de <i>expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 103).
			<p>4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos equilibrio y dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). ▪ «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de <i>expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 103).

		<p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Amplía las posibilidades expresivas de su <i>cuerpo</i>, incorporando en sus movimientos equilibrio, dirección, velocidad y control» (Ministerio de Educación 2005: 103). ▪ «Demuestra agrado por participar activamente en las actividades de <i>expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 103)
--	--	--



Primaria			
Área	Componente	Logro o competencia	Capacidades y actitudes
Educación por el Arte	Expresión artística	III Ciclo «Manifiesta sus vivencias, sentimientos y conocimientos manejando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, expresión gráfico – plástica, dramática y corporal, y disfruta con ellas» (Ministerio de Educación 2005: 140).	1° y 2° Grado (Expresión corporal) <ul style="list-style-type: none"> «Explora diferentes posibilidades de movimiento con todo su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 141). «Expresa emociones, sentimientos y vivencias diversos a través de la <i>expresión corporal</i> y gestual» (Ministerio de Educación 2005: 141).
		III Ciclo «Manifiesta sus vivencias, sentimientos y conocimientos manejando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, danza, teatro, expresión gráfico – plástica y disfruta con ellas» (Ministerio de Educación 2005: 140).	3° y 4° Grado (Expresión corporal) <ul style="list-style-type: none"> «Propone diferentes posibilidades de movimiento con todo su <i>cuerpo</i>» (Ministerio de Educación 2005: 141). Expresa emociones, sentimientos, vivencias e ideas diversas a través de la <i>expresión corporal</i> y gestual» (Ministerio de Educación 2005: 141).
		III Ciclo «Manifiesta sus vivencias, sentimientos, e ideas manejando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, danza, teatro, expresión gráfico – plástica, y disfruta con ellas»	5° y 6° (Expresión corporal) <ul style="list-style-type: none"> «Representa con el <i>cuerpo</i> el sentimiento o carácter de una melodía» (Ministerio de Educación 2005: 141). «Se <i>expresa corporalmente</i> en forma libre, desplazándose de acuerdo a la melodía y ritmo de música que escucha» (Ministerio de Educación 2005: 141).
Educación Física	Perceptivo-motriz	IV Ciclo «Selecciona los <i>segmentos corporales</i> a utilizar en diferentes acciones motrices, en relación con el espacio y el tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 148).	3° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Reconoce partes superiores e inferiores: izquierda y derecha de su <i>cuerpo</i>; independiza en acción sus movimientos» (Ministerio de Educación 2005: 148).
		V Ciclo «Controla y ajusta la acción de su <i>cuerpo</i> en relación con el espacio y el tiempo. Valora el desarrollo y estructuración de su esquema <i>corporal</i> » (Ministerio de Educación	
	Orgánico-motriz	III Ciclo «Utiliza globalmente sus <i>capacidades físicas</i> valorando que la actividad	1° Grado <ul style="list-style-type: none"> «Utiliza globalmente la flexibilidad, velocidad, resistencia y fuerza, en

		realizada esté en correspondencia con el cuidado de su salud» (Ministerio de Educación 2005: 148).	tareas motrices, demostrando satisfacción al realizar <i>actividades físicas</i> » (Ministerio de Educación 2005: 148).
Sociomotriz		IV Ciclo «Mejora y utiliza globalmente sus <i>capacidades físicas</i> , valorando lo realizado en correspondencia con la prevención y cuidado de la salud» (Ministerio de Educación 2005: 148).	3° Grado ▪ «Regula los procesos de respiración y relajación de su cuerpo al realizar <i>actividades físicas</i> de poca intensidad» (Ministerio de Educación 2005: 149).
		V Ciclo «Regula su esfuerzo de acuerdo a sus posibilidades, valorando la <i>actividad física</i> sistemática como un medio para mejorar su calidad de vida» (Ministerio de Educación 2005: 148).	5° Grado ▪ «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 ocasionarle lesiones» (Ministerio de Educación 2005: 148).
			6° Grado ▪ «Demuestra su condición física realizando actividades deportivas de mayor intensidad, de acuerdo con sus posibilidades, con el menor gasto energético, retardando la aparición de la fatiga y evaluando aquellos movimientos que pueden ocasionarle lesiones» (Ministerio de Educación 2005: 148).
		IV Ciclo «Distingue y utiliza sus habilidades y destrezas motrices con autonomía y pertinencia, adopta decisiones individuales y grupales de acuerdo a las actividades lúdicas, deportivas y recreativas que realiza, respetando el juego limpio» (Ministerio de Educación 2005: 149)	4° Grado ▪ «Regula la utilización de sus habilidades motrices básicas de locomoción: caminar, correr, saltar, trepar... y las manipulativas: atrapar, lanzar, golpear, así como giros y movimientos sobre el eje transversal del propio <i>cuerpo</i> , comprometiéndose en las actividades colectivas» (Ministerio de Educación 2005: 149). ▪ «Regula los procesos de respiración y relajación de su cuerpo al realizar <i>actividades físicas diversas</i> » (Ministerio de Educación 2005: 149).
		V Ciclo «Resuelve problemas que exigen el dominio de habilidades y destrezas motrices, adopta	5° Grado «Escenifica acciones cotidianas experimentando en grupos gestos y movimientos corporales»

		<p>decisiones individuales y grupales de acuerdo a las actividades lúdicas, deportivas y recreativas que realiza, respetando el juego limpio».</p>	<p>(Ministerio de Educación 2005: 149)</p> <p>6° Grado «Utiliza los recursos expresivos del cuerpo: gesto y movimiento para comunicar mensajes y emociones con mayor fluidez, utilizando la danza, baile, teatro, deporte drilles y otros» (Ministerio de Educación 2005: 149).</p>
--	--	--	--



Secundaria			
Área	Logros	Contenidos Básicos	
		Componentes	Contenidos
Comunicación	Expresión y comprensión oral «Evalúa/enjuicia: El control de la voz, el <i>cuerpo</i> , la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 174).	Comunicación oral	3º Grado «Recursos no verbales, control del cuerpo (gesticulaciones, apariencia) y la mirada (Ministerio de Educación 2005: 175)»
			4º Grado «Recursos verbales, control del <i>cuerpo</i> (gesticulaciones, apariencia) y la mirada» (Ministerio de Educación 2005: 175).
Idioma extranjero/originario		Comunicación oral	1º Grado ▪ «Recursos no verbales en la comunicación: gestos y movimientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 181).
			2º Grado ▪ «Recursos no verbales en la comunicación: gestos y movimientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 181)
			3º Grado ▪ «Recursos no verbales en la comunicación: gestos y movimientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 181).
			4º Grado ▪ «Recursos no verbales en la comunicación: gestos y movimientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 181)
			5º Grado ▪ «Recursos no verbales en la comunicación: gestos y movimientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 181).
Educación por el arte	Expresión artística «Observa/reconoce: ▪ <i>Su cuerpo</i> » (Ministerio de Educación 2005: 185). «Representa/imagina: ▪ Los ritmos mediante el movimiento <i>corporal</i> ▪ Los desplazamientos corporales» (Ministerio de Educación 2005: 185)	Teatro	1º Grado ▪ «Expresión vocal y <i>corporal</i> » (Ministerio de Educación 2005: 186).
		Danza	1º Grado ▪ «Preparación <i>física</i> . Posibilidades de movimiento con el <i>cuerpo</i> » (Ministerio de Educación 2005: 187). ▪ «Expresión <i>corporal</i> »

			(Ministerio de Educación 2005: 187).
			2° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «<i>Expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 187). ▪ «El <i>cuerpo</i>, el espacio, el tiempo y el movimiento» (Ministerio de Educación 2005: 187).
Educación Física	Expresión orgánico-motriz «Practica/valora:» <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades físicas específicas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 2001) Expresión corporal y perceptivo motriz «Imagina/propone:» <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades para la expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201) «Evalúa:» <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Actividades para el desarrollo de la expresión corporal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 201) 	Cultura física y salud	1° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Evaluación diagnóstica de las <i>capacidades físicas</i> y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			2° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Evaluación diagnóstica de las <i>capacidades físicas</i> y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			3° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Evaluación diagnóstica de las <i>capacidades físicas</i> y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			4° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Evaluación diagnóstica de las <i>capacidades físicas</i> y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202).
			5° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Evaluación diagnóstica de las <i>capacidades físicas</i> y habilidades motrices» (Ministerio de Educación 2005: 202). ▪ Técnicas de respiración y relajación específicas para cada <i>actividad físico-recreativa</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202) ▪ «Actividades de calentamiento para cada <i>actividad físico-deportiva personal</i>» (Ministerio de Educación 2005: 202).
		Interacción grupal	1° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Coordinaciones de movimientos al manipular objetos en <i>actividades físicas variadas</i>» (Ministerio de Educación 2005: 203). ▪ «Sensibilización y ubicación del <i>cuerpo</i> en el espacio y tiempo» (Ministerio de Educación 2005: 203).
			3° Grado <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Juegos para desarrollar

			las <i>capacidades físicas</i> » (Ministerio de Educación 2005: 203).
--	--	--	---

