



**UNIVERSIDAD  
ANDRÉS BELLO**

Universidad Andrés Bello  
Facultad de Ciencias de la Rehabilitación  
Escuela de Kinesiología

# La Corporeidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje favorece el desarrollo de aulas más inclusivas.

Ampliando las perspectivas de los kinesiólogos que se desempeñan en el Contexto Escolar, para incentivar la reflexión sobre su rol en el marco del Programa de Integración Escolar.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Kinesiología

Integrantes:

Ignacio Astudillo Díaz  
José Cea González  
Alexis Ramírez Civilo  
Gastón Romero Maldonado  
Cristian Vega López

Profesora Guía:

Daniela Palacios Hermosilla

Fecha de Entrega:

29 de Diciembre del 2017  
Santiago de Chile

## **Agradecimientos**

Las siguientes palabras que nacen del sentimiento de cada integrante de este grupo se dirige a todos quienes nos apoyaron en este proceso de investigación, a quienes fueron parte de nuestra formación como futuros profesionales del área de la salud y que son parte de nuestro diario vivir.

Queremos agradecer de sobremanera por su apoyo fundamental: a la familia, la cual nos ha brindado comprensión, consejos y apoyo en los momentos más difíciles y a decir verdad, en todo el transcurso de este gran desafío como estudiantes, y también de nuestras vidas. A nuestros amigos los cuales nos dieron sus palabras de aliento, la motivación de seguir adelante y nos hacían llegar su alegría, la cual nos hicieron sentir en cada momento, y a nuestros profesores que nos apoyaron y guiaron en el conocimiento académico, como también en los momentos que necesitábamos apoyo, dirección y consejos.

Por último queremos expresar las ganas que tuvimos de seguir adelante en todo nuestro proceso como estudiantes durante estos años de estudio, y nuestro proyecto de investigación, por esos momentos en los cuales compartimos nuestras experiencias, risas, peleas, sinceridad, cariño y comprensión el uno del otro y decir principalmente que el motor de este proceso es la unión, la amistad y las ganas de salir adelante con las cosas que nos apasionan y que nos enriquecen.

Gracias totales.

Ignacio Astudillo Díaz

José Cea González

Alexis Ramírez Civilo

Gastón Romero Maldonado

Cristian Vega López

## Índice

Introducción	3
Problematización	7
- Pregunta de Investigación	10
- Hipótesis	10
- Objetivo General	11
- Objetivos Específicos	11
- Relevancia	11
Metodología	
- Enfoque Metodológico	13
- Estrategia de Investigación	13
- Criterios de Selección	13
Marco Contextual	15
Marco Teórico	21
- Concepto de Discapacidad, Integración e Inclusión	21
- Concepto de Cuerpo, Corporeidad y Corporalidad	37
- Cuerpo en el Contexto Escolar	40
- Integración Sensorial, Cuerpo y Aprendizaje	46
Discusión	49
Conclusión	54
Bibliografía	58

## Introducción

Desde el año 1994 se comienza a asumir el desafío a nivel ministerial de integrar alumnos con discapacidad o trastornos específicos del lenguaje, por lo que se implementa de forma piloto, el primer Programa de Integración Escolar (PIE), que se describe como una estrategia que busca facilitar los aprendizajes y fomentar participación de los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de diferentes apoyos y adaptaciones, según lo que ellos requieran (UNICEF, 2005). En el año 2007 se adopta a nivel ministerial el Programa de Integración Escolar (PIE) a nivel país, el cual se define como “una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales” (Ministerio de Educación, 2013: p.7), programa en el que se amplía el concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el cual no solo considera a los niños con discapacidad y trastornos del lenguaje, sino que a cualquier estudiante que requiera algún apoyo en su proceso de aprendizaje. El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), fue definido en 1978 en el Informe de Mary Warnock, el cual implica una respuesta a dificultades de aprendizaje y de participación del alumno a lo largo de su etapa escolar, que no necesariamente considera a los alumnos con algún tipo de discapacidad, sino que cualquier alumno que necesite algún apoyo en este proceso (Blanco, 1999).

Actualmente el uso del concepto NEE se encuentra en discusión debido a que se mal entiende, utilizándose como sinónimo de discapacidad, sin embargo el término hace alusión a las dificultades que presentan los alumnos en el aprendizaje, no a sus condiciones personales, sino que a la interacción con los factores contextuales y la propuesta de enseñanza que se les ofrece, por lo que se propone acuñar el concepto de barreras en el aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2000; citado de Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004). Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2000: p.9), como refiere Blanco (1999) para poder responder de mejor manera a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes en el aula, favoreciendo la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la

cultura y las comunidades, con el objetivo de eliminar la exclusión social desde la educación (Blanco, 2011).

La Inclusión educativa significa tomar a los niños tal cual son “en toda su diversidad, y diseñar luego un sistema cuya flexibilidad permite responder a todas sus diferencias individuales” (UNESCO, 1994: p.40), donde la escuela se define como una organización para todos los estudiantes sin distinción, valorando la diversidad considerando a todos los estudiante en la planificación curricular (Hirmas y Ramos, 2013), “las acciones se orientan a transformar los sistemas educativos, la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que puedan acoger a todos, y no solo a cierto tipo de estudiantes, y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje” (Blanco, 2011: p.47).

En la integración educativa, la escuela se hace responsable por los estudiantes con discapacidad y si se requiere se puede adaptar el currículo regular, cuando se identifican las características individuales de los estudiantes, aceptando la diversidad (Hirmas y Ramos, 2013), además en un sistema integrador los estudiantes deben adaptarse a los recursos disponibles en la escuela, donde la respuesta a la diversidad se realiza mediante adaptaciones curriculares y utilizando materiales específicos que permitan responder las necesidades específicas de cada uno de los alumnos, pero las características individuales de los estudiantes no son consideradas inicialmente (Blanco, 2011).

Según el “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”, (Fundación Chile, 2013; p.28), se plantea que “las actitudes y prácticas presentes en las escuelas que cuentan con Programas de Integración Escolar, están más asociadas a la integración que a la inclusión”, ya que los estudiantes que se incorporan dentro de este programa son etiquetados, como niños con NEE transitorias o permanentes a través de un diagnóstico médico, con el objetivo de integrar a los estudiantes “diferentes”, lo que se hace insuficiente para diseñar un modelo de respuesta contextual, lo que impide el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión educativa de todos los y las estudiantes (Fundación Chile, 2013). Además, los alumnos con NEE deben adaptarse al sistema educativo existente (Blanco, 1999) y no todos los alumnos pueden ser beneficiarios de este programa, ya que cuenta con cupos limitados de niños y jóvenes por curso que pueden formar parte

de este. Esto se ve reflejado en el artículo 87 del Decreto Supremo N°170 (2009; p.37):

“Los establecimientos en régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, deberán disponer de un mínimo de 10 horas cronológicas semanales de apoyo de profesionales o recursos humanos especializados, por grupos de no más de 5 alumnos por curso.”

El objetivo del Programa de Integración Escolar es fomentar la presencia y participación en la sala de clases de los estudiantes con dificultades y facilitar los logros en el aprendizaje de todos los alumnos con NEE, el programa se fundamenta en un trabajo colaborativo entre los docentes y profesionales especialistas o asistentes de la educación, quienes en conjunto planifican, evalúan y disponen de horas para elaborar procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, monitorizando los progresos de los estudiantes y elaborando materiales educativos que respondan a la diversidad (Ministerio de Educación, 2013). De esta forma se pretende garantizar, la calidad de la educación a todos y cada uno de los estudiantes.

Los Profesionales de Asistencia a la Educación, según las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013), son profesionales que:

“Desarrollan un trabajo colaborativo con los profesores, participan en la elaboración de los planes educativos individuales. Proveen de acuerdo a sus competencias profesionales y a las Necesidades Educativas de los estudiantes, los apoyos planificados para éstos, tanto dentro como fuera del aula común, del aula de recursos u otros espacios.” (Ministerio de Educación, 2013: p.15)

En el contexto de PIE, los kinesiólogos trabajan como profesional de asistencia de la educación (Ministerio de Educación, 2013), pero sin tener un rol definido oficialmente, entonces ¿Qué labor realiza el kinesiólogo en el PIE?

Al existir este vacío, se han implementado diferentes guías locales sobre implementación del PIE ,como es el caso de la Escuela Luis Oyarzun Peña en Santa Cruz Chile, en la Región de O'Higgins, donde se define que la labor del Kinesiólogo en el contexto escolar es mejorar las condiciones neuromotoras para su proceso de aprendizaje escolar y desarrollo como individuo, donde el profesional

debe evaluar—y tratar a los niños con alteraciones sensoriales, motrices, propioceptivas, neurológicas, traumatológicas, ya sean permanentes o transitorias (Yáñez, 2015).

En el año 2013 en una tesis de pregrado de alumnos de kinesiología de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se concluyó que el rol que desempeña nuestra profesión en las escuelas regulares en el marco del PIE, desde la perspectiva de los mismos kinesiólogos que trabajan en este programa, consiste principalmente “en rehabilitación motora, intervención psicomotriz y trabajo de objetivos transversales, este último principalmente para favorecer la convivencia escolar” (Alvarado, Apablaza, & Monardez 2013: p.153)

En relación a lo anterior pareciera ser que los kinesiólogos en el contexto escolar brindan asistencia a los alumnos con las dificultades motrices, con rezagos psicomotores y con alteraciones posturales, principalmente con niños con discapacidad de tipo motora, buscando facilitar su proceso de aprendizaje a través de intervenciones por medio del movimiento, realizando adaptaciones estructurales, la reeducación de patrones de movimiento y el ejercicio, repercutiendo en el cuerpo del niño, entonces nos surgen las preguntas; ¿Qué relación tienen estas intervenciones en su proceso de aprendizaje?

## Problematización

Actualmente existen una serie de barreras para el aprendizaje y la participación que dificultan el acceso a la educación de los niños con algún tipo de discapacidad, como por ejemplo, las barreras físicas o arquitectónicas que les dificultan el trayecto a la sala de clases o desde sus casas, tales como las calles en mal estado, el transporte público, la falta de inmobiliaria adecuada en la escuela que permita su fácil acceso; otras barreras que les dificultan su aprendizaje como los currículum escolares demasiado rígidos, la escasa especialización docente, la falta de material didáctico, la falta de fiscalización y el escaso financiamiento para el adecuado funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (Organización Mundial de la Salud, 2011). Todos estos aspectos dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades, siendo más marcado en las personas con algún tipo de discapacidad, facilitando así su exclusión (Organización Mundial de la Salud, 2011).

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud define el término de discapacidad, mediante la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) como “el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud” (OMS, 2001: p.27). Con respecto a lo anterior, el Gobierno de Chile por medio del Servicio Nacional de la Discapacidad, adopta el término de persona en Situación de Discapacidad, donde “la discapacidad no está en la persona sino en la relación con las barreras del entorno” (Senadis, 2016; p.2), esto lo podemos extrapolar a la diversidad que existe en el aula, donde diferentes alumnos se encontrarán con diferentes barreras que pueden interferir en su proceso de aprendizaje.

En el caso de los niños en situación de discapacidad que están adscritos en el PIE, en las escuelas regulares, estos, deben adaptarse a la realidad de las escuelas en Chile, esto hace que este programa sea integrador y no inclusivo, guiándonos por lo expresado por Blanco (2011), los estudiantes tienen que acomodarse a los recursos disponibles, independiente de sus características



individuales y las acciones se centran sobre todo en los alumnos para que encajen en el sistema.

Además, según Calvo (2005) y Scharagrodsky (2007), todos los niños han sido completamente limitados corporalmente en el salón de clases, entre cuatro paredes, sentados en una silla, por dos bloques de horarios de 45 minutos continuos, en largas jornadas diarias, donde el cuerpo se encuentra limitado al cumplimiento de las normas preestablecidas, que no consideran sus características y sus exigencias, lo que dificulta el aprendizaje.

El Ministerio de Educación (2013) declara que el movimiento y la corporalidad tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje ya que el niño a partir del movimiento se construye a sí mismo creando una representación de su cuerpo, ayudándolo a formar su identidad. Pero según Pateti (2007) en la práctica docente y en el contexto escolar, se desestima la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje, ya que se minimiza el cuerpo dando supremacía a las actividades mentales, como al separar las actividades físicas y mentales en ciertas asignaturas, dando mayor peso hacia el desarrollo de la mente. También dentro de las escuelas se genera restricción espacio-temporal al establecer que en un lugar, asignatura y/o horario específico, son permitidos ciertas formas de actuar y de moverse, ya que en ese momento son aceptados, y no en otro, con lo que limitan el actuar del niño (Scharagrodsky, 2007) restringiendo al cuerpo, en su movimiento y las infinitas oportunidades de aprendizaje espontáneo, provocando desconcentración en los niños lo que provoca que los estudiantes no aprendan (Calvo, 2005).

Desde la educación física se acuña el concepto corporeidad del filósofo francés Merleau-Ponty (1947), por medio del cual se expande el término de cuerpo, que es lo tangible y lo visible, incluyendo lo invisible del ser humano, como la identidad, el espíritu y la mente (Pateti, 2007), donde interactúan una serie de factores psíquicos, espirituales, físicos, motrices, sociales, intelectuales y afectivos que constituyen una unidad única e irrepetible (Grasso, 2008). A partir de este concepto, se puede entender el de motricidad humana, el cual implica que la construcción del movimiento intencional desde la reflexión, constituye la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción de todo lo humano (Hurtado, 2008), es decir, el movimiento es la manifestación corporal de nuestra identidad, que está determinada por una serie de factores que construyen quienes somos.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, surgen los cuatro pilares fundamentales para nuestra investigación los cuales, hasta el momento, dentro del contexto de este trabajo, su relación es incierta, y dicha incertidumbre nos ayudará a reflexionar sobre el que hacer de los kinesiólogos en el contexto escolar y puede brindar una herramienta teórica para fundamentar el quehacer profesional de los colegas que se desempeñan en el marco de PIE. En la siguiente investigación se busca argumentar cómo influye el cuerpo y el movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se encuentran íntimamente relacionados y descritos desde la neurociencia, la filosofía, la educación y desde el Ministerio de Educación.

Tomando en cuenta lo anterior, nos surge la pregunta: ¿Cómo podemos aportar para acercarnos al modelo de inclusión educativa en el contexto de nuestra disciplina?

## **1. Pregunta de Investigación**

¿Qué relación existe entre cuerpo-movimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje? Y ¿de qué manera se articula con el desarrollo de un aula inclusiva?

## **2. Hipótesis**

En esta investigación partimos desde la siguiente hipótesis: Existe una importante relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el Cuerpo-Movimiento, desde esta perspectiva los kinesiólogos podemos aportar al desarrollo de aulas más inclusivas.

Nos planteamos esta hipótesis, ya que, al realizar una exhaustiva revisión bibliográfica, encontramos que desde diferentes perspectiva se plantea que los seres humanos somos seres complejos y quiénes somos, está determinado por lo biológico, emocional; cognitivo; psicológico; cultural; y social (Morín, 1999), que caracteriza nuestra identidad, estados emocionales y nuestra forma de interactuar, todo esto lo manifestamos a través del cuerpo. Pero dentro del contexto escolar se tiende a desestimar y minimizar al cuerpo dando supremacía a las actividades mentales separando las actividades físicas y mentales asignaturas diferentes, privilegiando el desarrollo de la mente (Pateti, 2007), pero desde las neurociencias se considera que la cognición es dependiente del cuerpo y del contexto, se considera que el cuerpo al interactuar adecuadamente con el mundo permite en desarrollo del aprendizaje (Ionescu, 2014).

En Chile dentro del Programa de Integración Escolar, el kinesiólogo se desempeña como profesional de Asistencia a la Educación en el contexto escolar, nosotros creemos que los kinesiólogos podemos aportar en el desarrollo de un modelo inclusivo en las escuelas, ya que nuestra área de experticia es el movimiento corporal humano, que es la manifestación holística y de la complejidad de todo lo humano mediante del cuerpo (Hurtado, 2008), por lo creemos que como kinesiólogos podemos tener un rol muy importante dentro del contexto educativo, aplicando nuestro conocimiento del cuerpo y el movimiento para planificar en conjunto con los docentes nuevas estrategias desde la corporeidad y el movimiento corporal humano y de esta manera potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar la participación y el desarrollo de aulas más inclusivas,

buscando eliminar las barreras desde las prácticas, la cultura y las políticas de la escuela.

### **3. Objetivos General**

Argumentar a través de la teoría la relación entre inclusión educativa y la corporeidad y su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje para brindar una herramienta teórica, que sirva para reflexión sobre el rol de los kinesiólogos que se desempeñan en el contexto escolar bajo el marco del PIE.

### **4. Objetivos Específicos**

1. Hacer dialogar diferentes miradas en torno a los conceptos de Cuerpo-Movimiento y Corporeidad.
2. Conocer diferentes marcos de referencia sobre inclusión educativa para dar respuesta a la diversidad.
3. Buscar marcos de referencia con respecto a labor profesional del kinesiólogo o fisioterapeuta en el contexto escolar.
4. Comprender la relación teórica que tiene el Cuerpo-movimiento en los procesos de enseñanza aprendizaje.

### **Relevancia**

Por medio de esta investigación queremos realizar un aporte a la kinesiología en el contexto escolar, mostrando la relación que encontramos en la literatura en relación a nuestra área de experticia, que es el movimiento corporal humano, con los procesos de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva. Con lo anterior buscamos expandir nuestros conocimientos hacia el ámbito educativo y favorecer la reflexión de los colegas kinesiólogos que se desempeñan en esta área, brindando cimientos teóricos a investigaciones futuras, además, pretendemos tender puentes entre el trabajo de los kinesiólogos con los pedagogos, en virtud de que esta labor está fundamentada por una mirada integral al servicio en el tránsito integración-inclusión y así generar argumentos que fundamenten, junto con los docentes que incluyan la corporeidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Actualmente no existe ningún rol declarado en las políticas públicas respecto al quehacer de los kinesiólogos en el contexto escolar, por lo que queremos brindar herramientas conceptuales, aportando en la reflexión en los profesionales que trabajan en esta área, para que sus intervenciones favorezcan la participación de todos los estudiantes para contribuir al desarrollo de aulas más inclusivas.

## **Metodología**

### **1. Enfoque Metodológico:**

En base a lo expuesto anteriormente, en esta investigación, buscamos argumentar a través de la teoría, la relación entre el cuerpo-movimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje y como esta puede favorecer el desarrollo de un aula más inclusiva. Es por esto que desarrollaremos una investigación con un enfoque bibliográfico y documental, que es una forma de investigación social, muy utilizado por los sociólogos e historiadores, que consiste en un proceso sistemático de investigación para comprender un fenómeno determinado, en el cual se reflexiona a través de la selección, el análisis y la síntesis de los documentos pertinentes, que permitan comprender dicho fenómeno. Además, este tipo de metodología nos permite la comparación de distintas perspectivas y ciencias que abordan dicho fenómeno (Valles, 1999).

### **2. Estrategia de Investigación:**

Dentro del Enfoque de Investigación Bibliográfica y Documental existen diferentes estrategias donde se destacan las compilaciones, ensayos, críticas valorativas, estudios comparativos, memorias, monografías entre otros.

Nosotros escogimos para nuestra tesis la estrategia de investigación es de tipo “Ensayo”, que se define como:

“Estudios de tipo argumentativo en los que se presentan opiniones, teorías, hipótesis, etc., mediante una actividad analítica y crítica. El ensayo que se enfoca a cuestiones científicas requiere de un proceso que expresa conclusiones que son determinadas por las pruebas, es decir, las pruebas son condiciones necesarias para llegar a concluir algo”, (Baray, 2006, p.50).

### **3. Criterios de Selección de documentos**

La búsqueda de artículos se realizó utilizando los siguientes motores de búsqueda: Scielo, Sistema de Información Científica Redalyc y Pubmed, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, se escogieron estos motores de búsqueda ya que

brindaban un gran abanico de investigaciones y tiene una gran accesibilidad, por otro lado, nos favorece el idioma en que se encuentran dichas investigaciones (inglés-español).

Los criterios que utilizamos para seleccionar los documentos incluidos dentro de nuestra investigación son los siguientes: el criterio de la pertinencia, el criterio de la exhaustividad y el criterio de la actualidad, los que se definen a continuación:

“El **criterio de la pertinencia** significa que las fuentes consultadas deben ser acordes con el objeto de investigación y con sus objetivos, en tanto aportar conocimientos, enfoques, teorías, conceptos y/o experiencias significativas para fundamentar la propia investigación” (Rodríguez, 2013; p.3).

“El **criterio de la exhaustividad** significa que las fuentes consultadas deben ser todas las fuentes posibles, necesarias y suficientes para fundamentar la investigación, sin excluir ninguna que aporte a los fines de ésta, permitiendo así una enumeración y/o clasificación de las fuentes consultadas, de acuerdo a sus objetivos específicos” (Rodríguez, 2013; p.3).

“El **criterio de actualidad**, a su vez, implica que las fuentes consultadas deben ser lo suficientemente actuales como para asegurar que reflejan los últimos avances de la disciplina, los más recientes hallazgos de la ciencia y/o los antecedentes empíricos más pertinentes referidos a sucesos ocurridos en el pasado reciente o en el presente” (Rodríguez, 2013; p.4).

Se trabajó con publicaciones en español e inglés y la búsqueda se realizó con los siguientes criterios, inclusión escolar; inclusión educativa: integración escolar; Programa de Integración Escolar (PIE); Respuesta a la Diversidad en el Aula; Marcos Legales en Educación en Chile; Barreras del Aprendizaje; Concepto de Discapacidad; Convenciones de Derechos Ratificados en Chile; Integración Sensorial; Concepto de Cuerpo; Cuerpo en el Contexto Escolar; Embodiment; Embodiment cognition y Neurociencias, ya que son temas que concuerdan con los objetivos de nuestra investigación, obteniendo un abanico amplio para fundamentar nuestra hipótesis, abordando las perspectivas actuales sobre cada materia profundizadas en la investigación.

## Marco Contextual

El Estado de Chile en el año 1990 firma y ratifica la convención de los Derechos del Niño, donde establece que los Estados que forman parte de esta convención “reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (Unicef, 1990; p.8), esto implica que el Estado de Chile se compromete a promulgar leyes que garanticen el cumplimiento de los derechos enunciados en esta Convención. Por lo que el Estado de Chile ese mismo año promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, donde se fijan los objetivos mínimos que se deben cumplir en la enseñanza básica y media, norma los procesos de reconocimiento de los establecimientos educacionales y regula el rol del Estado en el marco educativo (Ley 18.962, 1990), ésta en el año 2009 sería derogada por la Ley General de Educación.

En la última reforma de la Constitución Política de la República de Chile, en el Capítulo III artículo 10°, página 8, se plantea que la educación tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas donde sus ciclos de básica y media “son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población”, a partir de lo anterior, es deber de los padres educar a sus hijos y labor del estado pesquisar y garantizar el cumplimiento de este derecho (Constitución Política de la República de Chile, 2005), pero ¿Qué entiende el Estado por el concepto de educación?, la forma de entender este concepto por parte del Estado la podemos evidenciar al revisar la Ley General de Educación donde se define el concepto de educación como un:

“Proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”, (Ley 20370, 2009; p.1).



El sistema educativo en Chile, según la Ley General de Educación, se construye desde la base de los derechos garantizados por la Constitución y los tratados internacionales ratificados, que se encuentren vigentes, en especial el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Además, se inspira desde los siguientes principios:

- a. Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b. Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- c. Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- d. Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.
- e. Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- f. Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- g. Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.
- h. Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
- i. Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

- j. Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- k. Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.
- l. Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

(Ley 20.370, 2009; p.2)

Dos principios fundamentales en que se debiera inspirar cualquier proyecto educativo institucional el sistema educativo en Chile es la atención a la diversidad en el aula y entregar la atención necesaria a los alumnos requieren apoyos especiales, para así garantizar el acceso a la educación y facilitar los procesos de aprendizaje-enseñanza a todos los estudiantes, en especial para los alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE), eliminando las barreras físicas, metodológicas e institucionales (Ley 20.370, 2009). Es por esto que en el año 2006 Chile firma y ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instando a los países que forman parte de esta convención a legislar sobre los derechos enunciados, donde en uno de ellos se expresa que los Estados:

“Reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006).

Debido a lo anterior para garantizar el acceso a la educación de las personas en Situación de Discapacidad, en el año 2007 el Estado de Chile promulga la Ley 20201, Sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos y Otros Cuerpos Legales, donde se establecen subvenciones especiales a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sean de carácter transitorias o permanentes, las cuales deben ser diagnosticadas por un profesional idóneo (Ley 20201, 2007). Dos años más tarde se publica el Decreto 170 (2009), donde se “regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y

las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá solicitar el beneficio de la subvención del Estado” (Decreto 170, año 2009, p.2), Dentro de estos dos marcos legales se fundamenta en Programa de Integración Escolar (PIE).

Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), según el Decreto 170 (2009; p.2), son aquellos “que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.”, pero el número de niños dentro del aula con NEE, que pueden formar parte del PIE, ya que solo “un máximo de 5 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Transitorio y 2 estudiantes con diagnósticos asociados a NEE de tipo Permanente. La excepción a esta regla corresponde a los estudiantes sordos que pueden ser más de dos por curso” (Ministerio de Educación, 2009; p.19)

El PIE según las Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (2013) es:

“Es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (Ministerio de Educación, 2013,p.7).

En el contexto de PIE, el programa se fundamenta en un trabajo colaborativo entre los docentes y profesionales especialistas o asistentes de la educación, planificando, evaluando y disponiendo de horas para elaborar y evaluar procesos educativos centrados en la diversidad y en las NEE, monitoreando los progresos de los estudiantes y elaborando materiales educativos que respondan a la diversidad. Según las Orientaciones Técnicas para los Programas de Integración Escolar, (Mineduc, 2013), los Profesionales de Asistencia a la Educación, son los que:

“Desarrollan un trabajo colaborativo con los profesores, participando en la planificación de los planes educativos individuales. Proveen de acuerdo a sus

competencias profesionales y a las NEE de los estudiantes, los apoyos planificados para éstos, tanto dentro como fuera del aula común, del aula de recursos u otros espacios.” (Mineduc, 2013: p.15)

El aula de recursos es un requisito obligatorio en todos los establecimientos educacionales con PIE, y es un espacio implementado con los accesorios y los materiales didácticos para responder satisfactoriamente a los requerimientos de de los diferentes alumnos integrados con NEE (Ordenanza N° 496, 2011).

En el año 2015 se da un paso importante en pos del desarrollo de un modelo de inclusión educativa, ya que se publica el Decreto N° 83, el cual establece criterios y orientaciones curriculares, dirigidos a los establecimientos educacionales con el fin de crear igualdad de oportunidades, mejorar la calidad educativa con equidad y avanzar hacia la inclusión educativa y la valoración de la diversidad. La forma de dar respuesta a la diversidad es por medio de la estrategia del Diseño Universal de Aprendizaje con el objetivo de dotar de mayor flexibilidad a los currículos escolares, a los medios y a los materiales, diversificando para que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje, (Alba y otros, 2014).

En Chile, actualmente los kinesiólogos trabajan en las escuelas regulares desde el año 2007, bajo el contexto del Programa de Integración Escolar (PIE) como profesional de asistencia de la educación (Ministerio de Educación, 2013), pero no existe ningún rol definido oficialmente por el Ministerio de Educación.

En otros países existe un rol definido del kinesiólogo o fisioterapeuta en centros educacionales regulares como en España, Estados Unidos y Australia, de modo que lo expondremos a continuación:

Estados Unidos	Australia	España
<p>Recopilar información respecto del rendimiento motor funcional del estudiante en el entorno escolar.</p> <p>Evaluación con instrumentos estandarizados a los alumnos que lo requieran</p> <p>Coordinación de las intervenciones de terapia física dentro del programa de la escuela</p> <p>Trabajo colaborativo con los docentes y los otros profesionales de apoyo</p> <p>La adaptación de los entornos para facilitar el acceso de los estudiantes y la participación en el programa educativo</p> <p>Educación a las familias y a la comunidad para promover la inclusión</p> <p>Educación a los cuidadores sobre las necesidades motoras y las ayudas en sus AVD que requiere el niño en el hogar</p> <p>(APTA, 2016)</p>	<p>Evaluar las necesidades de los estudiantes</p> <p>Planificar, desarrollar y revisar los programas de intervención de los estudiantes</p> <p>Trabajo colaborativo con los otros miembros del Equipo</p> <p>Participación en el proceso de planificación individualizado del estudiante</p> <p>Enlace con la comunidad para promover la inclusión de los estudiantes dentro de la escuela</p> <p>Educación para padres y trabajadores sociales</p> <p>La identificación, evaluación y ejecución de los programas de fisioterapia para los estudiantes</p> <p>Proporcionar un servicio de consulta y de recursos para maestros, padres y otros miembros del equipo</p> <p>(State of Queensland, 2012)</p>	<p>Realizar valoración motriz del alumno con NEE</p> <p>Orientar y asesorar a la familia, docentes y a los profesionales que intervienen en la atención del alumno para promover la inclusión de los estudiantes dentro de la escuela</p> <p>Elaborar y Desarrollar el programa de intervención para cada alumno que faciliten la realización de las AVD del alumno y sus cuidadores, familiares y personal del centro</p> <p>Planificación del control postural del alumno en todas las actividades que se desarrollan en el centro educativo</p> <p>Elaborar las adaptaciones que se precisen en colaboración con otros profesionales, en materia relacionada con la motricidad y los aspectos que pueda influir</p> <p>(Jaso &amp; Gómez, 2005)</p>

## **Marco Teórico**

En los siguientes párrafos avanzaremos a la construcción del marco teórico donde expondremos los pilares teóricos con los que fundamentamos nuestra investigación, los cuales son cuatro; “Concepto de Discapacidad; Integración e Inclusión”; “Cuerpo, corporalidad y corporeidad”; “Cuerpo en el Contexto Escolar”; “Cuerpo, Integración Sensorial y Aprendizaje”.

En el primer pilar de nuestro marco teórico hablamos del “Concepto de Discapacidad, Integración e Inclusión”, para contribuir a la reflexión de los kinesiólogos que se desempeñan en el Programa de Integración Escolar, y aportar a las futuras intervenciones en pro del desarrollo de aulas más inclusivas. Es por esto que surge la necesidad de conocer la evolución histórica y los fundamentos teóricos de los conceptos de integración, inclusión y la evolución del concepto de discapacidad.

En la segunda parte de nuestro marco teórico, que es el segundo, tercer y cuarto pilar, abordamos diferentes perspectivas del concepto de cuerpo, desde la filosofía; las neurociencias; la pedagogía; para finalmente ver la perspectiva de cuerpo desde la fisioterapia o kinesiología.

### **Primer Pilar: Conceptos de Discapacidad, Integración e Inclusión Escolar**

Para llegar a hablar de los conceptos actuales de Integración, Inclusión y modelo social de Discapacidad, el camino fue largo, donde la visión sobre discapacidad fue evolucionando desde una perspectiva religiosa de marginación, pasando por una perspectiva científica normalizadora, hasta llegar a la perspectiva actual desde una mirada social, que surge desde las propias personas con discapacidad.

El primer escenario en donde se comenzó a considerar la discapacidad, fue en los contextos educativos, donde se gestaron los conceptos de normalización, integración e inclusión para introducirlos dentro de los sistemas educativos y atender sus Necesidades Especiales.

## **Evolución de los Conceptos**

Palacios (2008) en su libro: “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, expone de que a lo largo de la historia han existido diferentes modelos con los que fueron percibidas las personas con discapacidad:

**1. Modelo de prescindencia:** Existen dos posturas que justifican este modelo, la primera es la religiosa que plantea que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad. Se asume que la discapacidad es un castigo de los dioses por algún pecado cometido por los padres de la persona con discapacidad. La segunda justificación de este modelo es que las personas con discapacidad no tienen nada que aportar a la sociedad, que no son productivos y una carga para la familia. En este modelo se identifican dos submodelos: el Eugenésico y el de Marginación.

**1.1 Submodelo Eugenésico:** Considera que la persona-con discapacidad es un ser cuya vida no merece ser vivida, como consecuencia de esta creencia, los niños y niñas que presentan una discapacidad congénita son sometidos a infanticidio.

**1.2 Submodelo de Marginación:** “Este submodelo se caracteriza por la exclusión de las personas con discapacidad, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor, es decir, por menosprecio o por miedo la mejor solución es la exclusión de las personas con discapacidad”.

**2. El Modelo Rehabilitador:** “Los fundamentos de este modelo son dos; en primer lugar, las causas de la discapacidad ya no se alegan a la religión, sino que pasan a ser científicas. Ya no se habla de dioses o del diablo, este modelo alude a la funcionalidad en términos de salud o enfermedad. En segundo lugar, se plantea que las personas con discapacidad ya no son inútiles para la comunidad o sociedad, tienen algo que aportar, siempre y cuando sean rehabilitadas o “normalizadas”.

**3. El Modelo Social:** Este modelo nace rechazando las posturas antes expuestas, plantea dos posturas; la primera habla de que la discapacidad no tiene un origen religioso, ni científico, sino que se origina de las limitaciones que la

sociedad le impone a las personas con discapacidad. La segunda postura hace referencia a que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o que por lo menos aportaran lo mismo que una persona sin discapacidad.

Es importante recalcar que ha existido una evolución histórica de cómo se entiende socialmente el concepto de la discapacidad, que ha evolucionado desde un rechazo absoluto en el modelo de prescindencia y sus submodelos eugenésico y de marginación que buscan la exclusión, pasando al modelo rehabilitador que las busca “normalizar”, hasta llegar al modelo social (Palacios, 2008). En respuesta a la perspectiva del modelo social de Discapacidad, la Organización Mundial de la Salud (2001) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define el concepto de Discapacidad cómo:

“El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud”, (OMS, 2001: p.27).

Por lo anterior el Gobierno de Chile, por medio del Servicio Nacional de la Discapacidad, adopta el término de persona en situación de Discapacidad, donde “lo fundamental es hablar de Personas porque se reconoce su condición de sujeto de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales y la discapacidad no está en la persona sino en la relación con las barreras del entorno” (Senadis, 2016; p.2).

La actual perspectiva social de la discapacidad, está influenciada por el movimiento de vida independiente, que es un cambio paradigmático impulsado por personas con discapacidad, que se originó en EEUU, cuyo objetivo fue igualar las oportunidades de vida y posibilidades de elección cotidiana para las personas con discapacidad (Vidal, 2003). Como se ha mencionado, este modelo nació impulsando la filosofía de vida independiente, donde se describe la discapacidad como una forma de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre “deficiencia”, que la describen como la condición del cuerpo y de la mente y “discapacidad” que son las restricciones sociales que se experimentan producto de las falencias sociales (Palacios 2008).



El registro histórico que marca la primera incorporación de personas con algún tipo de discapacidad a la educación es en el Siglo XVI en España, Ponce de León escribe un libro sobre educación para sordos y en el siglo XVII, Juan Pablo Bonet es el autor de *“La reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos”*, por lo que se dice que estos dos autores son los pioneros de la educación especial. No será hasta fines del siglo XVIII donde se comienzan a reformar las instituciones a favor de un trato más humano hacia estas personas, este hecho se vio influenciado por los movimientos sociales de la Revolución Francesa, donde se comenzó a educar a personas con problemas sensoriales, por lo que se creó la primera escuela para ciegos de Haüy, en la que se educó Louis Braille (Sánchez, 2009).

Ya en los tiempos modernos en el año 1955, desde el ámbito educativo, surge el modelo de Normalización con el objetivo de “poner al alcance de los retrasados mentales modos y condiciones de vida diaria lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad” (UNESCO, 2009). La concepción de este concepto cimentó las bases para la incorporación de los niños y jóvenes con discapacidad a la educación, pero fue un modelo sumamente criticado lo que permitió nutrir perspectivas y evolucionar hacia el modelo de integración.

Actualmente el constructo de discapacidad se genera ante la opinión social y las limitaciones que las personas puedan encontrar ante cualquier actividad que ellos busquen realizar. Por ende, la situación de discapacidad está dada a las personas por la sociedad misma y sus percepciones.

## Integración Escolar

El concepto de integración en el contexto educativo surge en el año 1978 por medio del Informe de Mary Warnock "Special Educational Needs " donde se define el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que llega para reemplazar conceptos utilizados, como "alumnos deficientes", para señalar a un estudiante con discapacidad, este informe busca fomentar el tránsito de eliminar la separación de la Educación Especial, para los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, y con la Educación Regular, para los niños y jóvenes sin discapacidad. Es a partir de 1978, con la publicación del Informe Warnock, que se hace este cambio conceptual, logrando ampliar los objetivos de la educación especial donde se expone las siguientes sugerencias:

"La provisión educativa especial debe incluirse en los planes de desarrollo de las autoridades para la educación primaria y secundaria...Ahora, los niños con discapacidad leve pueden ser atendidos en las escuelas ordinarias (no necesariamente en clases especiales), aunque aquellos con discapacidad severa, donde sea posible, pueden seguir siendo educados en escuelas especiales".

(Warnock, 1978)

El Informe Warnock 1978 (Extraído de Blanco, 2009, p.2), es el primer registro donde se hace énfasis en que "se debe progresar hacia la eliminación de la división en la educación, donde se educa por separado a las personas con discapacidad y a las que no tienen discapacidad." Es de suma importancia entender que los niños y jóvenes con discapacidad, generalmente requieren de apoyos específicos para responder a sus necesidades educativas especiales (NEE), pero no son los únicos que requieren de estos apoyos, ya que cualquier alumno puede necesitar de estos en alguna etapa de su ciclo escolar, y para ser atendidas según Blanco (2011: p.3) se requieren:

- 1. Medios de acceso al currículo.** Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje.

**2. Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo.** Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.

**3. Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.** Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aun no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.

La UNESCO desde 1988 que ha intentado redefinir los conceptos educativos para progresar a un sistema de educación menos segregadora, pero no es hasta 1994 en la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales” en Salamanca, España, donde se plantean nuevos desafíos para la educación y partiendo de la premisa que para considerar la inclusión dentro de un contexto educativo significa considerar a los niños y jóvenes tal como son y construir un sistema flexible que permita responder a todas sus diferencias individuales, además se expone que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados”. (UNESCO, 1994, p.6)

Si bien se busca un modelo educativo participativo, que no excluya a ningún niño y niña, es importante considerar si los sistemas educativos contribuyen en el desarrollo de la inclusión social o sólo nos ayudan a perpetuar una sociedad segregadora, generando diferentes formas de discriminación (ONU, 2008).

### **Inclusión Escolar**

La primera vez que se habló de inclusión escolar fue en la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad realizada en 1994 en Salamanca, España, donde se declara que para llegar a un modelo de inclusión educativa hay que introducir cambios en el modelo educativo tradicional, se debe dejar de considerar que solo los alumnos con algún tipo de discapacidad tienen necesidades educativas especiales, ya que, todos los alumnos tienen necesidades específicas que deben ser atendidas, generando gran diversidad. Un sistema escolar donde todos los alumnos con problemas y dificultades de aprendizaje son remitidos a una estructura educativa distinta, socava sus posibilidades de convertirse en una unidad holística al servicio de todos los alumnos, es decir, hace imposible un sistema inclusivo porque ya está separando a los alumnos por su discapacidad. (UNESCO, 1994). Según la UNESCO (2009, p.7) la educación inclusiva, “es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación”. Además, según Blanco (2011) afirma que:

“Una educación de calidad para todos asegurando el pleno acceso y permanencia, la participación y los logros de aprendizaje, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.”

Adicionalmente en el año 2006, se firma y ratifica la Convención Internacional de los Derechos para las Personas con Discapacidad por 82 países, en una Asamblea de la Organización de Naciones Unidas llevada a cabo en Nueva York, que tiene como propósito proteger y promover en igualdad de condiciones que los

derechos humanos y las libertades fundamentales para y por todas las personas con discapacidad de cualquier tipo que pueda impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Los principios que promueve esta convención son:

- “a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas
- b) La no discriminación
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas
- e) La igualdad de oportunidades
- f) La accesibilidad
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad”.

(ONU, 2006: p.5)

Los estados que firmaron esta convención reconocen que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, deben asegurar sistemas inclusivos de educación a todos los niveles educativos, para desarrollar plenamente su potencial humano, reforzar el respeto por los derechos humanos y la diversidad, haciendo posible que las personas con discapacidad se desarrollen en una sociedad libre, garantizando la no exclusión de los sistemas educativos generales de las personas con algún tipo de discapacidad y que puedan acceder a estos en igualdad de condiciones que los demás, haciendo los ajustes curriculares acorde a las necesidades individuales de cada persona para facilitar su formación efectiva, realizando las medidas de apoyo necesarias que garanticen su inclusión efectiva (ONU, 2006). Esto quiere decir que se deberá facilitar el aprendizaje del Braille, lengua de señas y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. Formando y capacitando a los profesores para que sean capaces de satisfacer esas necesidades, en todos los niveles se debe asegurar que se realicen ajustes razonables para que las personas

con discapacidad puedan entrar en igualdad de condiciones y sin discriminación a los sistemas educativos de los diversos niveles (ONU, 2006).

Sin embargo, son muchas las barreras que impiden a los niños con discapacidad asistan a la escuela como se expone en el Informe Mundial sobre Discapacidad (OMS, 2011), donde se describen una serie de barreras que impiden el acceso a la educación a los niños con algún tipo de discapacidad donde los problemas identificados los dividen en “Problemas Sistémicos” y “Problemas basados en la Escuela”.

<b>Problemas Sistémicos</b>	<b>Problemas basados en la Escuela</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● La responsabilidad ministerial dividida sobre la educación de los niños y jóvenes con discapacidad.</li> <li>● Falta de legislación, políticas, metas y planes para la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad.</li> <li>● Recursos Insuficientes para garantizar la educación inclusiva de los niños con discapacidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La rigidez de los planes educativos para responder a diversidad de capacidades y de necesidades existentes en el aula.</li> <li>● La formación y apoyo insuficientes para los docentes que les permitan dar el tiempo y los recursos necesarios para enseñar a los alumnos con discapacidad.</li> <li>● El acceso físico a los edificios de las escuelas es un requisito fundamental para educar a niños con discapacidad.</li> </ul>

Los problemas sistemáticos en algunos países, la responsabilidad de la educación de los niños con discapacidad pertenecen a ministerios separados, división que refleja la percepción que se tiene como cultura de los niños con discapacidad, que son personas que necesitan asistencia en vez de las mismas oportunidades que el resto de los niños, segregándolos aún más, ya que se pone énfasis en el tratamiento en vez de centrarse en la educación y la inclusión social y económica. Lo anterior, sumado a la falta de legislación suele ser una barrera para alcanzar los objetivos de la Educación para todos. Las lagunas se encuentran en la falta de incentivos financieros y otros incentivos más específicos para que los niños con discapacidad asistan a la escuela, así como servicio de protección social y

apoyo a las familias y a los propios niños. Además, los presupuestos nacionales de educación suelen ser limitados y, con frecuencia, las familias no pueden afrontar los costos lo que se convierte en una barrera importante para llegar a la inclusión educativa (OMS,2011).

Los problemas basados en la escuela, los planes de estudio y la pedagogía son bastante rígidos y carecen de material didáctico adecuado por lo que los niños con algún tipo de discapacidad es más fácil que sean excluidos, ya que los sistemas escolares se basan en el desempeño académico en vez de centrarse en los procesos individuales por lo que restringen a los niños con NEE. Otro problema es que existe escaso apoyo y formación a los docentes, además la existencia de demasiados alumnos en las salas de clases dificulta aún más esta situación, ya que no pueden atender de forma adecuada las necesidades individuales de los niños con discapacidad. Las barreras físicas son otro problema importante, ya que no todos los establecimientos cuentan con las condiciones arquitectónicas para el acceso a los edificios, que es un requisito para educar a las personas con discapacidad, también las dificultades de accesibilidad que puedan encontrar cuando va camino a la escuela, cómo por ejemplo, las veredas en mal estado y el transporte. Además, la rotulación que se hace de los niños con discapacidad que se enmarcan en un diagnóstico produciendo mayor segregación por parte de sus pares sumado a problemas de autoestima. La existencia de actitudes negativas con que perciben las personas con discapacidad de algunas culturas y personal de la escuela y los actos de violencia, intimidación y abusos cometidos por los docentes o administrativos de la escuela presentan otra barrera para que se logre la meta Educación para todos (OMS,2011). Se sugiere que “El desarrollo de sistemas educativos más inclusivos es una condición esencial para avanzar hacia sociedades más justas, democráticas y cohesionadas en América Latina” (Blanco, 2011, p.54).

Otra evolución conceptual que se ha propuesto desde una perspectiva inclusiva es la del concepto de Necesidades Educativas Especiales, que es un concepto que se mal entiende muchas veces ya que se utiliza como sinónimo de discapacidad, y no es así ya que este concepto se refiere “que cualquier alumno o alumna que presente dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares, debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, en un contexto escolar lo más normal posible ”(Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004), debido al debate que se ha generado en torno a este concepto en algunos

países se está acuñando el concepto, de Barreras para el Aprendizaje y la participación, de Booth & Ainscow (2000; p.7), que plantean que se adopte en lugar del concepto de NEE, el cual:

“Hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”.

Como lo plantean en el Índice de Inclusión estos mismos autores en el año 2000, esta es otra herramienta que se utiliza para lograr la inclusión en la escuela, es un conjunto de materiales diseñados para fomentar el desarrollo de un modelo inclusivo dentro de los contextos educativos considerando perspectivas de todos los miembros de la comunidad educativa, mejorando los logros educativos a través de prácticas inclusivas, además promueve al equipo docente construir y compartir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos acerca de lo que provoca las dificultades de aprendizaje y participación a la escuela (Booth & Ainscow, 2000). Este índice se construyó a través de la exploración de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de la escuela que pueden fomentar un modelo inclusivo o segregador dependiendo del enfoque que se ha utilizado, estas dimensiones son: las culturas, las políticas y las prácticas.

### **1. Dimensión A: Crear Culturas inclusivas.**

“Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.” (Booth & Ainscow, 2004: p.18)



## **2. Dimensión B: Elaborar Políticas inclusivas.**

“Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.” (Booth & Ainscow, 2004: p.18)

## **3. Dimensión C: Desarrollar Prácticas Inclusivas.**

“Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.” (Booth & Ainscow, 2004: p.18)

Estas dimensiones se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

## Aplicación del Modelo a Chile

Chile al firmar y ratificar en el 2006 la Convención Internacional de Derechos para las Personas con Discapacidad, se comprometió a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención, lo que produjo que en el año 2010 se aprobara la Ley de Inclusión Social, cuyo objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Gobierno de Chile, 2010). Además en el año 2007 implementó el Programa de Integración Escolar (PIE) con la promulgación de la ley 20.201, que es la ley de subvenciones a establecimientos educacionales y el decreto 170 en el año 2009, donde se fija las normas para determinar los alumnos que tienen NEE y que acceden a las subvenciones de educación especial, programa con el que se busca garantizar los derechos sobre educación emitidos en esta convención, pero desde un paradigma de integración, ya que los niños y jóvenes se deben adaptar al sistema existente a través de apoyos especiales y adaptaciones, según el tipo de NEE que presenta el niño o joven (Ministerio de Educación, 2013). En Chile, en el Programa de Integración Escolar (PIE) se define como:

“Una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (Ministerio de educación, 2009, p.5).

El programa dentro de su definición se declara como inclusivo, pero en la práctica es integrador, porque:

“El foco de atención de la inclusión es más amplio y de naturaleza distinta al de la integración. En esta última los estudiantes se tienen que “asimilar” a la

escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, cultura, o características individuales y las acciones se centran sobre todo en los alumnos para que “encajen en el sistema”, adaptaciones curriculares, materiales específicos”. (Blanco, 2011, p.47)

Esto se demuestra claramente en algunas actividades como que; a los niños(as) se le separa del grupo de alumnos con algún tipo de NEE para realizar actividades especialmente creadas para ellos(as), cuando son llevados al aula de recursos. Además, según la Ley 20.201 (2007) y el Decreto 170 (2009), para ser beneficiario del PIE, los niños y jóvenes deben cumplir con ciertos criterios, evaluados por un profesional idóneo, para ser diagnosticados como niños con NEE ya sean transitorias o permanentes, además de tener un número limitado de estudiantes por curso que pueden ser beneficiarios de este programa, esas son solo algunas de las características que hacen que el PIE tenga un modelo integrador y no uno inclusivo. Para poder hablar de inclusión educativa es necesario que el modelo evolucione con el fin de responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando la participación en el aprendizaje y eliminando las barreras que perpetúan la exclusión, poniendo el énfasis en los alumnos que se encuentran en riesgo de ser marginados o excluidos (Blanco, 2011), no solo a los alumnos con NEE como lo hace el Proyecto de Integración Escolar.

Para poder evolucionar a un modelo inclusivo en la educación, como lo expresa Baquero (2009; p.6), debe existir una tendencia desde la política y los diferentes contextos educativos a:

“Recuperar las formas de construcción de saberes y de desarrollo cognitivo de las prácticas culturales no escolares, apunta, en parte, a mitigar el efecto estratificante y selectivo que han portado las valoraciones del desarrollo cognitivo de tipo escolar, provocando en los hechos una discriminación de los sujetos poco familiarizados con la cultura escolar e, incluso, sospechas sobre su grado de desarrollo intelectual, en la medida en que sus desempeños no parecen acompañar las expectativas instituidas en una escuela de formato graduado”.

La educación actual genera situaciones de discriminación y sospecha del grado de desarrollo intelectual del niño o niña, solo por el hecho de ser sujetos poco

familiarizados con la cultura escolar, es decir, “son atendidos en diversas modalidades de educación especial segregados de las experiencias educativas comunes” (Booth & Ainscow, 2004, p.2), prácticas como esas deben evolucionar y es por eso que proponemos un nuevo marco teórico centrado en un modelo inclusivo basado en la UNESCO.

Actualmente en nuestro país se están utilizando estrategias de aprendizaje que buscan dar respuesta a la diversidad que existe en el aula, publicada en el año 2015, el Decreto N° 83, plantea una estrategia para la diversificación del currículo que se denomina Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual busca dar “respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Ministerio de Educación, 2015, p. 19), los principios que orientan el DUA son los siguientes:

**A. “Proporcionar múltiples medios de presentación y representación:**

Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes.” (Ministerio de Educación, 2015, p. 20)

**B. “Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión:**

Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran” (Ministerio de Educación, 2015, p. 21).

**C. “Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso:**

El docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los

conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información”. (Ministerio de Educación, 2015, p.22)

### **Modelo de Inclusión Educativa Canadiense**

La Inclusión Educativa ha sido efectiva en Canadá, no en un 100%, pero si en un alto porcentaje en sus escuelas, por lo que es un modelo a seguir y nos ayuda a comprender que caminos seguir para tener éxito en el proceso de inclusión, se plantea un desarrollo del modelo a través de “palancas para el cambio”, como lo son: Factores Sociales; Sistema Educativo; El Centro o Escuela; y el Aula (Moliner García, 2008).

A grandes rasgos, los factores sociales hacen referencia al impacto que tendrá en niños y niñas el educarse en aulas inclusivas y diversificadas, cambiando las actitudes frente a la diferencia y eso dará paso a una sociedad más inclusiva. En el sistema educativo, existen factores que influyen en el proceso de inclusión, uno de ellos es la concreción de una política educativa con una orientación inclusiva y la difusión de prácticas inclusivas (Moliner García, 2008). Los centros o escuelas presentan “aspectos organizativos, sobre todo a decisiones que afectan a la organización de los apoyos, de los recursos, del profesorado y de los especialistas” (Moliner García, 2006; p.11.). Y por último el aula, donde se hace “promoción de un clima inclusivo donde todos se sientan acogidos y valorados; y el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los estudiantes” (Moliner García, 2006; p.15).

## Segundo Pilar: El cuerpo, la corporalidad y la corporeidad

Es necesario entender, desde la literatura, el concepto cuerpo, y cómo éste ha ido evolucionando a través de las épocas, ya que la importancia de éste, ha sido de larga trascendencia en la historia. Es por esto que hay diversos autores que exponen al cuerpo en distintas dimensiones, y es acá en donde surgen dos conceptos claves para entender la bifurcación entre cuerpo-objeto y cuerpo-sujeto. Hoover (2001), en su libro "El cuerpo a la luz de la fenomenología", menciona el término Köper para referirse a cuerpo-cosa, en el cual, con una actitud naturalista, el cuerpo se presenta como tenido, pensado, objeto e inanimado, como cosa que ocupa un espacio y tiempo en el universo, esto es, como una extensión de la naturaleza, como un árbol, como una casa, como el agua, un cuerpo anatómico, físico y fisiológico. Por otro lado, tenemos una segunda dimensión. Es acá donde surge el segundo término Leib, el cual hace referencia a cuando hablamos de cuerpo - sujeto, en donde "el cuerpo no es sólo una realidad observable, sino que es una dimensión del propio ser pues como lo plantea Merleau-Ponty, desde la fenomenología de la 'existencia corpórea', el cuerpo es el 'medio' de nuestro 'ser-hacia-el-mundo' " (Gallo, 2006; p.47), esto quiere decir, que el cuerpo es propio - vivido, fenomenal, animado, activo, agente y subjetivo (Hoover, 2001). El cuerpo, entonces, como algo existente en el mundo, además, es "*en* el mundo"; por lo cual es visto como algo que va más allá de algo físico y palpable, algo que va más allá de "ser cosa". Dicho esto, el cuerpo-cósico, también puede ser percibido, no tan solo visiblemente, sino que, también puede ser tocado e incluso interpretado, esto nos hace ser conscientes de que hay otros, por ende, la percepción y la realidad nos hacen partícipes en el mundo a través del cuerpo. "El cuerpo no es solo una realidad observable como objeto, sino que es una dimensión del propio ser. El cuerpo es el medio de nuestro ser-hacia-el-mundo." (Gallo, 2006; p. 47)

La corporalidad, es "La expresión de lo humano a través del cuerpo" (Suesca, 2015; p. 31), es por esto que el cuerpo al ser animado, sintiente, sujeto, puede ser percibido más allá como un concepto cuerpo - cósico.

"El cuerpo, por ende, se constituye primigeniamente de manera doble: por un lado, es cosa física, MATERIA, tiene su extensión, a lo cual ingresan sus propiedades reales, la coloración, lisura, dureza, calor, y cuantas otras propiedades materiales

similares haya; por otro lado, encuentro en él, y SIENTO "en" él y "dentro" de él: El calor en el dorso de la mano, el frío en los pies, la sensación de toque en la punta de los dedos". (Husserl, 1997; p. 185)

La percepción es clave al momento de hablar de un cuerpo - sujeto, ya que podemos percibir y, junto con esto, que nos perciban. Al momento de que percibimos a otros, somos conscientes que existen otros. Si bien todo lo que se percibe es cosa, también nos lleva a ser conscientes de lo percibido. "Ser humano" es "ser consciente", esto nos lleva a una vivencia y cada experiencia consciente es vivida con experiencias que pueden estar en el pasado (como recuerdos), en el presente (como los actos) y en el futuro (como los proyectos) como una realidad dado previamente con una anticipación. Es por esto que todo lo vivido es corporalidad, ya que el cuerpo como objeto es en el mundo, por lo cual, todo lo que pase en el mundo realiza modificaciones en el cuerpo. "El hombre, como cuerpo en el mundo, es expresión, puesto que cada vivencia lleva una intención de acuerdo con una motivación, la cual es el propósito de quien vive la vivencia en el con estar con los otros" (Hoover, 2001).

Por esta razón la percepción del otro es tan importante al momento de hablar de un cuerpo - sujeto. Por medio de esta conclusión, aún queda algo que mencionar con respecto al cuerpo - sujeto, ya que si bien, el concepto de cuerpo - cósmico, por medio de la percepción y la consciencia percibida a través de otros, y en nosotros, nos ayuda a entender que el cuerpo es vivido, por ende, sujeto, en donde éste es corpóreo, nos es necesario abarcar al sujeto - encarnado. Según Marcel (1996) la encarnación "es entendida como situación de un ser que aparece como ligado a un cuerpo", es además, el concepto fundamental de Merleau-Ponty, el cual expresa que la encarnación es el proceso en el cual el cuerpo objeto pasa a ser definitivamente un cuerpo sujeto, éste se opone al dualismo existente entre cuerpo y mente , y menciona que las vivencias se relacionan con las experiencias, en donde "lo encarnado, es la espiritualización de la carne - encarnada del espíritu, esto quiere decir que hay unidualismo entre cuerpo y alma, debido a que las vivencias y experiencias son en el cuerpo, ya que no es posible disociar la existencia de la consciencia de sí como ligada a un cuerpo, como encarnado, esto es, la personalidad encarnada (Merleau-Ponty, 1996).

En 1947 Merleau-Ponty en la fenomenología de la percepción, define Corporeidad concepto que lo entiende como “la expresión de lo humano es fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros. El cuerpo no puede verse como un objeto a ser entrenado o modelado, sino como el mediador que nos hace ser lo que somos” (Pateti, 2007, P.3) este concepto fue acuñado por la educación física que lo entiende como un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad: uno mismo. Ese uno que a su vez no tiene otro igual, que como individuo es único e irreplicable, y que como grupo, es un conjunto de sujetos absolutamente diversos además de la integración permanente de variados factores que constituyen una única unidad tales como los factores psíquicos, espirituales, físicos, motrices, sociales, intelectuales y afectivos, que son exclusivos del ser humano (Grasso, 2008). A partir de este concepto, se puede entender el de motricidad humana, que es aquella constitución que envuelve la construcción del movimiento intencional desde la reflexión, y la creación de nuevas formas de interacción a partir de la reproducción de patrones aprendidos y expresando y construyendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción de lo humano (Hurtado, 2008).



### **Tercer Pilar: Cuerpo en el Contexto Escolar**

Según el Ministerio de Educación (2013) se define que la corporalidad y el movimiento en el proceso de aprendizaje tienen una relación estrecha ya que las experiencias de movimiento permiten a los niños desde que nacen y durante su proceso de desarrollo, adquirir conductas motrices cada vez más complejas, como lo son el correr, saltar, escribir, etc., que les permite la creación de la identidad, es decir, que:

“El niño se construye a sí mismo a partir de sus movimientos, esto significa que los procesos de maduración, desarrollo y de aprendizajes que va adquiriendo e incorporando los niños, van a transitar del acto al pensamiento, pasando progresivamente de la percepción de lo concreto, a lo abstracto y de la acción del movimiento a la representación de su cuerpo y su mundo”. (Wallon, 1965; Citado de Ministerio de educación, 2013, p.7-8)

El Ministerio de Educación (2013) declara que el movimiento y la corporalidad tienen una gran importancia en el proceso de aprendizaje ya que el niño a partir del movimiento se construye a sí mismo creando una representación de su cuerpo. Pero según la literatura, en la práctica docente y en el contexto escolar, se desestima la importancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje de la escuela (Pateti, 2007), debido a que se minimiza el cuerpo dando supremacía a las actividades mentales, como al compartimentar las actividades físicas y mentales en ciertas asignaturas otorgando mayor peso hacia el desarrollo de la mente, resignando al cuerpo en un espacio predeterminado y reprimido, perjudicando así el desplante y el aprendizaje por medio de la expresión corporal, impidiendo la libertad de desenvoltura, acentuando inseguridades y forzando a ser un corpóreo sistematizado a los paradigmas sociales y reglamentarios. También dentro de las escuelas se genera restricción espacio-temporal al establecer que en un lugar, asignatura y/o horario específico, son permitidos ciertas formas de actuar y de moverse, ya que en ese momento están permitidos, y no en otro, con lo que limitan el actuar del niño, atrapando a éste en la organización temporal escolar, donde existe un horario muy marcado para cada actividad, pautas académicas, tiempos esquematizados y distintos prototipos socio-culturales impuestos por el entorno (Schargrodsky, 2007),

restringiendo al cuerpo en su actuar y en las infinitas oportunidades de aprendizaje espontáneo, provocando desconcentración en los niños que terminan por conseguir que los estudiantes no aprendan (Calvo, 2005).

Con respecto a lo anterior, Morín (1999) expone que para comprender la diversidad del ser humano debemos considerar sus componentes mentales, intelectuales, afectivos, psíquicos, culturales y corporales, que deben ser plasmados en la formulación de procesos educativos, ya que estos componentes no se pueden separar, debido a que nos hacen ser quienes somos, formando una unidad diversa que es cada ser humano, el cual interactúa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero en la práctica en los contextos educacionales estos componentes se tratan de separar, dividiendo lo físico de lo intelectual, dando principal relevancia al aprendizaje por medio de la mente. "Esto es posible, dada la parcelación de saberes, con lo cual se ha pretendido asignar trincheras a cada asignatura: por un lado, las que se ocupan del cuerpo, y por el otro, aquellas a las cuales les corresponde la mente." (Pateti, 2007; p.5) Dejando entrever que el sistema educacional divide el cuerpo y la mente, categorizando las asignaturas entre físicas y lógica-teóricas. Esta refutación ha concedido al cuerpo a adaptarse al paradigma social, donde predomina la superioridad de lo mental por sobre lo corporal.

Dicho esto, debemos considerar que el origen del Cuerpo Escolarizado, nace del contexto estandarizado dentro del aula, donde la mente es priorizada en distintas asignaturas categorizadas como "teóricas" que dejan al cuerpo como un objeto actuante reprimido y normado. "El cuerpo en el contexto escolar, en donde la escuela nace como un surgimiento de una institución y se establece con un régimen disciplinario en el cual toma al cuerpo como objeto para educar, manipular, corregir y dominar con el fin de perfeccionarlo" (Foucault, 1992 extraído de Kirk, 2007) Como dice Foucault la escuela actúa como intermediario, reprime al cuerpo, para hacer del ser en sí mismo una "idea" del paradigma socio-cultural estandarizado del sistema educacional.

"No es lo mismo educar el cuerpo que escolarizarlo. Se escolariza cuando la persona, sus acciones y todo su cuerpo, se enclaustra dentro de la red de relaciones del mundo escolar. La escuela, como toda institución, no es neutra, y su organización y funcionamiento responden a propuestas paradigmáticas y políticas complejas que la diferencian radicalmente de la educación" (Calvo, 2005; p.2).

Una nueva fundamentación de cómo influye el entorno y los paradigmas sociales, sobre el cuerpo, dejándolo mecanizado y normalizado, adaptándolo a su inclinación por el desarrollo del aprendizaje mental. Siendo parte de ésta, los niños y niñas de la época, los protagonistas. Así se comienza a obtener un cuerpo escolarizado, que se distingue de uno educado (Calvo, 2005).

No hay que perder el foco que el propósito de un profesor no sólo es enseñar por medio de la praxis, sino que también la formación de personas bajo una mirada inclusiva, que muchas veces se deja de lado, al tener que cumplir con una normativa impuesta por la propia escuela. Cabe mencionar que “se aprende con todo el cuerpo, con todo el ser, especialmente a través del poco bienvenido visitante lúdico en el aula” (Pateti, 2007; p.2). Esto tiene una estrecha relación al tomar el concepto de corporeidad, que se comprende como la relación de lo holístico del ser humano y los factores del contexto que nos hacen ser quienes somos, donde el cuerpo es el canal de expresión de nuestra identidad (Grasso, 2008), donde se superponen en las diferentes maneras de expresar lo sentido y lo percibido, entendiendo al cuerpo como una herramienta, motor de la conciencia hecha un acto, un movimiento, un sentir, que es propio del ser humano (Pateti, 2007), “me miran, me miro, me siento y me sienten... este es mi cuerpo, yo soy mi cuerpo” (Merleau-Ponty, 1975 extraído de Pateti, 2007; p.3). El cuerpo vive y se manifiesta sin represión alguna, se deja ser tal cual es, llevando como motor lo sentido, lo consciente y lo subconsciente, esto solo es si se tiene al otro, para así poder entender mi corporeidad.

Hoy en día la escuela juega un rol importante a la hora de entender estos conceptos antes mencionados. La escuela nació bajo un contexto de revolución industrial, donde se hizo necesario tener un gran número de docentes con un gran número de estudiantes, y que según Hamilton (1990, extraído de Kirk, 2007) habría escolarización de las masas y que las aulas se asemejan a fábricas ya que producían lotes de niños de la misma forma en que las fábricas elaboran lotes de productos (Kirk, 2007; p.40), claramente se desestima el cuerpo para la formación integral del ser humano, se separaba lo que era mente y cuerpo, lo cual tomó su curso natural hasta hoy en día, donde la persona no tomó poder sobre su cuerpo, la libertad necesaria para desarrollarse de forma íntegra, es aquí donde nace un nuevo concepto que es la “corporeidad fantasmática”, donde “es vista aquí como la

ausencia efectiva de las habilidades motrices, una corporeidad acorde a las exigencias curriculares, las cuales pautan las destrezas que debería poseer una persona, de acuerdo con su edad y el grado que cursa” (Pateti, 2007; p.6)

El aprendizaje es “un proceso global y holístico donde ineludiblemente interviene el cuerpo, de manera que lo aprendido, no sólo se sabe, sino que configura el ser y la identidad con la cultura y la clase social” (Bourdieu, 1972 extraído de Pateti, 2007; p.7). El cuerpo es un cuerpo educable, pero, hoy en día se le da énfasis a la educación mental bajo la enseñanza de un libro en vez de una experiencia. Para poder llegar a ser una persona corpórea hay que ser consciente de las capacidades motrices de cada quien, para poder sentir y ser cuerpo.

Dentro de las modificaciones presentes en la reforma educacional, se tienden a cambiar el tiempo y el espacio, es aquí donde se presenta un gran problema debido a que, según Calvo (2005), solo se presentan modificaciones en el espacio y no así en el tiempo.

Calvo (2005) propone que al escolarizar el cuerpo se perpetúan las relaciones preestablecidas, que siguen un ordenamiento curricular, dentro de cuatro paredes, sentado en una silla por dos bloques pedagógicos de 45 minutos, donde el cuerpo está restringido en su actuar, lo que provoca que los niños pierdan la atención, provocando que los niños no aprendan. Un cuerpo escolarizado es aquel que no se expresa ni moviliza, lo que dejaría a la mente como el foco principal del aprendizaje, generando una dicotomía en los conceptos cuerpo/mente, en donde la mente aprende de manera mecanizada y estructurada, sin movimiento, ni aprendizaje por medio de la corporeidad (Pateti, 2007). A la vez debemos tomar en cuenta que las modificaciones espaciales son de carácter general en la institución, tales como zonas de ocio, patio de recreo, casinos y áreas verdes. Lugares en que generalmente no concurren los alumnos, dejando una separación entre espacio/tiempo (Calvo, 2005). En referencia a lo anterior, existe una mala distribución en ambos conceptos, debido a que las zonas más amplias de las instituciones son aquellas en las que los alumnos pasan el menor tiempo (Calvo, 2005). Por el contrario, el aula, lugar donde están situados la mayor parte de tiempo, es un lugar reducido, normado y estructurado, dejando al cuerpo sitiado para favorecer el aprendizaje “teórico” (Calvo, 2005).

Dentro de la misma problemática, el cuerpo escolarizado se somete a una constante presión ligados a los esquemas temporales, horarios de clases, tiempos

determinados por asignaturas, largos periodos de clases y pequeños espacios de recreación (Schargrodsky, 2007). Estos indicadores, también son parte de lo que rodea y reprime a un cuerpo escolarizado, normalizando para sí mismo el paradigma tiempo-espacio, para así adaptarse a lo que el entorno espera de su aprendizaje y rendimiento dentro del sistema (Schargrodsky, 2007). "La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio - temporal." (Scharagrodsky, 2007).

Es por esto, que se dice que "educar es crear relaciones posibles, mientras que escolarizar consiste en repetir relaciones preestablecidas." (Calvo, 2005). Esto se debe al enfrentamiento entre la simplicidad y la complejidad. La simplicidad lleva al cuerpo educado a ser guiado por su maestro entregando criterios para procesar la información, procurando avivar la memorización y repetición, a diferencia de la complejidad, en la cual el escolar no presenta un criterio que lo guía, llevándolo a estar en la incertidumbre lo cual le permite crear nuevas posibilidades. Como lo establece Morín al mencionar que "la construcción del futuro, pletórico de mundos posibles, implica navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas" (Morin, 1999; p. 52), con lo que se plantea según Calvo que al situarse desde las incertidumbres, el cuerpo educado tiene posibilidades, porque es un cuerpo que fluye mientras los niños se desafían y se desconciertan (Calvo, 2005), aumentando el interés de los estudiantes por aprender (Harlen, 2013), ya que el conocimiento se traduce y se reconstruye a nivel cerebral, a partir de estímulos que son captados por los sentidos (Morín, 1999).

Esto queda demostrado en el Método de Aprendizaje y Enseñanza de Ciencias Basados en la Indagación (ECBI) que consiste en un programa que se enfoca en que los estudiantes desarrollen progresivamente ideas científicas claves, es decir, que nos ayuden a dar sentido a los fenómenos del mundo que nos rodea, mientras aprenden a investigar y construyen su conocimiento y comprensión del mundo que los rodea, que implica una perspectiva del aprendizaje construido por los aprendices. Ellos utilizan habilidades empleadas por los científicos tales como hacer preguntas, recoger datos, razonar y revisar evidencia a la luz de lo que ya se conoce, extraer conclusiones y discutir los resultados, los estudiantes están comprometidos en contestar preguntas de verdadero interés para ellos. Este proceso de aprendizaje está apoyado por una pedagogía basada en la indagación,

donde la pedagogía se entiende no sólo como el acto de enseñar, sino también como las justificaciones que sustentan y promueven la comprensión y el desarrollo de las habilidades que necesitan los estudiantes para cumplir con las exigencias de la vida del siglo XXI donde los estudiantes deben ser capaces de organizar y regular su propio aprendizaje, para aprender de manera independiente y superar las dificultades que se presentan en el proceso (Harlen, 2013).

En Chile el Método de Aprendizaje y Enseñanza de Ciencias Basados en la Indagación (ECBI) fue implementado en por el Ministerio de Educación en el año 2003 y mediante dos estudios los años 2006 y 2009 se pesquisaron los resultados obtenidos donde se evidencia que ofrece una propuesta metodológica que potencia la creatividad, curiosidad y motivación de los niños y niñas, en todas las escuelas, en todos los cursos niñas y niños tuvieron relatos positivos de su participación en las clases con el método, los docentes percibieron una mejora en la disciplina de los alumnos y su expresión oral, ha demostrado ser particularmente efectiva y equitativa de aprendizaje de ciencias y los alumnos asistían con mayor interés a clases, además de que en todas las escuelas, presentaron mejores resultados de las pruebas SIMCE de Ciencias (Ministerio de Educación, 2010).

Fomentando las experiencias de movimiento se facilita que los niños creen una representación interna de su mundo a través del movimiento, al organizar el esquema corporal, se estimula el desarrollo de conductas motrices cada vez más complejas, lo que le ayuda procesar información, planificar, programar y verificar de manera coordinada sus acciones. Al darle prioridad a la acción y hacer que el movimiento sea el hilo conductor del proceso de desarrollo con el cual se forjará la unidad de la persona corporal y mental, los estudiantes podrán realizar de forma natural las actividades académicas como lo son escribir, resolver problemas matemáticos, planificar estrategias de acción, verificar resultados y participar en actividades grupales adecuando su actuar a la actividad realizada, ya que través de la intensa actividad motriz el niño irá organizando su pensamiento y su espacio, sintiendo y proyectando las diferentes partes del cuerpo en su movimiento (Ministerio de Educación, 2013).

## **Cuarto Pilar: Cuerpo, Integración Sensorial y Aprendizaje**

La cognición y la educación están definitivamente conectadas, siempre se ha buscado educar a personas, para que sean capaces de resolver problemas que se le presenten de una forma óptima y, para que esto se lleve a cabo, la cognición es vital (Ionescu, 2014). La cognición es considerada dependiente del cuerpo y del contexto, se considera el cuerpo como actor principal para lograr una interacción adecuada con el mundo, para generar aprendizaje y ser un ente capaz de realizar cambios en el mundo (Ionescu, 2014).

Para poder comprender cómo el cuerpo ayuda en el proceso de aprendizaje, debemos entender el concepto de Integración Sensorial. Éste ocurre cada día y en cada momento y se puede entender como el proceso en el que se organizan las sensaciones externas (Inputs), con las cuales se producen respuestas adaptativas y aprendizajes que permite el correcto funcionamiento entre el cerebro y el cuerpo (Cuesta, 2004). Según Ayres (2006), las respuestas adaptativas son respuestas a una experiencia sensorial, provista de un propósito y una meta, que al ser llevada a cabo con éxito genera un aprendizaje nuevo. Al mismo tiempo la formación de esta experiencia sensorial ayuda a la propia organización y al desarrollo del cerebro. Los órganos sensoriales y el sistema somatosensorial (entiéndase la visión, audición, tacto, gusto, propiocepción, etc.) captan diariamente una gran cantidad de información, que debe ser integrada y procesada. Esta información es analizada por diferentes estructuras de la corteza cerebral, se ordena, limpia y almacena en áreas específicas (Cuesta, 2004).

Cuando los inputs fluyen de forma ordenada e integrada, la corteza cerebral los ocupa para generar redes neuronales más fáciles de recordar y así generar comportamientos y aprendizajes (Ayres, 2006), gracias a esto se pueden apreciar los inputs externos como alimento para la corteza cerebral, que ayudan a generar conductas y aprendizaje. Esta es una de las razones por las que a los niños les encanta correr, saltar y jugar, porque buscan todo tipo de sensaciones e inputs, ya que el ser humano disfruta las situaciones y momentos en que se promueve el desarrollo cognitivo. Quieren moverse, porque su movimiento nutre el cerebro (Ayres, 2006).

Para que se generen adecuadamente las respuestas adaptativas, los niños deben tener un nivel de alerta adecuado. Ayres (2006) define el nivel de alerta como

el nivel óptimo de estimulación en el que el niño puede lograr o generar una respuesta adaptativa, por ende, a niveles de alerta variable, los inputs se interpretan de forma diferente. Podemos comparar el nivel de alerta con la energía que demuestra un niño, un nivel de alerta óptimo es un pre-requisito para una buena memoria y una buena integración de los inputs externos, la cual es un pre-requisito para generar aprendizaje. Niños con bajo nivel de alerta requieren mucho tiempo y energía para “activarse” y mantenerse activos de forma continua, por ende, ellos necesitan estímulos intensos, novedosos y llamativos. Por otro lado, los niños con altos niveles de alerta demuestran mucha energía, en comparación con otros niños de su edad, con una gran necesidad de moverse y hablar, los cuales necesitan estímulos de “baja” intensidad, con el fin de reducir su nivel de alerta a un nivel óptimo con el fin de facilitar su aprendizaje (Ayres, 2006).

Se debe tener en cuenta, que cuando existen dificultades en la forma en la que se procesan los inputs externos, puede deberse a problemas en la modulación sensorial. Según Blanche (2005) la modulación sensorial es la función del sistema nervioso central para ajustar la intensidad y duración de los estímulos externos que afectan el nivel de alerta. Por lo tanto, si no existe una buena modulación ante un estímulo externo, este podría afectar el nivel de alerta del niño y generar una respuesta exagerada o, en el caso contrario, ninguna respuesta.

Conociendo lo anterior, integrando el lenguaje oral y corporal, movimiento, símbolos, representación y memoria, ayudamos a que los niños internalicen sus experiencias vividas corporalmente y alcancen la formulación de un “concepto” y/o el control de sus emociones y sentimientos, facilitando su expresión (Lora, 2009).

Para lograr comprender cómo ocurren estos procesos de aprendizaje, hay que dejar de ver al cuerpo como una unidad cartesiana cuerpo-alma o mente-cuerpo, se debe entender al cuerpo como un ente psico-neuro-muscular que logra la conceptualización, sensibilización e integración de conceptos nuevos. Por lo tanto, hay que facilitar la vivencia de procesos de aprendizaje en los niños, ya que así logran la capacidad de pertenecer al mundo y poder actuar en él, transformándolo y recreándolo, en beneficio de sí o de los demás, buscando su realización como ser humano: corporal, espiritual y trascendente (Lora, 2009).

Es importante comprender que estas nuevas olas de aprendizaje mediado por el cuerpo y el movimiento tienen principios comunes: la incapacidad de dividir el cuerpo, la vivencia corporal, la contextualización y en la toma de conciencia (Lora,



2009). Esto lo podemos comprender a través de los principios planteados por Lora (2009).

El primero de ellos habla de la incapacidad de dividir el cuerpo, así se elimina el pensamiento cartesiano, obligando que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento de manera integral uniendo las dimensiones biológicas, afectivas, intelectual y racional. En consecuencia, la educación se convierte en una educación en el cuerpo y por el cuerpo (Lora, 2009).

El segundo de los principios, el de vivencia corporal, habla que los movimientos, no solo activan al niño/a, sino que convierte el movimiento en un símbolo de su comportamiento, lo ubica y lo contextualiza en el mundo. Así, se ubica al hombre en el mundo, dentro de un contexto propio, donde se hacen presentes necesidades, emociones, sentimientos, experiencias y conocimientos (Lora, 2009).

El tercer principio, la contextualización, expone que el niño/a, o el hombre en general, a la vez que actúa sobre el medio, lo transforma y lo recrea, recibiendo su influencia y se transforma según la influencia del mundo sobre él. En consecuencia, la educación debe promover la vinculación entre el yo y la realidad, orientando su curiosidad al descubrimiento (Lora, 2009).

El cuarto principio, habla de la toma de conciencia. Aquí el lenguaje es fundamental, ya que los niños/as al expresarse comienzan a darse cuenta y tomar conciencia sobre su cuerpo, de sus funciones y de su capacidad de actuar frente al mundo. En este interactuar consciente deja de imitar los modelos del adulto que lo someten y lo mecanizan, para ir ejercitando su autonomía, su espontaneidad y su constante descubrir del mundo (Lora, 2009).

## Discusión

En Chile el sistema educativo se construye desde la base de los derechos garantizados por la constitución, los tratados internacionales y las leyes educacionales vigentes buscando garantizar la universalidad de acceso desde un paradigma de integración, con el objetivo de responder a la diversidad de alumnos existentes, entregando las ayudas pertinentes a los niños y jóvenes que requieren apoyos especiales. Por este motivo surge el Programa de Integración Escolar (PIE), que tiene como objetivo dar apoyo a los niños (as) con NEE. El programa en su definición se declara inclusivo, pero en la práctica es integrador, porque los estudiantes deben adaptarse a las condiciones que entrega la escuela y no la escuela a ellos, además no todos los estudiantes del aula pueden beneficiarse de este programa ya que cuenta con cupos limitado; asimismo se separa a los niños y niñas de las aulas regulares, para llevarlos a las aulas de recursos, diferenciándolos de los otros niños y niñas que se encuentran en la sala de clases.

Actualmente Chile se encuentra en vías de desarrollo de un modelo de inclusión educativa, utilizando dos estrategias principalmente, el Diseño Universal del Aprendizaje y el Índice de Inclusión, que tienen como objetivo maximizar el aprendizaje de los niños (as) y la entrega de “materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas” (Booth & Ainscow, 2000, p.15). La inclusión “es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2009, p.7).

Por lo tanto si se perpetúa el modelo integrador, donde las acciones se centren en que los alumnos encajen en el sistema existente a través de apoyos especiales y adaptaciones, la rotulación de los alumnos con y sin NEE, que se hace de los niños con discapacidad que se enmarca en un diagnóstico y la separación de sus compañeros para hacer trabajo diferenciado en el aula de recursos, se produce una mayor segregación por parte de sus pares, afectando la percepción que tiene la comunidad educativa sobre alumno y a la propia percepción del niño (a) de su cuerpo. Entonces nos surge la siguiente pregunta ¿Cómo podemos aportar los kinesiólogos dentro del marco escolar al tránsito integración-inclusión?

Esta interrogante puede ser el inicio de una siguiente investigación de carácter empírico, sin embargo, en base a la revisión bibliográfica, creemos que el aporte que puede significar el kinesiólogo en relación al tránsito hacia la inclusión, está relacionado con el concepto de corporalidad (Merleau-Ponty, 1947).

En el momento que entendemos que el cuerpo es una extensión del mundo, ya que éste, está y es en el mundo (Merleau-Ponty, 1947), por lo cual, tiene directa relación al momento de hablar del desarrollo que existe en la participación del cuerpo en el aula, ya que el contexto o el entorno, es percibido y se es consciente de ello (Hoover, 2001), por lo tanto, genera modificaciones en el cuerpo, como también a nivel consciente. Entendemos que el unidualismo expuesto por Merleau-Ponty es aplicable a los procesos en la escuela, en donde el cuerpo es objeto, pero también sujeto, animado y activo, en donde el cuerpo es expresión por medio de la corporalidad y está influenciado fuertemente por las culturas y religiones presentes en el medio educacional a lo cual denominamos corporeidad, por lo que el cuerpo en el contexto escolar debe ser considerado para optar a una educación inclusiva, ya que cómo manifiesta Morin (1999) para comprender la diversidad del ser humano debemos considerar sus componentes mentales, intelectuales, afectivos, psíquicos, culturales y corporales, necesarios en su globalidad en la formulación de procesos educativos, ya que estos componentes no se pueden separar, ya que nos hacen ser quienes somos; además que se considere la encarnación adquirida para la transición cuerpo - cósmico a cuerpo - sujeto, ya que la percepción del propio cuerpo como el de otros existentes, nos hacen partícipes de la realidad por medio de vivencias, en donde el cuerpo es sintiente de lo que percibe, y de lo que otros puedan expresar, por lo cual puedo interpretar una intención, un gesto, una mueca por medio de la corporalidad y esto va a generar reacciones que son analizadas a niveles conscientes, y expresadas a niveles corpóreos.

Por otro lado, vemos que las estructuras curriculares realizadas dentro del aula, no consideran dichos comportamientos necesarios para la incorporación de un cuerpo - sujeto, esto se debe a que existe una dicotomía en entre mente y cuerpo, donde se le da más relevancia a los procesos mentales que a las vivencias del propio cuerpo, dejándolo en un ambiente totalmente normado y reglamentado, impuesto por la institución, por lo tanto se deja al cuerpo en un espacio predeterminado y reprimido, donde el unidualismo descrito por Merleau-Ponty no se lleva a cabo, dicho esto la percepción del cuerpo se ve afectado y a la vez no somos

participes de la realidad por medio de las vivencias, sino que repetimos relaciones preestablecidas según Calvo, solo nos encargamos de procesar e integrar una información y llevarla a cabo de manera estructurada y ordenada, todo bajo una mirada simplista, donde no hay cabida a una mira por medio de la complejidad, donde el cuerpo es libre y aprende del movimiento en un contexto determinado llamado vivencia, guiado por un cuerpo que es consciente. Uno genera experiencia a través del cuerpo ocupando como herramienta al movimiento, esto estimula la conducta motriz de la persona procesando información, planificando, programando y verificando de manera coordinada sus acciones, según lo que dice el Ministerio de Educación (2013). Al unificar la mente y el cuerpo a través del movimiento, el cuerpo aprende y se nutre de vivencias de manera completa sintiendo cada parte de él, favoreciendo así el proceso de aprendizaje. Hay un gran abanico de literatura que nos dice que ese proceso cognitivo que realiza el cuerpo sujeto a través del movimiento de manera consciente en base a una vivencia, nos ayuda al proceso de aprendizaje en el aula, esto se basa en la integración sensorial debido a los diferentes inputs que percibe el cuerpo.

Debemos entender que los niños/as buscan ser nutridos por inputs externos, por dicha razón sienten curiosidad ante el mundo exterior, buscan todo tipo de sensaciones para lograr comprender cómo influye el mundo sobre ellos y como ellos mismos son capaces de influir en él. Si llevamos esto a un aula de clases, es lógico pensar que los niños/as se mantendrán activos y en movimiento, con el fin de aprender, pero el panorama en la sala de clases es otro. Se prioriza el aprendizaje a través de otros métodos, reteniendo el cuerpo del niño/a, haciendo partícipe del proceso sólo a una parte de lo que conocemos como ser humano. Viéndolo desde este punto de vista, ¿Se deberían generar modificaciones en el proceso de aprendizaje que se realiza en las escuelas, buscando la forma de abarcar al ser humano en su totalidad?, en respuesta a esta interrogante, el Ministerio de Educación en el año 2015, a través del Decreto N° 83, plantea una estrategia para dar respuesta a la diversidad que existe en el aula, denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que busca maximizar las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

Si recordamos algunos de los principios de la educación a través del cuerpo (Lora, 2009), en esta se busca abarcar al niño/a desde toda su existencia, biológica, psicológica, emocional y social, usando como medio directo el cuerpo de la persona,

así se busca que el niño/a experimente el aprendizaje, tome consciencia de su cuerpo y se facilite el proceso educacional. Tomando en cuenta todos estos puntos, creemos que es imperante cambiar el paradigma cartesiano con el cual se entrega la educación, se debe comenzar a comprender a los niños/as como una totalidad, dando prioridad a una educación mediada por el cuerpo, facilitando así la integración de los inputs externos, favoreciendo la misma creación de redes neuronales y el proceso educacional en sí.

Luego de evidenciar que existen muchas perspectivas sobre el cuerpo desde diferentes disciplinas y que este influye directamente sobre el progreso hacia la inclusión (Figura 1.), queremos saber, ¿Cuál es la perspectiva de Cuerpo que tiene la kinesiólogía o fisioterapia?

Según González y otros (2010) La kinesiólogía o Fisioterapia sustentan su saber en el movimiento corporal humano (MCH) a través de su estudio, comprensión y abordaje se fundamenta su saber y quehacer profesional. Es así como el Colegio de Kinesiólogos (2014; p.1) define kinesiólogía como “el estudio del movimiento humano normal y de las condiciones que lo alteran”. Por ello es de suma importancia conocer las perspectivas que existen dentro del gremio de cuerpo y de movimiento.

Históricamente la perspectiva de cuerpo desde esta disciplina ha ido evolucionando, la visión más primitiva es la influenciada por la religiosa la cual plantea que el cuerpo “no es más que una máquina que Dios forma” (Rodríguez y otros, 2005; p.74), influenciada por una visión dualista cartesiana, lo que resulta en que queda relegada corporeidad y la sensibilidad, ya que el cuerpo es el vehículo de alma (García, 2013), esta visión de cuerpo-máquina fue evolucionando y acuñado por la medicina y la fisioterapia (que es una profesión auxiliar de la medicina), desde una mirada biomédica, donde se considera al cuerpo la máquina y el producto es el movimiento (García, 2013; Rodríguez y otros, 2005), desde esta perspectiva el cuerpo “puede analizarse desde el punto de vista de sus partes, y la enfermedad no es más que el funcionamiento defectuoso de los mecanismos biológicos que se estudian a través de la biología celular y molecular” (García, 2013; p.4). Desde la Fisioterapia se adopta una perspectiva basada en la biomecánica donde proponen que el cuerpo es una máquina construida por eslabones y ejes que responden y se adaptan a las diferentes fuerzas que se aplican sobre él y al movimiento que resultan de estas (Rodríguez y otros, 2005). Otra mirada desde la fisioterapia del

cuerpo es desde la Neurocinética comprendiendo al cuerpo desde la jerarquía del Sistema Nervioso donde existen diferentes niveles de control y ejecución que determinan el movimiento (Rodríguez y otros, 2005), sin salir de una perspectiva biomédica (García, 2013).

Sin dejar de considerar esta perspectiva y nutriéndose de otras áreas de conocimiento y con el desarrollo de una perspectiva biopsicosocial, el concepto de cuerpo fue evolucionando, donde surge el concepto de Movimiento Corporal Humano (MCH), como un constructo, de su compleja conformación, ya que este está determinado por variados factores que presentan una relación de interdependencia y nos permiten la comprensión del cuerpo-movimiento como un elemento de vida inmerso en un contexto multidimensional y complejo, permitiendo las interacciones (Rodríguez y otros, 2005), esta mirada de cuerpo está fuertemente influenciado por una perspectiva filosófica de cuerpo vivido, con lo que se busca dejar de fragmentar al cuerpo (García, 2013), donde pasa a considerar al cuerpo una unidad determinada multifactorialmente que se manifiesta a través del MCH (Rodríguez y otros, 2005).

Debemos entender que el pensamiento mecanizado que tiene el fisioterapeuta sobre el cuerpo es una limitación ante nuestra visión. El ver al cuerpo como una máquina, incluso en el proceso educacional, genera una visión errónea del sujeto, no se logra apreciar la totalidad de dimensiones que tiene una persona, aparte que limita el proceso educacional en sólo un ámbito. Con la información entregada, creemos que visualizar al niño/a desde una perspectiva global, facilita el proceso de aprendizaje y la inclusión educacional, ya que habría más opciones para generar el proceso pedagógico, dando cabida a personas en situación de discapacidad que necesiten distintos métodos, ya que debemos entender que no hay una sola forma de aprender.

Darle más peso a la educación a través del cuerpo, no solo beneficiaría a los niños/as y al proceso educacional, sino que también le abriría las puertas a los kinesiólogos a fortalecer el trabajo en esta área, poniendo al servicio sus saberes para favorecer los procesos cognitivos, promoviendo la corporalidad y el movimiento corporal en el aula, para de este modo hacerla más inclusiva para todas y todos los estudiantes.

## Conclusiones

Debemos tener claro que una investigación presenta alcances y limitaciones. En el caso de nuestra investigación, los alcances son comprender desde la evidencia la relación que existe entre el cuerpo-movimiento y el proceso de aprendizaje, enfocada en estudiantes de educación escolar y en establecimientos que cuenten con el PIE, sabiendo que el marco contextual de nuestra investigación está respaldado solo a la legislación chilena. Por otro parte, la limitación de esta investigación, es que no se podrá concluir con resultados significativos si existe relación entre cuerpo-movimiento y enseñanza-aprendizaje dentro del aula (como escenario de investigación), debido a que esta investigación tiene como objetivo fundamentar de forma teórica el vínculo entre dichos conceptos.

Como lo mencionamos al inicio, el marco teórico de este trabajo se dividió en cinco pilares fundamentales que argumentan nuestra hipótesis, estos son: “Concepto de Discapacidad; Integración e Inclusión”; “Cuerpo, corporalidad y corporeidad”; “Cuerpo en el Contexto Escolar”; “Cuerpo, Integración Sensorial y Aprendizaje”; y “Cuerpo desde la kinesiología”.

La búsqueda documental del primer pilar, “Concepto de discapacidad; Integración e Inclusión”, dejó en evidencia las dificultades históricas que han existido en la evolución de los conceptos hasta los tiempos modernos. En el caso de concepto de discapacidad, logró progresar de un modelo de máxima segregación y desvalorización de la persona en Situación de Discapacidad a un Modelo Social que busca aceptar la diversidad y terminar, a nuestro juicio, con la conceptualización errada sobre la discapacidad. A través de la revisión documental se logró develar el proceso histórico de los conceptos de Integración e Inclusión y de qué forma fueron evolucionando las formas de dar respuesta a la diversidad dentro del aula.

Con respecto al segundo pilar, “cuerpo, corporalidad y corporeidad”, entendemos que el cuerpo ha pasado por un proceso largo de identificaciones, términos, definiciones e interpretaciones, ahora, más bien, apuntando a nuestra investigación, sabemos que el cuerpo, ha surgido como un cuerpo objeto, el cual es inanimado, cosificado, aunque estamos en lo cierto al decir que es una expansión del mundo, pero al entender que este se puede percibir y nos ayuda a conocer o los demás, el cuerpo pasa por una transición, a la cual llamamos encarnación, en donde si bien el cuerpo es objeto, por estar y ser en el mundo, también es sujeto,

animado y participe de sus realidades y vivencias, por lo tanto el mundo y sus interacciones con éste, van generar cambios en mi expresión, a lo cual llamamos corporalidad, pero no sólo esto tendremos como expresión, ya que también hay otros factores que van a influenciar en las respuestas corpóreas, estos factores son los del entorno; inclusive, se entiende que los cambios culturales que se van dando dentro del aula, serán cambios a niveles conscientes por medio de la percepción a lo cual llamamos corporeidad. Por esto es importante al hablar de un contexto que no favorece el desempeño del cuerpo, el cual se limita en expresión corpórea dentro del aula, y no se le deja surgir. El cuerpo, la expresión de éste y las influencias que se van dando dentro de aula, son relevantes al entender que la realidad y las vivencias se hacen conscientes por medio de las percepciones que tenemos de nuestro propio cuerpo, el de otro y del entorno pero a su vez se encuentra limitado y enclaustrado en un cuerpo donde se separa la mente, dándole mayor relevancia al aprendizaje mental, siendo éste nuestro tercer pilar fundamental en nuestra investigación, es donde el kinesiólogo tendría mayor preponderancia a la hora de intervenir bajo un contexto escolar, específicamente el aula, unificando la mente y cuerpo bajo la expresión corpórea del movimiento que según la literatura avala un aprendizaje completo e inclusivo, donde todos son participes de este proceso, esto no enriquecería aún más como profesión y nos abriría un mundo en el cual el camino aún es incierto.

En lo que respecta del cuarto pilar, debemos entender que la integración sensorial va de la mano con la educación. La integración sensorial es el proceso en el cual se interiorizan todos los inputs externos generando respuestas adaptativas en el sujeto. Estos inputs son dados por una gran variedad de estímulos diferentes, por eso los niños/as siempre se mantienen en movimiento, ya que del movimiento se nutren y logran aprender. Es por esto que surgen procesos educacionales mediados por el cuerpo, los cuales buscan facilitar el proceso de aprendizaje, ya que priorizan una educación a partir del cuerpo. Creemos que el kinesiólogo tiene un rol importante en dicho proceso, ya que sus conocimientos pueden ayudar a la relación docente-alumno y así facilitar el aprendizaje en niños/as que posean diferentes formas de integrar la información externa.

Con respecto a la perspectiva de cuerpo desde la kinesiólogía o fisioterapia, la visión de Movimiento Corporal Humano refleja la visión más amplia de cuerpo que actualmente se está manejando desde nuestra disciplina, esta forma de ver el



cuerpo se nutrió desde otras áreas de conocimiento, lo permitió englobar toda la complejidad dentro de este concepto que nos la comprensión del cuerpo-movimiento como un elemento de vida inmerso en un contexto multidimensional y complejo, con lo que se busca dejar de fragmentar al cuerpo, permitiendo las interacciones, donde se pasa a considerar al cuerpo una unidad, que determina quienes somos, que está condicionado multifactorialmente, que se manifiesta a través del Movimiento Corporal Humano, es manera de ver el cuerpo es muy relacionada con el concepto con el concepto de corporeidad, que se comprende como la relación de lo holístico del ser humano y los factores del contexto, donde el cuerpo es el canal de expresión de nuestra identidad. El quehacer de los kinesiólogos se fundamenta en su conocimiento sobre el Movimiento Corporal Humano y los componentes que los alteran, por lo que como profesionales de Asistencia a la educación en el contexto del PIE, nuestro principal contribución al desarrollo de la inclusión educativa desde nuestro punto de vista es a través de la planificación en conjunto con los docentes e implementación estrategias que consideren la corporeidad y el movimiento corporal humano, desde un polo pedagógico, como estrategias de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje para contribuir a la respuesta de la diversidad en el aula.

Finalmente a través de la interacción de los conceptos, podemos concluir que la participación activa del cuerpo - movimiento, va a favorecer los procesos de aprendizaje, ya que en los últimos años, estudios realizados en el ámbito de las neurociencias, nos ayudan a entender que el movimiento otorga experiencias que permiten crear nuevas redes neuronales en el cerebro, además de aprender, no solo del entorno, sino también de sí mismo, ayudando en el proceso de formación de identidad de los niños (MINEDUC, 2013), cambiando su autopercepción, facilitando el desarrollo de aulas más inclusivas, a través de estrategias, y mediante la utilización del cuerpo-movimiento, comprendiendo al cuerpo como el medio de expresión de lo percibido y vivido, en donde el mundo es parte de él y éste del mundo, donde el mundo tendrá influencias socioculturales sobre la consciencia y percepción de los niños y jóvenes, los cuales se hacen conscientes de su propio proceso de aprendizaje y facilita la respuesta a la diversidad por medio de la consideración de todas las necesidades que presentan los estudiantes, fomentando un ambiente donde se acepte la diversidad y se eduque de manera equitativa a los niños y niñas en las escuelas, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes

razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, evidenciando su expresión corporal, que es un factor muy decidor del estado o condición del estudiante, para así planificar las estrategias que se requieran y garantizar el acceso universal a todos a la educación. Para contribuir a la inclusión desde la kinesiología es necesario considerar el concepto de corporeidad ya que nuestra área de expertis es el Movimiento Corporal Humano que nos permite considerar al cuerpo-movimiento de manera global con todos sus factores holísticos que lo determinan, considerando que son el medio de expresión de lo que somos.

Como kinesiólogos se hace preciso considerar perspectivas de otras áreas de conocimiento o profesiones para nutrir nuestro desempeño profesional, ya que como plantea Morín (1999; p.26) el conocimiento:

“parcelado, compartimentado, mecanicista, disyuntivo, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas y separa lo que está unido unidimensionando lo que es multidimensional, lo que provoca visiones sesgadas, disminuyendo la comprensión ya que no hay un dominio de todas las aristas”.

Esto hace que sea muy relevante realizar investigaciones transdisciplinarias entre los profesionales de asistencia de la educación y los docentes, sobre inclusión educativa y cuerpo-movimiento, para nutrir las miradas y proponer en conjunto estrategias que permitan responder a la diversidad en pro de un modelo inclusivo potente que se fundamente en un trabajo colaborativo real, coordinando los objetivos comunes con cada una de los estudiantes que requieren apoyos especiales. Es de suma importancia darle voz y conocer las perspectivas de los beneficiados con el Programas de Integración Escolar, para conocer desde su experiencia lo que ellos mismos necesitan y nutrir el desempeño de los profesionales que trabajan en el contexto escolar. Finalmente planteamos el desafío de continuar esta línea de investigación e ir dilucidando las diversas interrogantes que surjan en el camino para seguir aportando en el desarrollo de la inclusión educativa.

## Bibliografía

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. & Zubillaga, A. (2013) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado el 02 de Diciembre del 2016, Disponible en: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Alvarado, K., Apablaza, A. & Monardez (2013) Programa de Integración Escolar según la Percepción de Kinesiólogos Participantes en Colegios Municipales y Particulares Subvencionados de la Región Metropolitana. Estudio Cualitativo. Tesis para optar al Título de Kinesiólogo. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Artes y Educación Física, Escuela de Educación Física.
- American Physical Therapy Association (S/F) Physical Therapy in School Settings. Recuperado el 21 de Mayo del 2016, Disponible en: [https://www.apta.org/uploadedFiles/APTAorg/Advocacy/Federal/Legislative\\_Issues/IDEA\\_ESEA/PhysicalTherapyintheSchoolSystem.pdf](https://www.apta.org/uploadedFiles/APTAorg/Advocacy/Federal/Legislative_Issues/IDEA_ESEA/PhysicalTherapyintheSchoolSystem.pdf)
- Ayres, J. (2006). La Integración sensorial y el niño. Ciudad de México, Editorial Trillas. Recuperado 01 de septiembre del 2017.
- Baray, H.L. (2006) Introducción a la metodología de la investigación Edición electrónica. Recuperado 01 de septiembre del 2017, Disponible en: [www.eumed.net/libros/2006c/203/](http://www.eumed.net/libros/2006c/203/)
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. Avances en Psicología Latinoamericana. Recuperado el 03 de Octubre del 2016, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79915035005>
- Blanche, Erna (2005). Déficit de Integración Sensorial: Efectos a largo plazo sobre la ocupación y el juego. Revista Chilena de Terapia Ocupacional N°5 Noviembre 2005

- Blanco, R. (1999). La Atención a la Diversidad en el Aula y la Adaptaciones del Currículo. UNESCO. Recuperado el 6 de Abril del 2016, Disponible en: <https://docs.google.cocument/d/1GxsFRyGKOpNH7XxWdNENImH7K8zw4yWO6t43Dm/dox6XcTo/edit?hl=es>
- Blanco, R. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe, Organización de Estados Americanos. Recuperado el 6 de Abril del 2016, Disponible en: [www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf](http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). ÍNDICE DE INCLUSIÓN Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado el 6 de Abril del 2016, Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Calvo, C. (2005) Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. Recuperado el 05 de Abril de 2017, Disponible en: [rieoei.org/rie39a04.pdf](http://rieoei.org/rie39a04.pdf)
- Constitución Política de la República de Chile. (2005) Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980. Última reforma Constitucional, 17 de septiembre de 2005. Recuperado el 03 de Septiembre de 2016, Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>
- Comisión de Expertos en Educación Especial (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Recuperado 28 de Noviembre del 2016, Disponible en: [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- Chokler M. (2010) Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier Recuperado el 24 de Agosto del 2016, Disponible en:

[http://webfacil.tinet.cat/usuarios/herminia/Acerca\\_de\\_la\\_practica\\_psicomotriz\\_de\\_Bernard\\_Aucouturier\\_20101116101018.pdf](http://webfacil.tinet.cat/usuarios/herminia/Acerca_de_la_practica_psicomotriz_de_Bernard_Aucouturier_20101116101018.pdf)

- Colegio de Kinesiólogos de Chile (2014). Kinesiología en Chile: Antecedentes de la Profesión y su Impacto en la Salud Pública. Recuperado el 30 de Julio del 2017 en <http://www.ckch.cl/archivos/todo/noticias/Carta%20Kinesi%C3%B3logos%20de%20Chile-1.pdf>
- Cuesta A. (s.f. de s.f. de 2004). Integración Sensorial. Recuperado el 25 de Septiembre del 2017, Disponible en: <http://www.agapasm.com.br/Artigos/Integracion%20sensorial.pdf>
- Decreto Supremo N°170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de la subvenciones para Educación Especial. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado el 16 de Abril del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- Decreto N° 83 (2015). Aprueba Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Recuperado el 16 de Abril del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Fundación Chile (2013) Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Documento Resumen del Estudio. Centro de Innovación en Educación. Centros de Estudios Mineduc. Recuperado el 10 de Diciembre del 2017, Disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.Infor>

meEstudioImplementacionPIE2013.pdf [http://portales.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=2546&id\\_contenido=9188](http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2546&id_contenido=9188)

- Gallo, L. (2006). El ser corporal en el mundo como punto de partida de la fenomenología de la existencia corpórea. Recuperado el 6 de Septiembre del 2017. Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/301/public/301-706-1-PB.pdf>.
- García, J. (2003) El Movimiento de Vida Independiente, Experiencias Internacionales. Fundación Luis Vives. Recuperado 21 de Agosto del 2016, Disponible en: [www.senadis.gob.cl/descarga/i/2426/documento](http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/2426/documento)
- García, L. (2013). Reflexiones en Torno al Movimiento Corporal Humano desde una Perspectiva Multidimensional y Compleja. Cienc. innov. salud. Junio 2013; 1 (1): 78 – 91. Universidad Simón Bolívar (Col). ISSN: 2344-8636 Recuperado el 3 de Octubre del 2017, Disponible en: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/innovacionsalud>
- González, M., Mojica, V. & Torres, O. (2010) Cuerpo y movimiento humano: perspectiva histórica desde el conocimiento, Recuperado el 30 de Septiembre del 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781929.pdf>
- Grasso, A. (2008) La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. Recuperado el 19 de Abril del 2016, Disponible en: <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>
- Harlen, W. (2013) Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica. Recuperado el 25 de Agosto del 2016, Disponible en: [http://www.plataforma.uchile.cl/libros/evaluaci%C3%B3n\\_y\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_ciencias\\_basada\\_en\\_la\\_indagaci%C3%B3n\\_\\_aspectos\\_de\\_la\\_pol%C3%ADtica\\_y\\_la\\_pr%C3%A1ctica.pdf](http://www.plataforma.uchile.cl/libros/evaluaci%C3%B3n_y_educaci%C3%B3n_en_ciencias_basada_en_la_indagaci%C3%B3n__aspectos_de_la_pol%C3%ADtica_y_la_pr%C3%A1ctica.pdf)

- Hirmas C. y Ramos L. (2013), El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva, D.F: Somos Maestros. Recuperado el 25 de Agosto del 2017,
- Hoover, J. (2001). El cuerpo a la luz de la fenomenología. Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado el 25 de Agosto del 2017.
- Houwer, J. (2013) What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. Recuperado el 25 de Agosto del 2016, Disponible en: <http://www.liplab.ugent.be/pdf/learningpreprint.pdf>
- Hurtado, D. (2008) Corporeidad y Motricidad, una Forma de Mirar los Saberes del Cuerpo. Recuperado el 30 de Marzo del 2016, Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0729102.pdf>
- Husserl, Edmund (1997). Libro Segundo. investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II. México: Universidad Nacional Autónoma de México [1952].
- Ionescu, T., Dermina Vasc. (2014). Embodied cognition: challenges for psychology and education. Procedia - Social and Behavioral Science, 128, 275-280. Recuperado el 29 de septiembre, De ScienceDirect Base de datos.
- Jaso, M. & Gómez, A. (2005) Desarrollo de la fisioterapia en centros de educación primaria y secundaria. Departamento de Fisioterapia, Universidad de Murcia. Revista de Fisioterapia Volumen 27. Número 03. Mayo 2005. Recuperado el 28 de mayo del 2016, Disponible en: <http://www.elsevier.es/es-revista-fisioterapia-146-articulo-desarrollo-fisioterapia-centros-educacion-primaria-13074993#elsevierItemBibliografias>
- Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación, número 7. Recuperado el 25 de Agosto del 2016

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: La construcción de identidades Inter/Nacionales en la sociedad post-disciplinaria.
- Ley 18.962 (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Recuperada el 30 de Agosto del 2017, Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ley 20.201 (2007). Sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos y Otros Cuerpos Legales. Recuperado en 12 de Abril del 2017, Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
- Ley 20.340 (2009) Ley General de Educación. Recuperada el 30 de Agosto del 2017, Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.422 (2010). Ley de Inclusión Social. Recuperada el 20 de Abril del 2016. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903>
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 739 - 760.
- Marcel, Gabriel (1996). Ser y tener. Madrid: Caparrós Editores. Traducido del francés por María Sánchez López. Recuperado el 6 de Septiembre del 2017. Disponible en: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/301/public/301-706-1-PB.pdf>
- Ministerio de Educación (2007). Ley Número 20.201. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el día 16 de abril del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>



- Ministerio de Educación (2009). Decreto con Toma de Razón N°0170. Gobierno de Chile. Recuperado el 16 de abril del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- Ministerio de Educación (2009) Programa de Integración Escolar PIE Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión. Recuperado el día 20 de Noviembre del 2017. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>
- Ministerio de Educación (2010) Memoria Educación en Ciencias Basada en la Indagación 2006 - 2009. Recuperada el 26 de Agosto del 2016, Disponible en. [portales.mineduc.cl/usuarios/csocial/File/.../MEMORIAECBI20062009.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/csocial/File/.../MEMORIAECBI20062009.pdf)
- Ministerio de Educación (2010). Orientaciones para la Implementación del Decreto N° 170 en Programas de Integración Escolar, Ley N° 20.201 - Decreto N° 170. Recuperado el 20 de Abril del 2016, Disponible en: [http://www.textos Escolares.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES\\_IMPLEMENTACION\\_DTO170\\_PIE\\_v2.pdf](http://www.textos Escolares.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/FORMULARIOS%20UNICOS/ORIENTACIONES_IMPLEMENTACION_DTO170_PIE_v2.pdf)
- Ministerio de Educación (2013). Corporalidad y Movimiento en los Aprendizajes, Orientaciones para el desarrollo de actividades motrices, pre-deportivas, deportivas y recreativas, y su importancia en los aprendizajes escolares. Unidad de Deporte y Recreación. Recuperado el 1 de Abril del 2016, Disponible en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201307011003210.Material\\_Educativo\\_Deportes.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201307011003210.Material_Educativo_Deportes.pdf)
- Ministerio de Educación (2013). Orientaciones Técnicas para los Programas de Integración Escolar. Recuperado el 13 de Mayo del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

- Ministerio de Educación (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Recuperado el 07 de Diciembre del 2016, Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado el 03 Octubre del 2017, Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/551/55160204/>
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: Los dispositivos de la sujeción. Currículo sem fronteiras, 9(1), 159-179. Recuperado el 03 Octubre del 2017, Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>
- Morin, E. (1999). Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO, Editorial Santillana. Recuperado el 5 de Abril del 2016, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Ordenanza N°496 (2011). Orientaciones para Educación Especial, en Materia de Subvenciones, Aplicable al Programa de Integración Escolar. Ministerio de Educación. Recuperado el 25 de Septiembre del 2017. Disponible en: [http://www.comunidadescolar.cl/marco\\_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Operacionales/ORD%20496%20Instrucciones%20PIE.pdf)
- Organización de Naciones Unidas. (2006) Convención Internacional de Derechos para las personas con Discapacidad. Recuperado el 28 de Julio del 2016, Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas (2008) Conferencia Internacional de educación, La educación inclusiva: es el camino hacia el futuro. Recuperado el 24 de Julio del 2016, Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/C ONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C ONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado el 30 Julio del 2017, Disponible en: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2011) Informe Mundial de Discapacidad. Recuperado el 30 de Julio del 2016, Disponible en: [www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230\\_spa.pdf?ua=1](http://www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf?ua=1)
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 30 Julio del 2017, Disponible en: <http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/m6.pdf>
- Pateti, Y. (2007) Reflexiones Acerca de la Corporeidad en la escuela: Hacia la Despedagogización del cuerpo. Recuperado el 6 de Abril del 2016, Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512007000100006&script=sci_arttext)
- Rodríguez, A.; Naranjo, S. & García, L. (2005) Cuerpo-Movimientos Perspectiva. Universidad de Rosario. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Recuperado el 5 de Octubre del 2017.
- Rodríguez, M. (2013) Acerca de la investigación bibliográfica y documental. Plataforma de Metodología de la Investigación Científica y para la Guía de Tesis de Grado. Recuperado el 5 de Octubre del 2017. Disponible en <https://guiadetesis.wordpress.com/2013/08/19/acerca-de-la-investigacion-bibliografica-y-documental/>

- Sánchez, A. (2009) Integración educativa y Social de los estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Almería. Recuperado el 22 de Julio del 2016, Disponible en: <http://docplayer.es/13102278-Integracion-educativa-y-social-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-la-universidad-de-almeria.html>
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2016) Recomendaciones para el uso del Lenguaje en Discapacidad... Conociendo la terminología apropiada para referirse a las Personas en Situación de Discapacidad (PeSD). Recuperado el 23 de Agosto del 2016, Disponible en: [www.senadis.gob.cl/descarga/i/24921](http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/24921)
- Scharagrodsky, P. (2007) Pedagogía, el Cuerpo en la Escuela, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado el 6 de Abril del 2016, Disponible en: <http://ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/pedagogia-elcuerpoenlaescuela/pedagogia-elcuerpoenlaescuela.pdf>.
- Suesca, L. (2015). Corporeidad y expresión en el contexto escolar. Trabajo de grado para optar por el título de maestría en educación. Universidad Santo Tomás, facultad de ciencias de la educación. Bogotá, Colombia.
- The State of Queensland (2012). Guidelines on the Role and Scope of Occupational Therapy and Physiotherapy Services'. Recuperado el 21 de Mayo del 2016, Disponible en: <http://trove.nla.gov.au/work/14162782?selectedversion=NBD12400374>
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Conferencia Mundial Sobre NEE: Acceso y Calidad. Recuperado 24 de Julio del 2016, Disponible en: [unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf)

- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París. Recuperado el 14 de Agosto del 2017. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1990) Convención sobre los Derechos de los niños. Recuperado el 14 de Agosto del 2016, Disponible en: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento](http://www.unicef.cl/archivos_documento).
- UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). Seminario Internacional “Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas”. Recuperado el 14 de Agosto del 2016, Disponible en: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf)
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Editorial Síntesis SA. Madrid. Recuperado el 5 de Octubre del 2017. Disponible en <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>
- Vidal, J. (2003). El Movimiento Vida Independiente. Experiencias Internacionales. Madrid, 2003. Recuperado 24 de Julio del 2016. Disponible en: [www.senadis.gob.cl/descarga/i/2426/documento](http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/2426/documento).
- Villanueva, J. (2008). El motivo trascendental en Kant y Husserl. Recuperado el 6 de Septiembre del 2017. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n39/n39a04.pdf>.
- Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office 1978. Recuperado 30 de Octubre del 2017. Disponible en: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>

- Yáñez, E. (2015). Manual de Convivencia Escolar Escuela Luis Oyarzún Peña. Recuperado el 15 de Abril del 2016, Disponible en: <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2553/Reglamento deConvivencia2553.pdf>