



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
POSGRADO DE PEDAGOGÍA**

**DISCURSOS DEL CUERPO EN DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE  
LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO D.F.**

PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

**PRESENTA**

CARLOS HUMBERTO ARREDONDO MARÍN

**TUTOR PRINCIPAL**

DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO-  
ISSUE

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

DRA. CLAUDIA PATRICIA PONTÓN RAMOS-  
ISSUE

DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN-  
ISSUE

DR. ALFREDO FURLAN-  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORS IZTACALA  
MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV-  
COLEGIO DE PEDAGOGIA- FFYL

**MÉXICO, D.F SEPTIEMBRE DE 2013**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta investigación se realizó con el financiamiento del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) en el período de 2009-2012, con el apoyo del posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A

*A mis padres Eliseo de Jesús (QDEP) y Clara Inés, por incentivar en mí el amor al arte y la investigación social.*

*A mi amada María Patricia, por su compañía y respaldo permanente en esta conquista.*

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo hace parte del proyecto de investigación en la línea de los discursos del cuerpo en América latina, el cual inicié en Colombia y continué en México gracias al apoyo de muchos colombianos y mexicanos que me acogieron con la hospitalidad y generosidad... gracias a cada uno de ellos por su generosidad.

Agradezco al Dr. Juan Manuel Piña Osorio por su acompañamiento académico y guía en este proceso de formación investigativa, a los docentes del Posgrado de Pedagogía con quienes tuve la oportunidad de compartir aprendizajes sobre la investigación y la educación en México. De manera especial, agradezco a los miembros del comité tutorial por su dedicación y lectura, así como por su apoyo académico y humano.

Expreso mi agradecimiento al Posgrado de Pedagogía por su compromiso, apertura y apoyo incondicional en mi formación como investigador en educación, a los compañeros de la Maestría y del Doctorado por las experiencias formativas y el compromiso intelectual.

Quiero expresar mi agradecimiento muy especial a mis amigos Alberto Saucedo y Carmen Bermúdez, por su acompañamiento y amistad, por su hospitalidad y solidaridad en los momentos más bellos y difíciles de mi vida en México y Colombia.

Gracias a toda mi familia por su acompañamiento, a María Patricia por su compañía, comprensión y apoyo afectivo, académico y espiritual.

*In Memoriam:* Luz Adeny Ramírez Giraldo bailarina y coreógrafa, quien dejó su cuerpo, alma y espíritu en diferentes escenarios artísticos de Colombia y México.

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>pág.</b>
INTRODUCCCIÓN	10
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2. MARCO TEÓRICO	30
2.1 TEXTO- CUERPO	39
2. 2 DISCURSO	41
2.3 DISCURSOS DEL CUERPO	50
3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	53
3.1 METODOLOGÍA DE ESTUDIO	61
3.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	69

<b>4. NARRAR</b>	<b>72</b>
<b>4.1 EL EDUCADOR FÍSICO Y EL RELATO DE VIDA</b>	<b>79</b>
<b>4.2 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE</b>	<b>86</b>
<b>4.3 Interacción con los alumnos</b>	<b>93</b>
<b>4.4 EXPERIENCIA DOCENTE Y ESCOLTA</b>	<b>95</b>
<b>4.5 EL VALOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>99</b>
<b>5. DESCRIBIR</b>	<b>105</b>
<b>5.1 LA CLASE</b>	<b>108</b>
<b>5.2 LA VOZ DE MANDO</b>	<b>122</b>
<b>5.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS EDUCADORES FÍSICOS</b>	<b>128</b>
<b>6. LEGISLAR</b>	<b>143</b>
<b>6.1 CONGRESO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1890</b>	<b>144</b>

<b>6.2 PERÍODO POSREVOLUCIONARIO</b>	<b>152</b>
<b>6.3 LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO</b>	<b>155</b>
<b>6.4 LA ESCUELA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>157</b>
<b>6.5 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA SECUNDARIA</b>	<b>162</b>
<b>6.5.1 Programa de Educación Física de 1982 (Libro Naranja)</b>	<b>165</b>
<u><b>6.5.2 Programa de Educación Física de 1996 (Libro Blanco)</b></u>	<b>173</b>
<b>6.5.3 Programa de Educación Física de 2006 (Libro Rosa)</b>	<b>180</b>
<b>6.6 PLAN ANUAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA</b>	<b>188</b>
<b>6.7 ACERCA DE LAS NOCIONES Y REPRESENTACIONES DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>194</b>
<b>7. HALLAR</b>	<b>197</b>
<b>7.1 RELACIÓN CUERPO-SUJETO</b>	<b>197</b>
<b>7.2 PARADIGMAS CORPORALES</b>	<b>225</b>



<b>7.2.1 Modelo cuerpo máquina</b>	<b>228</b>
<b>7.2.2 Modelo cuerpo deportivo</b>	<b>231</b>
<b>7.2.3 Modelo- cuerpo militar</b>	<b>237</b>
<b>7.2.4 Modelo cuerpo expresivo</b>	<b>241</b>
<b>7.3 CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>244</b>
<b>7.4 A MODO DE CONCLUSIÓN</b>	<b>253</b>
<b>EPILOGO</b>	<b>259</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>263</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>275</b>

## ANEXOS

<b>Anexo 1.</b> Carta De la Secretaría de Educación.....	275
<b>Anexo 2.</b> Relato de vida de Héctor.....	276
<b>Anexo 3.</b> Profesores de Educación Física entrevistados .....	295
<b>Anexo 4.</b> Características de las escuelas.....	296
<b>Anexo 5.</b> Cuadro comparativo de escuelas y modelos de cuerpo en la formación de docentes de México D.F.....	297
<b>Anexo 6.</b> CARNET DE SEGUIMIENTO: Condición física para una educación saludable. ....	300

## INTRODUCCIÓN

Como bailarín y coreógrafo me ha inquietado el estereotipo de cuerpo que deben tener los artistas para ser bailarines y bailarinas; como docente me inquietó la forma cómo los maestros, en sus prácticas educativas, exigían a los jóvenes el manejo de unas técnicas corporales específicas y predeterminadas en el currículum, desconociendo las habilidades y capacidades de sus estudiantes así como sus intereses e inquietudes corporales.

En la maestría, abordé los discursos del cuerpo en los educadores físicos de la educación básica secundaria en Medellín Colombia, desde la etnografía educativa y la antropología obteniendo resultados inquietantes y abriendo nuevos interrogantes sobre los paradigmas corporales en la Escuela, particularmente en la asignatura Educación Física.

La experiencia investigativa me llevó a pensar y estructurar un proyecto de investigación similar en México con el ánimo de describir y develar las nociones de cuerpo que circulan en la práctica educativa de los educadores físicos de la educación básica secundaria, con el propósito de comprender la incidencia que pueden tener las experiencias individuales y los referentes culturales e históricos en la educación del cuerpo, así como su influencia en los modelos que se construyen desde la escuela.

El cuerpo, como objeto de estudio, es algo más que una entidad material orgánica y espiritual, es una construcción simbólica y social. El cuerpo no es solamente una colección de órganos y funciones coordinadas según las leyes de la anatomía y de la fisiología, es una estructura simbólica, superficie de proyecciones que pueden vincular las formas simbólicas más amplias de la cultura de las distintas sociedades.

El cuerpo no existe en el estado natural, siempre está inserto en la trama de sentido; es el lugar y el tiempo en que el mundo se hace hombre inmerso en la singularidad de su historia personal, en el terreno social y cultural en el que abreva la simbólica de su relación con los demás y con el mundo (Le Breton, 2002, p.35).

La tarea de la antropología, o de la sociología, consiste en comprender la corporeidad en tanto estructura simbólica, por lo tanto, no debe dejar de lado las representaciones, imaginarios o conductas a su alrededor, límites infinitamente variables según las diversas sociedades.

La realidad del cuerpo se construye y reconstruye permanentemente, de ahí que el investigador deba estar atento a la movilidad social, cultural y educativa de las nociones del cuerpo, con mayor razón en el caso de la Educación física, donde educador y educando están en permanente interacción verbal, corporal, gestual y proxémica.

En el mismo sentido, las prácticas corporales que se integran en una clase de este tipo, van más allá de la realización de ejercicios de calistenia, de la gimnasia, de la práctica de un deporte o de una técnica deportiva, está en juego el lenguaje *corpo-oral* del docente y el papel que éste juega en la configuración y representación del cuerpo del adolescente. El docente configura un discurso del cual no necesariamente es consciente, pero que cotidianamente aplica, desarrolla y condensa en palabras y actitudes, gestos y prácticas. Es un discurso en construcción, es un discurso que cambia, o se reproduce cotidianamente.

Hay una implicación del discurso en las prácticas y actitudes del docente que pueden afectar, seducir, convencer o influenciar la forma como los y las jóvenes ven, practican y piensan el cuerpo, de ahí la importancia de indagar lo que subyace en la comunicación oral y corporal de la clase de Educación Física. Allí se puede observar y registrar lo que sucede en las formas de interacción y comunicación de docentes y alumnos en la clase,

para luego analizar, comparar e interpretar lo que dice y hace el profesor en la clase, y lo que afirma en una entrevista que se le practique sobre su quehacer. No interesa evaluar su estrategia didáctica ni su relación con los estudiantes o la pertinencia de las actividades, sino para hacer una aproximación al sentido de cuerpo que circula en su discurso.

De lo anterior, nace la pregunta ¿Cómo se explica la configuración de un discurso del cuerpo, desde *la voz de los docentes* de educación física de las secundarias en México? Para responder este interrogante fue necesario realizar trabajo de campo etnográfico en las cinco secundarias del Distrito Federal, y a través de la observación de clase se tuvo contacto directo con las expresiones orales y corporales de los docentes.

La realización de entrevistas y los relatos de vida me permitieron obtener la reflexión de su práctica educativa, su trayectoria profesional y el concepto de cuerpo que subyace en sus testimonios. Así mismo, se realizó un análisis de la documentación escrita acerca de las políticas, normas y manuales que determinan el funcionamiento de la institución, los contenidos de la asignatura y la responsabilidad de los docentes ante los estudiantes y la comunidad educativa.

Revelar las situaciones educativas desde lo que dicen, hacen y piensan los docentes, es una parte del trabajo de interpretación de los discursos, la otra proviene de los procesos sociales e históricos que inciden en las instituciones educativas, en el contenido de los planes y en los programas de estudio.

Este trabajo pretende comprender las nociones de cuerpo que circulan entre educadores físicos, por lo que parte de los docentes como actores sociales y de la escuela como espacio (de construcción) antropológico donde interactúan diversas generaciones y en la que se transmite cultura. En la clase de Educación Física se presenta un espacio de comunicación

permanente de los actores en la interacción cara a cara, cuerpo a cuerpo, quienes no solamente comunican verbalmente sino también a través de la mirada, el gesto y todas sus expresiones corporales.

El sujeto vive en una tensión permanente entre lo que tiene y lo que no tiene —presente en el entorno que lo rodea—, una tensión dialéctica entre su cuerpo y los otros que ve, imagina y simboliza en sus acciones verbales, no verbales y paraverbales. Cuando habla o se refiere a los cuerpos puede *di-lucidar* y *re-velar* los cuerpos que lo ocupan y lo *pre-ocupan*, los cuerpos que los habitan, des-habitan y estructuran; el cuerpo que emerge de sus ideas y el cuerpo que está en sus prácticas cotidianas entre significados, imágenes y símbolos.

El discurso del cuerpo que circula entre los educadores físicos se estableció a través del intercambio de sentidos, significados y saberes, entre docente e investigador —desde las fuentes documentales históricas e institucionales que permitieron hacer una lectura hermenéutica del texto en el contexto social— para así generar una nueva producción de conocimiento en el tema.

El primer capítulo de ésta tesis aborda el problema sobre la dimensión significativa del cuerpo en la sociedad y del sentido de cuerpo en la escuela secundaria a través del discurso corporal, oral, gestual y proxémico de los docentes.

En el segundo se recogen los referentes teóricos del discurso que hunden sus raíces en la vertiente- epistemológica de Foucault (1980), En el campo antropológico me apoyo en Geertz (1987, 1994) para realizar una lectura de los textos culturales desde la narrativa de los educadores físicos que, con su voz, dan testimonio de una vida dedicada a la formación corporal de los jóvenes en la escuela.

La configuración discurso del cuerpo se logra a través del lenguaje *corpo-oral del docente que condensa* una serie de códigos, gestos y movimientos que pueden materializarse a través de la palabra escrita para poder ser leídos e interpretados desde el método hermenéutico de la antropología, que mediante la experiencia del lenguaje avanza en la interpretación de los códigos culturales del hablante, quien comunica palabras, sentimientos, acciones sociales u otro tipo de mensajes que pueden ser comprendidos por el investigador.

También se precisa la definición del cuerpo como construcción social y cultural, concepto desarrollado por Le Bretón (2002) y que sirve de apoyo conceptual para analizar los diferentes paradigmas del cuerpo que emergen de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de México, D.F.

El tercer capítulo se estructura a partir de la importancia de la etnografía educativa en trabajo de campo que posibilita la construcción de conocimientos a partir de la lectura de la experiencia de los docentes en el escenario escolar. Goetz y LeCompte (1988), son el punto de apoyo para el análisis de los datos recabados.

En el capítulo cuarto, destaco la importancia del relato de vida en la investigación, ya que se hace necesario conocer los rasgos históricos, culturales y sociales de los docentes y el significado que tienen en la elección de la profesión, en tanto van posibilitan encontrar un sentido al concepto de cuerpo que subyace en su práctica educativa en la escuela.

El quinto capítulo describe la estructura de la clase de Educación física en la escuela, el comportamiento del profesor en el patio frente al grupo, los ejercicios, juegos, competencias que realiza y las diversas estrategias metodológicas que implementa para mantener la motivación de los jóvenes. En esta interacción cara a cara y cuerpo a cuerpo de los

docentes y estudiantes subyace un modelo de cuerpo por descubrir y develar en la investigación.

El capítulo sexto contiene la información y análisis del proceso de construcción de la asignatura de Educación Física –EF- a través de la lectura de los planes y programas curriculares de las escuelas formadoras de maestros, allí se vislumbran los diferentes enfoques biológicos, psicológicos y motrices de las escuelas de EF y la forma como se definen los contenidos, las técnicas y las prácticas corporales que debe alcanzar el futuro maestro. También, logra arribar al concepto de cuerpo que se instaura en los docentes y que de cierta manera se evidencia en las prácticas corporales del docente en la escuela.

En el séptimo capítulo expongo los hallazgos de la investigación en los diferentes ámbitos de la Educación Física, el rol de los docentes y los paradigmas corporales que sirven de referentes a las prácticas corporales de la escuela secundaria mexicana.

En las consideraciones finales me permito elaborar algunas conclusiones sobre los discursos del cuerpo y la EF en México; abogo allí por la idea de generar un cambio en la educación del cuerpo de los jóvenes, que comience en el discurso de la materia pero que se consolide en los procesos pedagógicos con la apuesta por una práctica corporal acorde con la realidad pluricultural de los mexicanos y con el contexto social de las escuelas secundarias públicas en el Distrito Federal.

También avanzo en la idea de “pensar de otro modo” la educación física, de abrir un espacio de debate pedagógico sobre el sentido y la praxis de la formación corporal de los jóvenes en la escuela; estudiosos de la educación física como Cagigal (1996) y Gallo (2010) han hecho la propuesta de una educación corporal que trascienda el fortalecimiento físico del cuerpo y propugne por una formación integral del ser humano que aspire a integrar



la dimensión sensible, erótica, ética y estética del cuerpo del educando, a través de los planes curriculares afines y coherentes con la subjetividad de los jóvenes aprendices, el saber de los docentes y el contexto social y cultural de la escuela

## 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El análisis del discurso del cuerpo en los educadores físicos sobre el cuerpo, surge como una línea de investigación en la escuela que comienza en Medellín, Colombia en 2007-2008; durante ese período se realizó una investigación cuyo objetivo fue el de interpretar el sentido de cuerpo subyacente a la *voz de los docentes*, puesto que las investigaciones desarrolladas hasta entonces sobre el cuerpo hacían hincapié en aspectos relacionados con los contenidos de la asignatura, la metodología de trabajo o la participación de los alumnos, dejando a un lado el rol de los docentes, sujetos responsables de la orientación corporal de los alumnos en la escuela.

Dos años después de estudiar los discursos del cuerpo en Colombia, particularmente en Medellín, Antioquia, y de hallar algunas constantes históricas y culturales en la forma como los docentes enseñan a los estudiantes la Educación Física en la Enseñanza Básica Secundaria, las posibilidades y limitaciones que tiene el cuerpo de los jóvenes, a través de la recreación y el deporte, he decidido emprender una nueva aventura académica en México, porque pretendo darle continuidad al tema desde la antropología simbólica para el análisis y la interpretación de los datos.

Persiste en mí el interés por describir y analizar voces, ritmos, instrumentos, escenarios: acciones verbales, no verbales y paraverbales de los educadores físicos en clase, de ahí mi interés por ver cómo se define, concibe y entiende el cuerpo *desde la voz del docente*. La *voz del docente* nos puede decir algo más de lo que expresa en su pensamiento, nos puede abrir una puerta de análisis insospechada. La frase espontánea en clase está acompañada de la actitud corporal, el tono de voz y la distancia que se establece en la interacción con los estudiantes conformando una unidad de discurso posible de ser analizada. El cuerpo habla, expresa y representa al

docente. Se transforma en el elemento de comunicación por excelencia, al menos en este caso, porque dice algo más de lo que hace el sujeto cuando da o recibe indicaciones. El cuerpo comunica con la voz, el porte, el gesto, la palabra, el tono de la voz y las distancias establecidas.

En el presente proyecto se pretende dar continuidad al trabajo de investigación realizado en la Maestría sobre los discursos del cuerpo en las secundarias de Medellín-Colombia, con el fin de identificar y comprender las regularidades y discontinuidades históricas y culturales que se han presentado en las nociones y conceptos de cuerpo en el discurso de los docentes de Educación Física en la Escuela Secundaria de México.

Los estudios sobre el cuerpo han estado enmarcados en los usos sociales del cuerpo, en este caso, se pretende develar que el discurso del cuerpo en la escuela, tiene como base la voz de los docentes. Pretende hacer un estudio detallado de las acciones, gestos, voces, movimientos y distancias que el docente establece en su interacción con los alumnos en clase de educación física. El propósito de esta investigación es hacer un análisis del discurso corporal que emerge del profesor en su práctica educativa a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué acontecimientos y discursos han delimitado el concepto de cuerpo que subyace en la voz de los docentes de Educación Física?, ¿Qué vínculos se pueden establecer entre los discursos del cuerpo de los docentes entrevistados?, ¿Se pueden delimitar las continuidades culturales que permanecen explícita o implícitamente en el discurso del cuerpo de los docentes? ¿Es posible identificar modelos de cuerpo en el discurso de los educadores físicos? Finalmente, me pregunto: ¿Cómo explicar la configuración de un discurso del cuerpo, desde *la voz de los docentes* de la EF en la escuela secundaria de México?

Para responder los interrogantes, me propuse develar las nociones de cuerpo que subyacen en la voz de los educadores físicos en la Escuela secundaria en México DF y cómo se constituyen en un discurso del cuerpo a partir de su práctica educativa en clase directa frente a grupo en el patio escolar. Para explicar las diferencias, coexistencias, distancias y aproximaciones que existen y persisten en el discurso de los docentes me apoyo en su trayectoria profesional y experiencia educativa, en el análisis histórico de la disciplina y en los planes y programas de la Educación Física.

Las descripciones del cuerpo deben elaborarse atendiendo a las interpretaciones que hacen de su experiencia educativa los docentes en el tiempo de clase y en el escenario escolar, pues tales descripciones llevan en sí las claves necesarias para las interpretaciones respectivas. “Una buena descripción de cualquier cosa, nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación, en la cual lo importante es demostrar en lo que consiste una pieza de interpretación antropológica: en trazar la curva de un discurso social y fijarlo de una forma susceptible de ser examinado” (Geertz, 1987).

Para describir, descifrar, comprender y el entramado de significados y sentidos que constituyen o se construyen del cuerpo se hace necesario definirlo como una construcción humana donde la comunicación y lenguaje son fundamentales para dimensionar su condición simbólica. De ahí la necesidad de hacer referencia a algunos de los estudios que se han realizado sobre el cuerpo, de tal manera que nos permita alcanzar un acercamiento a las formas en que se ha abordado e interpretado el cuerpo desde la antropología, la sociología y la educación.

El cuerpo se define como materia expresiva en construcción social y simbólica. El cuerpo parece ser algo evidente pero, finalmente, no hay nada menos difícil de penetrar que él. “El cuerpo está construido socialmente, tanto en lo que se pone en juego en la escena colectiva como en las teorías

que explican su funcionamiento o en las relaciones que mantiene con el hombre al que encarna, .el cuerpo es una falsa evidencia: no es un dato evidente, sino el efecto de una elaboración social y cultural” (Le Breton, 2002, pp. 27-28).

Los estudios del cuerpo en antropología y sociología se inician con los trabajos de M. Mauss (1971) y las técnicas corporales, continúan los trabajos de H. Mead (1999) quien abordó ritos de interacción como parte de la dimensión simbólica de la condición humana y descubrió que, paralelamente al habla, los movimientos del cuerpo contribuyen a la transmisión social del sentido. Douglas (1978), nos dice que los sistemas distintos de símbolos naturales comprenderían sistemas sociales en las que los que la imagen del cuerpo humano se utiliza de forma diferentes para reflejar y acatar la experiencia social de cada persona. "El cuerpo social condiciona el modo en que percibimos el cuerpo físico. La experiencia física del cuerpo, modificada siempre por las categorías sociales a través de las cuales conocemos, mantiene a su vez una determinada visión de la sociedad." (Douglas, 1978, p. 89).

El cuerpo es el interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico. Por eso, su enfoque exige una prudencia particular de discernir, con precisión, el objeto. Le Breton (2002) nos dice que el hombre no es producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente; agrega que la tarea de la antropología o de la sociología consiste en comprender la corporeidad en tanto estructura simbólica incluyendo las representaciones, imaginarios o conductas, límites infinitamente variables según las sociedades.

Toda sociedad enfrenta la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo “interior” por vía de las disciplinas y la representación del cuerpo “exterior” en el espacio social (Turner, 1989). La estructuración social del cuerpo, por una parte, afecta toda nuestra actividad más inmediata y aparentemente más natural (nuestras posturas, actitudes o movimientos más espontáneos) y por otra, es el resultado no solo de la educación propiamente dicha, sino también, como lo escriben Eisenberg y Grasso (2007), de la simple imitación o adaptación del ser humano con su medio.

Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo, para Le Breton (2002), es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo. En este caso, el cuerpo se asume y se define como un territorio simbólico-individual en construcción, en contacto permanente con el entorno social y cultural. Puesto que encarna al hombre, es la marca del sujeto, aquello que lo distingue del otro, es materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios individuales, grupales y sociales. El cuerpo ha dejado de ser el organismo biológico estudiado por la medicina y descrito por las ciencias naturales para convertirse en un cuerpo humano cargado de significación e intencionalidad, en lugar de individuación de la existencia humana.

El cuerpo humano es un objeto, pero no se limita a quedarse como un objeto cualquiera, por lo que es necesario superar la oposición entre naturaleza y cultura. Cuando se afirma que el cuerpo humano es corporeidad, Duch y Mélich (2005), se señala que es alguien que posee conciencia de su propia “vivacidad”, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud. La corporeidad identifica a sí mismo y al otro de la presencia en el mundo, la cual se ve inmersa con los

símbolos. Las relaciones, acciones y experiencias construyen la corporeidad desde que se nace hasta la muerte, el ser humano se encuentra en un tiempo y espacio en constante transformación.

En palabras de McLaren (1997) el problema que se plantea en relación con las escuelas no es que ignoren los cuerpos, sus placeres y el sufrimiento de la carne (aunque indudablemente eso es parte del problema) sino que subestimen el lenguaje y la representación como factores constitutivos de la configuración del cuerpo sujeto como soporte del significado, la historia, la raza y el sexo a que pertenece. No existimos simplemente como cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y como experimentarlos. “El cuerpo es una encarnación del sujeto, en tanto el cuerpo es el resultado de los procesos intelectuales y del modo como estos han disciplinado el movimiento, el pensamiento y la acción.” (McLaren: 1997, pág. 93).

Acuña (2001), se refiere al cuerpo como territorio cargado de representaciones en donde se construyen y de-construyen imágenes culturales, en donde se deja notar tanto el espacio como el tiempo, proyectando señas de identidad y alteridad. El cuerpo humano desde esta perspectiva es entendido como receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor, constituyendo una unidad biológicamente cambiante que además, en contacto con su entorno, se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social.

Los estudios del cuerpo que se han realizado en México desde la perspectiva histórica, antropológica, psicológica y educativa se constituyeron en un punto de apoyo para la fundamentación de la investigación y en el análisis de los datos etnográficos recabados en el trabajo de campo, por lo que considero importante dar cuenta de los avances alcanzados por personas e instituciones en diferentes disciplinas humanas.

Entre los estudios del cuerpo prehispánicos se encuentra el realizado por López Austin (1980) sobre los antiguos nahuas quienes conciben el cuerpo como parte de la cosmovisión del mundo: "... Distribuidos en todo el organismo, pero concentrados en la cabeza, el corazón y el hígado, existen tres fluidos vitales. Corresponden a los centros anímicos mayores sendas entidades: a la cabeza, el tonalli; al corazón, el yolía, toyolía o teyolía, y al hígado, el ihíyotl. Las tres deben operar armónicamente para dar por resultado un individuo sano, equilibrado mentalmente y de recta moral. Las perturbaciones de una de ellas, en cambio, afectan a las otras dos." (López, 1980, pág. 262). En el hígado residían la vida, el vigor, las pasiones y los sentimientos. Algunas de estos valores se entrelazaban con las funciones del corazón, como lo son la vida y los sentimientos. Ninguna de ellas es exclusiva del ser humano. El teyolía no puede salir del cuerpo humano so pena de muerte, no así ocurre con el tonalli. Al parecer la central y más sobresaliente es la del teyolía que radica en el corazón.

El concepto holístico de cuerpo entre los nahuas se refleja la forma sistémica como vinculan los diferentes órganos del cuerpo con la vida y el cosmos. Existe en la cultura prehispánica una unidad de cuerpo entre las emociones, la razón y la moral, sin embargo ellas se entrelazan en el corazón y tiene la particularidad que no son exclusivamente humanos.

Los antropólogos Aguado, J y Portal, A.(1992) definen el cuerpo humano como realidad inmediata, en tanto es un cuerpo significado. "Es una estructura dinámica en la que se tejen de forma compleja los procesos fisiológicos con los simbólicos y que de hecho no son distinguibles más que con fines analíticos: En esta perspectiva la imagen corporal es la configuración específica de un sujeto que le da evidencias sobre el sí mismo. El cuerpo humano como estructura simbólica es un producto cultural e histórico, por lo que su estudio requiere un tratamiento que contemple el cambio y la cultura de referencia" (Aguado y Portal, 1992, p.56)



La imagen corporal se configura a partir de un proceso ritual en el que se van delineando (significando) evidencias sobre el cuerpo del sujeto que contiene un sentido cultural y que se “anclan” en el cuerpo a partir de la experiencia, por ello involucra la sensación, la percepción, su afectividad y su proceso cognitivo; es decir, su corporalidad: En esta concepción los procesos culturales son siempre inclusivos de los procesos físico-orgánicos-biológicos y psicológicos.

Los autores consideran que el concepto de imagen corporal es útil para darle coherencia y operatividad a la relación entre identidad y cuerpo humano en su contexto histórico-cultural. El vocablo imagen hace referencia en primer lugar a una experiencia cuyo registro fundamental es visual: Sin embargo, lo que entendemos por imagen corporal involucra al conjunto de los registros perceptuales, a los sentimientos y al proceso de integración yóica. Otro aspecto que es necesario recalcar es que la imagen corporal es en realidad un proceso en constante movimiento aunque se presente con una sorprendente constancia a los ojos del sujeto. Es el referente de la identidad (Aguado y Portal, 1992)

En *las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Arturo Rico Bovio, (1998) realiza un análisis del cuerpo desde la perspectiva filosófica. El cuerpo es unidad holística donde emana y convergen las múltiples manifestaciones de lo real. Lo biológico, lo psicológico, lo antropológico, lo semiológico, lo sociológico y lo político. En palabras del autor, este libro es forzosamente un discurso filosófico incompleto, abierto, donde confluyen aportaciones diferentes de culturas y personas distintas en un diálogo multidisciplinario permanente.

El cuerpo siempre ha estado presente como el mudo testigo de nuestras búsquedas, reducido a la interpretación cultural. sólo una de sus facetas, la visible: hay sin embargo la posibilidad de enriquecer su sentido con otras perspectivas diferentes y ponerlas a prueba, entre ellos se encuentra el supuesto evolucionista que muestra el origen y diferencia del

hombre con los demás seres del mundo y el discurso filosófico de la liberación, que “deriva el compromiso de hacer de la filosofía del cuerpo no un saber por el saber mismo, sino un conocimiento al servicio de la transformación de las condiciones del ser humano” (Rico, 1998, p.17).

En el texto, Rico, realiza una crítica a la corporeidad poniendo en evidencia la insostenible idea de cuerpo vigente en nuestra cultura y documenta la concepción prehispánica del cuerpo holístico de los pueblos indígenas. Hace un análisis de la categoría de cuerpo a través de la historia, la cultura, la naturaleza y los valores. Al final de su estudio ejemplifica la interpretación del cuerpo desde la filosofía de la liberación, recurriendo a la realidad latinoamericana.

En el *cuerpo y sus vericuetos*, (2006), de Sergio López analiza de manera novedosa la construcción de lo corporal y psicosomático de los hombres.. Parte de la hipótesis de que un cuerpo no evoluciona, se construye, se destruye, se limita, se aprende, se transforma y es el espacio donde se dan las nuevas relaciones sociales e históricas.

Carolina Rossete Sánchez, dice que *El cuerpo y su vericuetos* (2006) “Abre nuevas perspectivas para replantear el cuerpo debido a que aborda , desde diferentes disciplinas , como se ha conceptualizado éste y cómo se ha convertido en un contexto de significaciones sociales que se encarnan en él, debido a que ha estado sujeto por ideología, religión, ética y moral”.

La propuesta de López, en esta obra, parte de una realidad corporal que integra el proceso histórico, cultural, nutricional y emocional, que sólo puede abordarse mediante un trabajo con y en el cuerpo, reviviendo las memorias corporales a través de una labor paciente y empática con la persona.

En la revisión histórico social del cuerpo mexicano, trasciende de la reflexión a la intervención, López (2006) integra en este texto un cúmulo de saberes de su disciplina de formación: la psicología; y de los estudios de maestría y doctorado en historia y antropología, respectivamente,

conjuntándolos con los de acupuntura y meditación Zazen. En este sentido, se puede decir que el autor incorpora todos los elementos que le han brindado las disciplinas para pensar en el cuerpo de manera holística.

Alfredo Furlán, ha desarrollado una serie de reflexiones acerca de la Educación física y la escuela; donde aborda el tema del cuerpo, no como discurso, sino como posibilidad de trabajo y reflexión crítica en el ámbito educativo; debido a la importancia que tiene en la formación de los docentes en las escuelas normales de México. En la Conferencia presentada en el 3er. Congreso de la COPIFEF -IPEF (Córdoba, Argentina, 1996) trata “el lugar del cuerpo en una educación de la calidad” y plantea algunas reflexiones importantes para tener en cuenta en nuevas investigaciones.

Desde la perspectiva de un cuerpo políglota, Furlán (2001) nos habla de los múltiples lenguajes del cuerpo que debería incentivar la Educación Física en jóvenes estudiantes en las escuelas mexicanas para contrarrestar la manera como la sociedad actual trata de acallar la variedad de posibilidades expresivas que tiene el hombre.

Rose Eisenberg (2007), nos presenta un amplio trabajo acerca del cuerpo y la educación física, en el cual realiza un recorrido histórico y sociológico del fenómeno en México y Latinoamérica. Son dos tomos dedicados al cuerpo, la motricidad y la Educación física, donde hace un balance muy completo sobre el estado de la cuestión.

Los volúmenes se presentan los estudios cualitativos nacionales e internacionales en torno a significados y en campos los temas estudiados: educación física, deportiva, educación somática, motricidad, recreación, expresión corporal y educación de la sexualidad. También contiene un panorama de la investigación educativa en dichos temas así como la situación socioeducativa y política en México frente a la formación para la investigación sobre los mismos temas de estudio.

El objetivo de esta investigación fue doble: conocer el grado de producción escrita en corporeidad, movimiento y educación física al interior de dos publicaciones del COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), y lo qué opinan algunos de investigadores afiliados al COMIE sobre la precariedad de la investigación educativa nacional en torno a Educación Física, corporeidad y movimiento.

En las conclusiones la autora, constata la precariedad de investigaciones existentes en torno a la corporeidad, movimiento y educación física, al interior del COMIE, por falta de legitimación política de esos temas que tendrían que investigarse como temas emergentes, la poca difusión de sus fuentes bibliográficas.

Durán, N y Jiménez, M. (2010) en *Cuerpo Sujeto e identidad*, hacen visible la multiplicidad y diversidad de relaciones entre el cuerpo la constitución del sujeto, entendida este como un proceso permanente e inacabado. También se avanza en mirada holística del cuerpo superando los dualismos mente- cuerpo, razón-intuición, objetivo- subjetivo, es una propuesta para vivir nuestros cuerpos a través de conocimiento del sí mismo y generar a partir de allí un nuevo de experiencias corporales.

En este texto se hace un análisis de diferentes investigadores sobre el sentido profundo acerca de identidad y el tejido relaciona en que se halla inmersa, tanto en lo social como en lo cognitivo, lo político o lo educativo. Cuerpo, sujeto identidad aspira a recorporeizar los saberes educativos, y por ellos se interna en cuestiones como la historia del cuerpo en el pensamiento filosófico, las implicaciones de la corporalidad en la relación maestro-alumno, o una pedagogía que no proscriba la dimensión somática de los procesos de enseñanza; todo con miras a enriquecer la autopercepción y convertirla en centro de nuevos modos de ubicarse en el mundo y ante el otro.

Aguayo (2010), profundiza en el estudio de las prácticas escolares del educador físico durante las sesiones en el patio escolar. Interesa fundamentalmente dar cuenta de los acontecimientos cotidianos en la clase de educación física, a fin de documentar las características que adquieren las prácticas docentes y su vinculación con situaciones como el grado de aprendizaje motriz de los alumnos, el tiempo libre durante la sesión, el papel del juego en la organización de las actividades, el tipo de cuerpo que se fomenta entre los estudiantes. Los objetivos que orientaron esta investigación, según la autora, fueron “profundizar en el nivel micro del escenario educativo, buscando el sentido de las acciones particulares de los docentes y entender la dinámica de los procesos sociales en el marco de la vida cotidiana escolar. Asimismo, comprender las prácticas profesionales del educador físico en el entorno de la clase, tratando de interpretar la manera como se entretiene la trama de la vida social en este ámbito pedagógico.” (Aguayo, 2010, p.99) Las descripciones se centran en las prácticas cotidianas de los docentes, intentando entender sus sentidos particulares, sus significados y dimensiones.

Para comprender el significado de lo que acontece en el patio, la investigadora se profundiza en las múltiples dimensiones de la sesión de clase: su estructura, la organización de las actividades, los comportamientos e intervenciones del profesor y de los alumnos, el sentido de la planificación, los aprendizajes motrices, el significado que adquieren el juego y el tiempo libre, y el papel del orden y la disciplina en el entorno de la clase.

En la actualidad se siguen realizando investigaciones sobre la educación física y el cuerpo en México y sus resultados se presentan en los diferentes congresos: de educación física y antropología entre otros. Uno de ellos es el congreso del “Cuerpo Descifrado” que se realiza cada dos años a través de un convenio entre universidades españolas y mexicanas. La Universidad Autónoma de Metropolitana de México ha conformado un equipo

de investigadores sobre el tema del cuerpo en la contemporaneidad coordinado por la investigadora Elsa Muñiz, quien ha escrito ensayos y libros relacionados con la investigación corporal desde diferentes tópicos. Entre sus últimas producciones se encuentra "*Disciplinas y prácticas corporales: Una mirada a las sociedades contemporáneas*", texto en que convoca a diferentes investigadores del mundo para que diserten desde las diferentes disciplinas, discursos y prácticas corporales; también reflexionan sobre de la forma como la cultura se apropia de la naturaleza corporal y de la forma como es ocupada por el poder que de alguna manera se materializa en los cuerpos.

Muñiz (2010) afirma que los distintos "usos" de los cuerpos muestran, además, su carácter histórico y su lugar en la distintas sociedades así como el ineludible control ejercido sobre ellos con la finalidad de volverlos útiles. Las disciplinas y las practicas corporales surgen con la cultura, se institucionalizan y se van constituyendo en parte de los micropoderes que materializan los cuerpos en diferentes modos y momentos de la historia y a partir de los cuales los sujetos toman conciencia con su propia corporalidad." (Muñiz, 2010, p.7)

Con esta serie de trabajos de investigación sobre el significado del cuerpo en la educación, la salud, cultura y la educación se vislumbra un panorama positivo y efectivo en la dinámica de la investigación educativa en México. Esta investigación sobre los discursos del cuerpo en los docentes pretende aportar al desarrollo y fortalecimiento de la investigación y la renovación educativa que se vienen realizando en campo de la Educación Física en México.

## 2. MARCO TEÓRICO

Esta investigación, se enmarca en el estudio de las acciones de los docentes de Educación Física en clase directa de la escuela secundaria en México D.F. y pretende comprender las nociones de cuerpo que circulan en su práctica educativa.

Asumo la circularidad como la serie de movimientos, giros, avances y retrocesos de las definiciones de cuerpo suministradas por los docentes cuando reflexionan sobre su práctica educativa; desde ella se vislumbra la relación que los discursos del presente establecen con los conceptos y prácticas corporales del pasado. No es otra cosa que las regularidades, continuidades y discontinuidades históricas y culturales que se han presentado en las concepciones del cuerpo en las sociedades humanas y que quizás hoy, permanecen de manera implícita o explícita en el discurso como huellas, rastros y trazas en los comportamientos de los educadores físicos mexicanos.

Esta investigación se constituye así, en una apertura a las lecturas del cuerpo porque pretende ir más allá del ámbito lingüístico y explorar el campo oral, gestual, proxémico y cultural del cuerpo en la escuela desde la particular mirada del docente.

La escuela es entendida como el espacio social de permanente interacción “cara a cara” entre docentes y estudiantes donde la comunicación verbal y no verbal se efectúa a través de la voz, los gestos, la mirada, y el movimiento corporal a partir el cual se funda un lenguaje expresivo y subjetivo. Al respecto Berger y Luckmann afirman:

En la situación “cara a cara” el otro se me parece en el presente vívido que ambos compartimos: se que en el mismo presente

vívido yo me le presento a él. “mi aquí y ahora” y el suyo gravita continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación cara a cara. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya... esto significa que la situación cara a cara me es accesible mediante un máximo de síntomas...sin embargo, ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación cara a cara. Solamente en esta caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente “próxima”. Todas las demás formas de relación con el otro en diversos grados son “remotas (Berger Y Luckman1978, pp. 46-47).

La Educación Física, asignatura encargada de la formación y fundamentación corporal de los estudiantes, propicia la interacción y el intercambio de expresividad de los sujetos a través de diferentes acciones y situaciones orales y corporales. La expresión, el juego, la danza, los ejercicios físicos y la competencia deportiva en clase son actividades que pueden tipificarse como acciones subjetivas y simbólicas, como formas de interacción cuerpo a cuerpo, cara a cara, como “relación nosotros –pura”.

“La relación “nosotros-pura” es una relación “cara a cara” donde los sujetos están conscientes el uno del otro, y uno participa —aunque sea brevemente— en la vida del otro” (Schütz, 1990). Este tipo de situación es decisiva para leer la educación física como una acción simbólica, en tanto, lo propio de “la acción social y, por lo mismo, de la acción educativa, es su carácter subjetivo, simbólico y significativo” (Mélích, 1996, p.34).

El estudio de los discursos del cuerpo se inscribe entonces dentro de la perspectiva teórica que interpreta las acciones humanas desde el significado que le atribuyen los individuos a sus acciones. La fonación en el habla, el color en la pintura, las líneas en la escritura o el sonido en la música son acciones que significan algo. De la misma manera podemos decir que los movimientos, los gestos y formas del cuerpo se transforman en acciones simbólicas en el momento que expresan algo a otros.



La acción, entonces, puede ser puramente interior o subjetiva, puede consistir en la intervención positiva de un individuo en una situación, puede ser la abstención deliberada de tal intervención o el consentimiento pasivo a una situación. Sin embargo, una acción es social (Weber, 1964, p. 88) cuando, “además del significado subjetivo que el individuo actuante le otorga, tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia”, lo que permite afirmar que la acción puede ser descrita y analizada de acuerdo al significado subjetivo que le confieren los sujetos, experiencia personal y educativa y desde sus términos de referencia culturales.

La interpretación de las acciones requiere de la ciencia social interpretativa como la antropología que busca del significado de las prácticas humanas y desde el concepto de cultura sitúa las expresiones sociales del hombre en el campo simbólico:

“El concepto de cultura que propugno es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1987, pág. 20)

Lo que se impone es darse cuenta de que el fenómeno alcanza a la antropología, y especialmente advertir que la cultura consiste en *estructuras de significación* socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas —como señales, expresiones, movimientos—; establece distancias, manifiesta emociones propias que pueden ser observadas, descritas e interpretadas como parte constitutiva de la conducta humana.

El interés de Geertz es buscar el significado que determinado acto (colectivo o individual) tiene para quienes participan. Los procesos de formación, expresión, sublimación y transmisión de la cultura (gestos, imágenes, instintos, razonamientos) se encauzan en el espesor de un cuerpo concreto o en la concreción espacio-temporal ligada a la contingencia y a la transformación continua (valores, moral, afectos, hábitos) (Solares, 2008, p. 28).

Este autor precisa entonces la cultura como “aquellas acciones simbólicas y comunicativas que representan las expresiones individuales y colectivas de los seres humanos inmersos en una misma sociedad” (Solares, 2008, p. 30). Por tal razón, la transformación y actualización de la cultura es un proceso interpretativo constante que gira en torno a la acción comunicativa del ser humano, por medio de la cual son compartidos y modificados los conocimientos y demás características específicas de los grupos sociales que constituyen sus ideologías y cosmovisiones.

Puede entonces afirmarse que la antropología simbólica no se limita a interpretar y comprender únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que observa los factores culturales que las generan y sostienen, trata de explicar de dónde emergen y por qué permanecen en la vida de los sujetos y en las instituciones ciertas formas rituales y de comportamiento corporal, dignas de ser indagadas.

La antropología simbólica<sup>1</sup> reconoce que la interpretación de los hechos, de los rituales, de las costumbres y creencias la hacen los sujetos

---

<sup>1</sup> La antropología simbólica es la confluencia de disímiles elaboraciones sobre la ‘dimensión simbólica’ de las acciones humanas, es un giro sobre la interpretación de los hechos humanos desde el Positivismo hacia la hermenéutica. La antropología simbólica e interpretativa ha sido vista como uno de los momentos más fecundos de lo que aparece indicado como la tradición antropológica de la segunda mitad del siglo XX. En torno al símbolo y lo simbólico gravitaron gran parte de los trabajos y reflexión antropológica. Mary Douglas, Víctor Turner y Clifford Geertz se destacan como las figuras asociadas a la

que comparten las mismas experiencias de grupo, dejando constancia de lo que significa para la comunidad el discurso social. Para Geertz (1987) una buena interpretación de cualquier cosa, nos lleva a la médula misma de lo que es la interpretación, en que lo importante es demostrar en qué consiste una pieza de interpretación antropológica: en trazar la curva de un *discurso social* y fijarlo de una forma susceptible de ser examinada.

La antropología interpretativa, permite hacer lectura de las situaciones sociales y culturales desde sus propias tramas, por lo que Geertz (1987) define la cultura como un *texto*, es decir, como objeto susceptible de interpretación en la medida en que la cultura y sus expresiones simbólicas públicas pueden asimilarse (de manera análoga a un texto literario) a un universo autorreferente y a la vez mediado por una lógica que podríamos llamar metafórica: la diferencia con lo literario es que la “autoría” de ese desplazamiento metafórico está sustentada colectivamente; y, sin embargo, expresa, como en lo literario, un “fluido emotivo” que se convierte en forma de cognición.

Este concepto de texto que Geertz recoge de Ricoeur, se presenta como una perspectiva investigativa desde la cual podemos abordar la forma como circulan los conceptos del cuerpo en las prácticas y discursos de los docentes de educación física, en tanto la analogía del texto permite dejar “inscribir” <sup>2</sup>las formas en que se presenta y sucede en la interacción educativa entre docentes y estudiantes; dejar en la página escrita los

---

emergencia y consolidación de la antropología como ciencia interpretativa en busca del significado de las prácticas humanas.

<sup>2</sup> Geertz le asigna al investigador la tarea de “inscribir” la interpretación que los sujetos hacen de su realidad, de fijar el significado de texto.

El concepto de inscripción lo acoge Geertz de Ricoeur, “La clave para la transición del texto a la analogía del texto, de la escritura como discurso a la acción como discurso es el concepto de “inscripción”, la fijación del significado” (Geertz, 1994, p. 44).

acontecimientos y comportamientos de los sujetos es lo que le da fuerza interpretativa a lo investigado.

Un *texto* no es solamente un entramado de oraciones, sino que, a partir de un conjunto de operaciones de diverso orden –*trama y urdimbre*– se constituye como una unidad semántico-pragmática. El texto se asume como unidad compleja donde los enunciados se enlazan unos con otros en el diálogo como en el monólogo (Geertz, 1987, p. 75).

El texto es discurso fijado por la escritura. “Lo que es fijado por la escritura, es entonces un discurso que hubiéramos podido decir, es cierto, pero, precisamente se escribe porque no se dice. La escritura es una inscripción directa de esa intención, transcribe gráficamente los signos del habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el puesto del habla es el acta de nacimiento del texto.” (Ricoeur, 1998, p.153).

De igual forma:

En el intercambio de las palabras, los locutores están presentes uno al otro, como también la situación, el ambiente, el medio circunstancial del discurso. Es respecto a este medio circunstancial como el discurso es plenamente significativo: el envío a la realidad, que puede mostrarse alrededor de los locutores, si así pudiéramos decir, de la instancia misma del discurso (Ricoeur, 1998, p. 157).

La gran virtud de la extensión de la noción de texto, que va más allá de las cosas escritas en papel o talladas en la roca, es que atrae la atención precisamente sobre ese fenómeno: que provoca la inscripción de la acción: ¿cuáles son sus vínculos y cómo funcionan estos, y qué implica para la interpretación antropológica la fijación del significado a partir del flujo de eventos, de la historia o de lo sucedido, y en el pensamiento a partir de lo pensado, y en la cultura a partir del comportamiento y el símbolo?

La textualización se entiende como un prerequisite de la interpretación, la constitución de las *expresiones fijas* de “Dilthey” que Clifford retoma como elemento fundamental en la descripción densa:

Es el proceso a través del cual la conducta no escrita, el habla, las creencias, la tradición oral y el ritual se han caracterizado como un corpus, como un conjunto potencialmente significativo separado de toda situación discursiva o performativa inmediata. En el momento de la textualización este corpus significativo asume una relación más o menos estable con un contexto, a través de lo que se conoce como descripción densa etnográfica. (Clifford 2001, p. 58).

¿Mediante qué proceso el discurso del cuerpo se vuelve texto?, para este paso debo apoyarme en Ricoeur: el discurso no puede ser interpretado de la manera abierta, potencialmente pública en que se “lee” un texto.

Los datos constituidos en condiciones discursivas y dialógicas solo pueden ser objeto de apropiación en una forma textualizada: los sucesos de la investigación en la escuela y los encuentros en la clase de educación física se transforman en notas de campo y la trayectoria profesional y experiencia educativa del profesor se transforman en narrativas, acontecimientos significativos o ejemplos de vida.

Ricoeur (1998), postula una relación necesaria entre texto y “mundo”. Un mundo puede ser aprendido directamente; siempre se le infiere sobre la base de sus partes, y esas partes deben ser arrancadas conceptual y perceptualmente del flujo de la experiencia. De esta manera, “la textualidad genera sentido a través de un movimiento circular que primero aísla y luego contextualiza una cosa o un suceso en la realidad que lo engloba” (Clifford. 2001, 58).

La investigación entiende que la relación del texto y el contexto “mundo” se da en el microespacio de la escuela, espacio en que los educadores imparten la educación física en clase directa frente a grupo y

transmiten explícita e implícitamente la forma como perciben, y definen el cuerpo. Establecen normas, reglas de comunicación e interacción explícitas, mientras que las implícitas son las que subyacen a la forma como transfiere los contenidos de la asignatura e interacciona con los estudiantes.

La interacción cara a cara, cuerpo a cuerpo se transforma en texto en el momento en el que el investigador describe las acciones corporales, es decir, “inscribe” las percepciones, sensaciones e interpretaciones que tiene cuando observa la interacción corporal del docente con los estudiantes en la clase.

En el proceso de interacción cuerpo a cuerpo de docentes y estudiantes, nos interesa lo dicho al hablar, lo que quiere significar el educador cuando expresa una idea, un gesto y ejecuta un movimiento y establece distancias porque hace parte de todo aquello que se constituye en una acción corporal, educativa y social que puede inscrita en un texto para ser analizado.

El reto del investigador es alcanzar una descripción del comportamiento humano, cercano a lo que observa en sus informantes. Hay que atender la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta o, más precisamente en la acción social, donde las formas culturales encuentran articulación” (Geertz, 1987, p. 39). Según este enfoque, los informantes efectúan interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que les rodean, es decir, que otorgan un sentido a las acciones y relaciones corporales que incorporan la voz, el gesto y la palabra en un contexto social determinado; al investigador le corresponde interpretar el discurso del cuerpo a través de lo dicho e interpretado por los docentes y fijarlo en el texto escrito.

. . De lo anterior se puede inferir que el cuerpo, puesto en palabras y delimitado en textos, puede ser interpretado en términos hermenéuticos.

Los textos no son solo los escritos, sino también los hablados, los actuados y aún de otros tipos, un poema, una pintura y una pieza de teatro son ejemplos de textos; van, pues, más allá de la palabra y el enunciado. Una característica peculiar que se requiere para que sean objeto de la hermenéutica es que en ellos no haya un solo sentido, es decir, que contengan polisemia, múltiple significado. Esto ha hecho que la hermenéutica, para toda una tradición, haya estado asociada a la sutileza. Esta última consistía en la capacidad de traspasar el sentido superficial para llegar al sentido profundo, inclusive al oculto; también de encontrar varios sentidos cuando parecía haber uno, y en especial, de hallar el sentido auténtico, vinculado a la intención del autor”(Beuchot, 2005, pp.11-12)

Desde esta perspectiva se trata, de poner en palabras lo observado, escribir un texto con el estilo y el sello del estudioso que contiene algo de lo hecho y dicho por los docentes con el propósito de interpretar lo que sucede en el discurso del cuerpo en esa situación. Es una lectura del texto *corpo-oral* que se analiza luego de ocurrido el acontecimiento y permite hacer un análisis de lo social que interviene o está presente en la práctica educativa. Es un análisis del texto en el contexto social que se inscribe.

Esta traducción, este tras-paso de lo “corporal a lo textual” puede generar interferencias por la forma en que se involucra el investigador y por la dificultad de encontrar la palabra exacta para nombrar ciertas acciones. A pesar de lo complejo y borroso del intento, se puede decir que es necesario y fundamental para integrar todos esos elementos en un texto con posibilidad de análisis discursivos, construida con bases empíricas desde la experiencia de los sujetos.

Existen maneras distintas de textualizar el cuerpo: los testimonios de los profesores, la descripción de sus acciones en clase, la percepción del espacio individual en la interacción con los estudiantes, el tono y timbre de las voces de mando o la distribución de los espacios y orden de los grupos en el patio de clase. El docente impone sus propios códigos para conformar un sistema particular de significación que permiten tomar el texto como

medio para realizar la interpretación de sus acciones del discurso corporal. Para ello, se requiere, como afirma Eisner (1998, p. 54), *la presencia de la voz del texto*. (Las cursivas son del autor).

## 2.1 TEXTO- CUERPO

El texto *corpo-oral* se puede considerar complejo, fluido y polifónico; de ahí la importancia de la orientación del trabajo etnográfico que lleva Geertz a valorizar la polifonía y la heteroglosia<sup>3</sup> (lo intersubjetivo y heterogéneo propios del encuentro etnográfico), es decir, el conjunto de voces, y a darle su status tanto en la fase de observación como en la de reflexión de los actores sobre su práctica.

*La polifonía* es una partitura de textos integrados en un diálogo corporal y oral entre docentes e investigador, cuyo estricto tempo y ritmo de interpretación tiene el sello de los implicados en el discurso y puede ser leído e interpretado por otros (Arredondo, 2010). La descripción del analista debe compararse con las interpretaciones de los informantes, (Mills ,1999) y (Geertz, 1997) consideran esencial esta precisión para en el análisis de los datos.

Entrever y descifrar los significados del cuerpo en la interacción profesor- alumno, implica des-cubrir, des-nudar, poner al descubierto el tejido de significados subjetivos que emergen de “su voz” y se transforma en texto, evitando distorsionar los comentarios e interpretaciones que hacen los docentes de su práctica corporal y educativa.

En esta investigación considero fundamental los sentidos que los educadores físicos confieren a los acontecimientos educativos porque están mediados por su formación personal, profesional y sociocultural. En este

---

<sup>3</sup> Heteroglosia, la naturaleza ambigua de la palabra y la versatilidad significativa del lenguaje en su proyección histórica.



mismo orden de ideas puedo decir, que el sentido el cuerpo no se semiotiza en el teatro y el cine sino también en la educación física escolar, donde se constituye en una polifonía de gestos, voces, movimientos y acciones con distintos significados. Como dice Vilela: “Constituyéndose como fenómeno cultural y social, y reducto de creación y recepción de la producción de sentido, el cuerpo inserta al hombre en el campo simbólico, es decir en el interior de un espacio de relación” (2000, p.85).

El cuerpo se define como un sistema de signos que también puede ser analizado desde la relación que establece con otros textos como el escrito, en los que subyacen otras significaciones culturales, por lo cual podemos hablar del cuerpo como palabra, como texto; del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo, en tanto hace visible el lenguaje *corpo – oral* a partir la relación cuerpo y texto. Todo ello, se transforma en un discurso que fusiona cuerpo, deseo y palabra en un tejido complejo de relaciones, compuestas por lo corporal, afectivo y cognitivo del sujeto en un contexto cultural específico.

Del habla y del texto se ha escrito y debatido en la ciencias humanas, pero en el campo específico del cuerpo puedo afirmar que es una discusión de reciente aparición, por lo que dificulta la forma de asumir, reflexionar y comprender los discursos del cuerpo. El ambiente se hace más complejo cuando se asume el tema en el campo educativo, en tanto, los contenidos de la Educación física y la normatividad institucional, multiplican el nivel de complejidad en la interpretación de los datos.

Me interesa indagar las condiciones de aparición, de crecimiento, de variación de los discursos del cuerpo en la Educación física que se presentan en el desarrollo de políticas educativas diseñadas por el Estado para la escuela mexicana, por lo que he considerado necesario retomar algunos aspectos de la historia de la Educación física y su desarrollo

curricular con el objetivo de rastrear e indagar cómo se han ordenado y proyectado los conceptos de cuerpo en la escuela.

El cuerpo lo defino como terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y reconstruye el significado, como la personificación o la “encarnación” de la subjetividad en el ámbito escolar y social (Arredondo, 2010, p. 179). La importancia de concebir el cuerpo no como una entidad corpórea sino como una forma específica de la subjetividad que se vincula con los contextos sociales y culturales, asumidos en y a través del lenguaje al interior y al exterior de la escuela, es una premisa fundamental para esta investigación puesto que no existimos simplemente como cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y cómo experimentarlos. De manera semejante, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que ellos incorporan en las distintas formas discursivas (McLaren, 1997).

## **2. 2 DISCURSO**

El cuerpo en palabras revela un lenguaje escondido,  
pero también el lenguaje forma un cuerpo  
Deleuze (2003).

Los usuarios del lenguaje hablan con el objeto de comunicar ideas y acciones sociales, buscan que se entiendan sus lenguajes, que se les entienda; lo hacen en su calidad de individuos y de miembros de grupos sociales, para informar, persuadir o impresionar a los otros, o bien para llevar a cabo actos sociales en situaciones, instituciones o en estructuras, también sociales.

Los discursos no solo consisten en estructuras sonoras o en imágenes, son, más bien, formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global bajo formas esquemáticas. Es

el intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación y el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes como lo propone Stubbs (1987).

Pretendo analizar el discurso desde su interior, tal como lo propone Foucault, no desde los supuestos de eficacia que profetizaba porque la verdad superior no reside más en lo que *era* el discurso o en lo que *hacía*, sino que reside en lo que *dice*: llegó un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia (Foucault, 1980).

Para este autor, es básica la interpretación de los datos en tanto considera que las acciones son ejecutadas intencionalmente para realizar o producir alguna otra cosa. Esto es, otras acciones, sucesos, situaciones, estados mentales, es decir, las acciones tienen metas, lo cual las hace significativas o que tengan “sentido”, también hace que sus actores parezcan tener algún propósito.

La relación entre cuerpo, discurso y poder desde una perspectiva genealógica es, desde Foucault:

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1980, p. 35).

El discurso no es lo que se manifiesta o se encubre, pues la historia no cesa de enseñarnoslo; el discurso no es simplemente aquello que traduce

las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio del cual, se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.

También versa sobre los sistemas de exclusión que se apoyan en un soporte institucional en donde las prácticas –como las pedagógicas– tienen su incidencia, pero es acompañado, también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad en la que es “valorizado, distribuido, repartido y en cierta forma, atribuido” (Foucault, 1980, p. 18).

En esa conformación de los discursos sociales que encarna los sujetos, se suman el sistema de instituciones que imponen y acompañan su vigencia, como lo hace la escuela, ejerciendo una cierta presión e imposición de formar sujetos desde presupuestos de saber dictaminados por los sectores dominantes de la academia y el Estado, los cuales deben ser seguidos y transmitidos por los profesionales preparados para esa actividad determinada.

El intento por comprender el sentido de verdad que se esgrime en los discursos pedagógicos y en las estrategias de educación escolar nos invita a pensar los regímenes de verdad que se dictan y se imponen, e indagar si se mantienen, multiplican o cambian en ciertos ámbitos institucionales y sociales, porque están asociados al concepto de verdad impuesta en los textos escritos como leyes y normas culturales.

Ciertamente, si uno se sitúa al nivel de la proposición, en el interior de un discurso, la separación de lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni violenta. Pero si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión del saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizás, cuando se ve dibujarse un sistema de exclusión (sistema

histórico, modificable, institucionalmente coactivo) (Foucault, 1980, p. 9).

Me interesa que el docente manifieste el sentido que le da a su práctica educativa con el cuerpo, a partir de su experiencia personal y profesional, para escuchar, describir y develar el sentido de cuerpo que circula en su discurso. Es “aquello que permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma el que se realice” (Foucault, 1980, p.16). Tengo la ligera sospecha de que el discurso del cuerpo en la escuela secundaria tiene esa característica de tratar de decir algo diferente a lo dicho, que repite la acción ya hecha en otro tiempo. “Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Foucault, 1980).

En tanto no existe una intención explícita del docente, el investigador recurre, a partir de su experiencia, como narrador de acciones humanas y grupos sociales para escuchar, describir, dejar fijada “la voz de los docentes” con el propósito de identificar el concepto de cuerpo que subyace en su acción educativa, en su interacción verbal y no verbal, oral y corporal con los estudiantes. *La voz de los docentes* se refiere, en un primer momento, a todo lo que el docente dice y expresa con sus gestos cuando orienta la clase, y en un segundo momento, cuando piensa e interpreta “lo dicho y hecho” en clase.

*El discurso del docente* adquiere un lenguaje corporal denso, en tanto, comunica, al mismo tiempo, con la expresión verbal, corporal y a su vez con la distancia creada para interactuar con los alumnos. Es la expresión corporal y verbal inscrita en la palabra, la voz, el gesto, el porte, el vestido y el uso que se hace del espacio personal y educativo.

El discurso del cuerpo confluye y condensa lo motriz, lo afectivo y lo erótico, en tanto es unidad física, mental y emocional en construcción sociocultural; por ello, “no los interrogo [sujetos] sobre el sentido que permanece en ellos a modo de origen perpetuo, sino sobre el terreno en el que coexisten, permanecen y desaparecen, los discursos” (Foucault, 1991).

En el “Orden del discurso”, Foucault establece que existen —desde las instituciones— formas de control del discurso que le permiten al saber poder mantener el control social y cultural de los sujetos. Una forma de control, es la que determina las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Nadie entrará en el orden del discurso sino satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, calificado para hacerlo (Foucault, 1980).

El intercambio y la comunicación, son figuras positivas que juegan un rol en el interior de los sistemas complejos de restricción, y, sin duda, no sabrían funcionar independientemente de estos. Incluso, Foucault va más allá, al afirmar que la forma más superficial y más visible de estos sistemas de restricción la constituye lo que se puede agrupar bajo el nombre de ritual:

El ritual define la cualificación que deben tener los individuos que hablan (y que, en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, debe ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo (Foucault, 1980, p.24).

El modo como se implementa la educación del cuerpo en la escuela se constituye en una especie de ritual que funciona a la perfección en cada clase, espacio donde los docentes y estudiantes cumplen con un rol específico en un tiempo determinado y bajo ciertas normas que regulan la

conducta de los participantes en ese acontecimiento cotidiano. “Los discursos religiosos, judiciales, terapéuticos y en cierta parte también políticos, no son apenas dissociables de esa puesta escena de un ritual que determina a la vez para los sujetos que hablan las propiedades singulares y los papeles convencionales” (Foucault,1980, p. 24).

Los discursos pedagógicos se pueden clasificar en estos temas, o se consideran de diferente contenido. “¿Qué es después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla, sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con poderes y saberes?” (Foucault,1980, p.28).

Foucault avanza diciendo: la educación , por más que sea de derecho, es el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que no impide, las líneas que le viene marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales: “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault 1980, p.27).

De lo anterior, me comprometo a intentar develar los discursos del cuerpo en el sistema educativo y, particularmente, en la escuela secundaria. Mi objetivo es, a partir de un análisis detallado del discurso del cuerpo asumido por los docentes, identificar la forma como circulan los imaginarios, modelos, estereotipos, paradigmas de cuerpo que subyacen en su práctica educativa frente a un grupo de estudiantes en el patio escolar.

Aunque el análisis del discurso es un término ambiguo –el cual presenta muchas aristas en sus enfoques desde la lingüística o la antropología– es importante hacer una definición operacional que me permita

con, cierta claridad, comunicar el tipo de análisis del discurso corpo-oral y textual que se pretende realizar en un entorno determinado. En este caso se trata del contexto escolar; con un sujeto en particular, el docente; sobre un objeto específico, el cuerpo.

Es importante determinar que el análisis del discurso propuesto no pretende hacer la distinción entre verdadero y falso, distinción que pertenece al orden del discurso desarrollado desde la lingüística, ni la distinción de lo real y lo imaginario. El objetivo aquí es relacionar los discursos del cuerpo con el contexto o ambiente social de los docentes.

El discurso es la articulación de lo lingüístico y lo social, en este caso, en un contexto educativo. El discurso no interviene en un contexto, como si el contexto fuera tan solo un marco, un decorado; en realidad, no hay discurso que no esté contextualizado: no se puede asignar verdaderamente sentido a un enunciado fuera del contexto social.

El análisis del discurso, desde una perspectiva social, señala la necesidad de estudiar las instituciones sociales, las estructuras, procesos, rutinas y actores a nivel de manifestaciones concretas, su expresión o realización en el discurso como uso del lenguaje, la comunicación y la interacción de los sujetos.

Aunque se presentan serias dificultades que van desde la valoración hasta la evaluación de lo que se dice y se quiere decir, hasta encontrar el verdadero sentido de lo dicho. Estos deseos impiden interpretar el texto, pues no es posible encontrar en él una verdad, sino el sentido y la relación que este tiene con la sociedad y el grupo de personas en que se presenta. Foucault lo sugiere cuando dice: “Ciertamente, si uno se sitúa al nivel de una proposición, en el interior de un discurso, la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violento” (Foucault, 1980: 15).



El proceso de análisis del discurso va más allá de lo que puede ser verdadero o falso en tanto se inscribe y fija objetivos ambiciosos con la búsqueda de explicaciones holísticas capaces de inscribir las conductas discursivas locales en un marco global de creencias, acciones y normas, constitutivo de una realidad social y cultural determinada.

Hay dos perspectivas desde donde pueden analizarse los discursos del cuerpo. La primera tiene que ver directamente con el sujeto y su cuerpo, y la segunda, desde una referencia externa, el contexto social que habita. En la primera, el sujeto encarna una forma, función y palabra de cuerpo, desde su intimidad e interacción con el otro, cuando habla, se mueve, expresa la idea explícita e implícita de cuerpo que tiene, que desea o imagina.

En la segunda, el sujeto vive en una tensión permanente entre el cuerpo que posee y el entorno que le rodea, una tensión dialéctica entre su cuerpo y el de los otros, al comunicar sus ideas a otros pueden hablar de los otros cuerpos que admira, critica o con los que se identifica. Los contenidos curriculares, las normas y requerimientos que le exige cumplir el Estado con sus políticas educativas determinan y limitan de cierta manera la práctica educativa de los docentes.

En el mismo orden de ideas, Le Breton (2002), nos dice que el hombre no es producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y en su inmersión en el campo simbólico. La corporeidad se construye socialmente y agrega que la tarea de la antropología o de la sociología consiste en comprender la corporeidad en tanto estructura simbólica y no debe dejar de lado representaciones, imaginarios, conductas, límites infinitamente variables según las sociedades, de ahí la necesaria distinción entre el concepto del cuerpo y el de corporeidad.

La corporeidad, como escenario sobre el cual se desarrolla la racionalidad humana, constituye una complejidad armónica de tiempo y espacio, de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad, de intereses diversos y de responsabilidad. Esta complejidad armónica evidentemente siempre en tensión, nunca sin conflictos, continuamente en medio de tramas históricas, tiene lugar a través de las peripecias de la vida cotidiana, la manifestación plástica e histórica del espacio-temporalidad, la cual es el distintivo característico de los seres humanos.

Para Duch y Mélich (2005) los seres humanos no sólo tienen un cuerpo, sino que, en realidad, son cuerpo simbólico—cuerpo, por tanto, que se hace y deshace en el tiempo y en el espacio, cuerpo que hay que trabajar, representarlo delante de uno mismo y de los demás. “Este ser cuerpo de la realidad humana implica también un “significar” El cuerpo significa. Y aquello que el cuerpo significa depende de los diferentes contextos en que los seres humanos se encuentran. La corporeidad es cada es cada uno de los diferentes significados que adopta el cuerpo humano no sólo en cada cultura concreta, sino también en todos los momentos de su propio trayecto biográfico” (Duch y Mélich: 2005, p. 27)

Los actos de los sujetos, en este caso docentes, adquieren significado en la medida en que se contextualizan, considerando los significados que los propios sujetos dan a sus acciones y la función que desempeñan en la estructura de su personalidad y dentro del grupo humano donde transmite y orienta los conocimientos. En la Educación física lo corporal, en lo que toca a la forma orgánica, el movimiento, como representante del trabajo del cuerpo y la expresión, es lo que permite que se aproxime más el cuerpo como deseo, como emotividad, como deseo de la relación con el otro (Furlán, 1997), pues habitualmente han coexistido en ámbitos separados, a pesar de que están profundamente implicados uno con el otro.

Este concepto nos acerca a la comunicación y es el que permite la construcción de las relaciones con el otro. Para que exista la corporeidad es necesario un otro, un alguien esencial que inquieta, uno que se constituye conmigo en la experiencia del diálogo para formar más que un solo tejido. Mis frases y las del interlocutor vienen suscitadas por el estado de la discusión, se insertan en una operación común de la que ninguno de nosotros es el creador. Se da entonces un diálogo donde el otro no es para mí un simple comportamiento en mi campo trascendental, ni tampoco yo en el suyo; somos el uno para el otro, colaboradores en una reciprocidad perfecta con unas perspectivas que se deslizan una dentro de la otra, ambos coexistimos a través de un mismo mundo.

### **2.3 DISCURSOS DEL CUERPO**

Me inscribo en la búsqueda de un discurso que explique o comprenda la forma como los humanos sentimos, actuamos y pensamos el cuerpo, me parece algo aparentemente importante por hacer en la investigación social, y particularmente en el ámbito escolar. Lo que no esperé nunca, fue que al retomar el discurso, yo me estaba involucrando en su propia dinámica, en su trampa y en su propia complejidad.

“No querría entrar yo mismo en este orden azaroso del discurso, no quería tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo: quería que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta (Foucault, 1970, p.49), más el riesgo ha pasado mis expectativas y ahora ingreso en el ámbito de la lucha por saber cómo nacen ciertas “verdades y falsedades” en los discursos del cuerpo que habitan en la cultura corporal de los docentes.

Aunque no existe una definición exacta de que es el cuerpo, y qué cuerpo educar, ni de cuál es el sujeto social que la escuela pretende formar,

me corresponde identificar, a través de la observación, la descripción de las prácticas educativas, el cuerpo que subyace en lo que dice, hace y piensa el docente; identificar el discurso que encarna el educador físico en la transmisión de los saberes corporales y las prioridades que establecen en los contenidos, temas y prácticas diseñadas e implementadas en el curso de las acciones educativas.

Así mismo, me compete analizar cómo el docente impone un saber-poder desde la formas como dirige y orienta los tema de clase, cómo se relaciona e interactúa en su práctica corporal con los alumnos, cómo implementa las estrategias didácticas y cómo ejerce la disciplina desde su discurso porque “los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (Geertz, 1987, p. 33).

En la historia del discurso siempre se ha dado el debate sobre lo verdadero y lo efectivo, pero Foucault propone que es importante mirar el discurso desde su interior, no desde los supuestos de eficacia que profeticen.

Cuando hablo del discurso del cuerpo me refiero a esa forma de comunicación de los humanos que está mediada por unos códigos establecidos por la lengua, la cual permite elaborar oraciones con sentido lógico, expresiones y proposiciones mediadas por la cultura y los grupos sociales a los que pertenecen los sujetos.

Definir los discursos del cuerpo es un riesgo necesario, en tanto permite hacer una lectura de las voz de los docentes en el marco de la escuela desde sus prácticas y saberes, desde su función de orientadores de la educación corporal en los jóvenes y de sus compromiso pedagógico de propiciar en los estudiantes una acercamiento al cuerpo y a su cuidado, utilizando las herramientas metodológicas y teóricas apropiadas en su experiencia.

El docente configura un discurso corporal del cual no necesariamente es consciente, pero que cotidianamente lo aplica, desarrolla y condensa en palabras y actitudes, gestos y movimientos en las prácticas escolares. Es un discurso en construcción, es un discurso que cambia, o que simplemente se reproduce diariamente. El docente no es, esencialmente, consciente de lo que dice, hace y de lo que puede significar lo dicho y hecho para los jóvenes aprendices, por ello es importante analizar el discurso que subyace en las formas de interacción corporal establecidas por el docente en clase.

El discurso del cuerpo explora diferentes situaciones corporales y, distintas maneras de construir e interpretar el cuerpo ya sea en el campo de las ciencias biológicas, las representaciones artísticas o en la educación corporal como ocurre en el caso de esta investigación. Cada disciplina semiotiza el cuerpo de modos distintos. El sistema biológico abarca los sistemas de comunicación no verbal, el psicológico relaciona cuerpo y mente en un discurso psicofísico. El enfoque antropológico ubica el significado del cuerpo en un medio cultural y la pedagogía desde educación corporal del ser humano.

El discurso del cuerpo se entiende y define por las dimensiones de lo corporal inscritas en el movimiento, pensamiento y acción humana presentes en la interacción de los sujetos de una cultura en un espacio-tiempo dado. El discurso condensa la expresión verbal, no verbal y paraverbal presente de manera explícita o implícita en la práctica cotidiana y educativa de los sujetos. El discurso del cuerpo es un todo complejo que mezcla en su interior la expresión y la trayectoria cultural del sujeto, prácticas corporales, políticas sociales y reglamentos escolares.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Nadie me verá del todo  
Ni es nadie como lo miro  
Somos algo más que vemos  
Algo menos que inquirimos

Miguel Hernández

El estudio de los discursos del cuerpo en la escuela secundaria, requiere de un método de investigación que permita el seguimiento detallado y cuidadoso de la forma como los docentes interactúan con los alumnos e implementan estrategias educativas y motrices para la formación y el desarrollo corporal de los jóvenes en la clase de Educación Física; a su vez, de un análisis fino, puntual y crítico del trabajo de campo y de los textos que de éste emanan. Es inquirir o examinar cuidadosamente las acciones de los sujetos comprometidos en la educación del cuerpo. En palabras de Sandoval, se trata de un “esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas” (Sandoval, 1996, p. 11).

Desde esta perspectiva, según el mismo autor (1996), se reconocen las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico, donde el escenario principal es la misma vida cotidiana. A partir de la comprensión de esta vida, se accede al conocimiento humano, lo cual lleva a considerar que el conocimiento solo es posible a partir de la cooperación estrecha entre investigador y actores sociales y de la interacción comunicativa que de allí surja, que permita además trascender la comprensión unilateral del investigador y de las teorías existentes.

La comunicación permanente con educadores físicos mexicanos y mi rol de investigador durante y después de las actividades de clase, fue una estrategia investigativa importante en el proceso de recolección, descripción

y análisis de los datos, en tanto logré establecer un permanente vínculo entre la práctica educativa, el discurso de los docentes, mi experiencia somática y los conceptos de la teoría antropológica sobre el cuerpo.

Para Gurdían-Fernández (2007), debido a la pluralidad manifiesta surgen inquietudes epistemológicas al asumir el conocimiento de lo humano:

[el cual] se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no sólo de lo objetivo, por lo que se hace necesario adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana (Gurdían- Fernández, p. 95-96)

Según esta noción de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez, debido a que “el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (Sandoval, 1996, p.38).

La descripción y comprensión de las realidades y situaciones humanas se puede realizar desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas entre las que se encuentra la etnografía, técnica antropológica que permite acercarse a los grupos humanos para analizar sus prácticas y comportamientos sociales. Es la voluntad de describir y comprender la cultura o los elementos y rasgos culturales de los sujetos lo que distingue a la etnografía de otros enfoques cualitativos.

Desde esta perspectiva investigativa me acerque a los educadores físicos para establecer un diálogo permanente con su quehacer educativo a través de la observación y descripción de clase, de la entrevista para saber un poco más acerca de su vida personal y profesional y de la forma cómo

concibe, cuida y educa su cuerpo y el de los estudiantes. El modo como planea, desarrolla y evalúa la enseñanza del movimiento del cuerpo y ciertas técnicas corporales, me permitió identificar ideas, conceptos de cuerpo que la educación y la cultura ha fundado en docentes e influyen en el proceso educativo de los estudiantes en la escuela.

La etnografía hace inteligible otros modos o formas de vida y prácticas sociales, propias o ajenas. Pretende reflejar, mostrar la trama de una cultura, es decir, las prácticas y discursos de los grupos sociales y la forma en que se imbrican, superponen y cubren en una forma de vida; redefine la objetividad como intersubjetividad. Describe e interpreta una realidad social localizada, en sus múltiples matices y en el espacio tiempo.

La etnografía ayuda a describir, explicitar, conocer a los otros y sus mundos por medio de la traducción e interpretación de las anteriores estructuras. En cuanto al investigador, es nombrado como etnógrafo, un sujeto que busca conocer a los otros como sujetos también socioculturales que organiza su actuación a partir de los significados que constituyen su mundo y para lograr estos objetivos mantiene un proceso de investigación constante (Paradise, 2001, p.15).

La descripción etnográfica pretende ser detallada o microscópica, con el fin de descubrir las estructuras significativas que dan razón de los sujetos de estudio, entre los cuales se destacan el contenido y la forma de interacción de los sujetos en los escenarios sociales en que habitan y cumplen un rol social; para ello, cuenta con el investigador en el trabajo de campo *in situ* quien se apoya en un diario de campo donde narra y describe las acciones y formas de relación y comunicación de los actores sociales en su ambiente cultural.

El antropólogo describe los detalles de un evento para llegar a su raíz y, de esta manera, poder entenderlo y dar la palabra a su interlocutor en el



momento oportuno. Así, la descripción densa es el objetivo del investigador y también el primer paso para acceder a la posibilidad de interacción sin prejuicios (pero con bagaje teórico), pues lo superficial o banal para sus interlocutores puede ser fundamental para posibilitar al investigador algún grado de comprensión (Raiter, 1999, p.68).

Geertz (1987), insiste en que el objetivo de la descripción densa no es llegar a describir minuciosamente, sino mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que, a nuestro parecer, expresan mejor los significados culturales de las conductas, acciones y las relaciones que estudiamos.

En esta investigación, la descripción se realiza a partir de la observación participante de las clases de educación física en escuelas públicas y técnicas del DF, con el propósito identificar conductas, rutinas, códigos, estrategias didácticas implementadas por los docentes para estructurar regularidades y diferencias que se presentan en el momento de la transmisión de conocimientos corporales a los estudiantes en el aula y en el patio escolar.

Así, más que como un intento, que cabría juzgar vano, de dar cuenta de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, la perspectiva etnográfica podría ser definida como "una mirada analítica que da por supuesta la diversidad de lo real y trata de aprehenderla a través de un análisis centrado estratégicamente en las perspectivas de los actores" (Balbi, 2007, p.37).

Pero, ¿Qué significa, exactamente, centrar la mirada en las perspectivas de los actores, de los otros? "Tradicionalmente, la etnografía ha sido representada por los antropólogos sociales y culturales como "una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros" (Guber, 2001,

pp. 12-13): los 'actores', 'nativos' o 'agentes', docentes. En la práctica, sin embargo, parece más adecuado afirmar que lo que generalmente han hecho los etnógrafos ha sido producir un 'diálogo', en el sentido de una interlocución entre las perspectivas de los actores y la propia, orientado a sacar partido del hecho de que las primeras son, necesariamente, una parte del mundo social a examinar.

De lo anterior, se desprende una serie de preguntas ¿El etnógrafo traduce, interpreta o inscribe la voz del docente? El antropólogo interpreta reconstruyendo lo que ocurre, separando informaciones por épocas y lugares, hasta dejar vacío de contenido su objeto de estudio, acercamiento que le proporciona una buena interpretación en tanto llega hasta el centro de la misma, por eso, tiene enigmas que resolver permanentemente.

Surge, entonces, la necesidad de producir textos dialógicos y polifónicos que permitan la aparición interactiva del estudioso y el estudiado en el discurso antropológico. Así, los constructos analíticos del etnógrafo están íntimamente relacionados con la comprensión de los patrones de significado de los participantes. Su finalidad no es generalizar sus resultados, sino tener una comprensión profunda de la experiencia desde la perspectiva de los participantes (Corenstein, 2009, pp.154-155). Los informantes (educadores físicos) efectúan interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que les rodean, es decir, otorgan un sentido a las acciones e interacciones que tienen con otros en un tiempo y espacio determinado.

A diferencia del saber pedagógico, el saber docente rara vez se documenta y, por lo tanto, la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible. Se expresa en aquellos momentos en que los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente. La etnografía puede proporcionar una versión de ese saber docente y un acercamiento a aspectos del

quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía (Rockwell, 2009, pp. 28 -29).

Viene al caso recordar la manera como Geertz (1987) concebía sus observaciones en tanto consideraba que el material etnográfico resulta relevante para la teoría social puesto que:

Es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, carisma, estructura, significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlos no sólo de manera realista y concreta sino, lo que es más importante, pensar creativa e imaginativamente con ellos" (Geertz, 1987, p. 34).

La etnografía describe procesos y prácticas en el campo social y cultural, en la misma forma contribuye a la construcción de nuevos conocimientos en el campo social y cultural; no solo inscribe textos que hablen de ciertas regularidades, estructuras prácticas y conceptos de los actores, sino que incide en las nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de visiones de los que trabajamos en el campo investigativo y educativo.

La etnografía, como recurso metodológico, nos ofrece amplias posibilidades para estudiar cómo se construyen los significados sociales en el ámbito de las prácticas que tienen lugar en procesos educativos formales y no formales, ya sea en la escuela, en la familia o en el trabajo (Corenstein, 2000, p.151).

La actividad central de la etnografía educativa, entonces, es construir conocimiento y por medio de ello apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo. Las investigaciones que se ayudan de esta modalidad en el campo educativo son relevantes para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia, (Rockwell, 2009, p. 38), se da justamente

en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en ese campo.

Por todo lo anterior, se puede concluir que la etnografía educativa aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos y permite, en un proceso de análisis de datos registrados, la construcción de categorías sociales. En términos de Goetz y LeCompte (1988), esta estrategia constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental, es decir, a través de un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el trascurso de la observación y la descripción de los datos.

Por esto, en la interpretación antropológica es primordial una comprensión exacta del significado de los símbolos, de esta manera los antropólogos deben tener la habilidad de captar los hechos y lograr una descripción sabiendo diferenciar los símbolos mediante un análisis preciso de los datos empíricos.

Debemos medir la validez de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues y superficiales, sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas (diferentes) (Geertz, 1996, p. 29).

No hay que olvidar que el interés de este trabajo se enfoca en el significado que los docentes mexicanos le otorgan al cuerpo en su dimensión educativa; por lo tanto, se hace necesario reflexionar sobre la incidencia e importancia de la etnografía educativa en esta investigación, sobre el particular se refieren algunos investigadores versados en el tema, lo que me permite dar un orden metodológico al trabajo etnográfico.

La etnografía educativa es un proceso heurístico, una forma de investigación cualitativa, que intenta describir (de manera detallada y profunda) y reconstruir e interpretar analíticamente las actividades, creencias compartidas, formas de vida, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde la perspectiva de los miembros del grupo (significados sociales). Se lleva a cabo en el medio natural donde estas ocurren (dentro del aula, la escuela, la comunidad) y busca enmarcar los datos obtenidos en un sistema cultural, político y social más amplio. Además de ser un proceso, se le denomina también etnografía al producto, al texto descriptivo y analítico que resulta de la investigación (Corenstein, 2009, p. 152).

Después de realizar el trabajo de análisis de los datos sobre la escuela, el cuerpo y el discurso del docente consideré importante y necesario indagar sobre las posibles influencias de los textos escolares en el discurso de los docentes, por lo que decidí realizar un trabajo de lectura, análisis de la historia de la Educación Física en México, desde la cual estudié las escuelas de formación de docentes, la Ley General de Educación, los diseños curriculares de la asignatura y las formas de planeación que se realiza por delegaciones e instituciones educativas en México.

Las fuentes escritas, son fundamentales para develar y entender la incidencia histórica y cultural que tienen las políticas educativas en el diseño curricular en la escuela y en la orientación de los contenidos que debe transmitir del docente en clase, por ello adquieren un valor significativo para el investigador quien debe determinar los textos más relevantes a consultar, a la vez que debe pensar en las fuentes históricas y todo aquello que considera que pueda afectar de manera directa o indirecta el objeto de estudio.

En esta investigación, tanto la historia de la Educación Física, como de la formación del docente han sido, entre otros, textos de consulta permanente en el proceso de análisis de los registros codificados, ya que permitieron interpretar el concepto de cuerpo “propuesto”, “impuesto” de

manera sutil en el currículum de la asignatura para las escuelas secundarias mexicanas..

Lo anterior hace de la descripción, algo más que una narración con sentido, pues permite relacionar las prácticas y el discurso docente con categorías sociales que tratan de señalar factores, relaciones causales y consecuencias, entre los saberes.

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechas, de enmiendas y de comentarios, es no leer grafías convencionales de representación sonora, sino ejemplos volátiles de conducta moldeada (Geertz, 1987, p.24)

No atribuir a los hechos conceptos universales, ni a significados exclusivamente locales, es quizás uno de los retos de la etnografía en general, debido a que sus interpretaciones deben estar enmarcadas en el contexto social e histórico de los hechos observados y en las prácticas sociales de las situaciones particulares estudiadas. El reto del proceso investigativo de los discursos del cuerpo con los profesores de Educación Física, es construir un texto escrito para dibujar, delinear, matizar, inscribir y fijar las significaciones sociales que connota el cuerpo en el ámbito escolar.

Los referentes teóricos y conceptuales se construyen y de-construyen a lo largo del trabajo de campo y del análisis e interpretación de los datos. Este proceso comienza en la descripción amplia de lo observado, el análisis de los datos y la identificación y clasificación de categorías sociales inscritas en el discurso oral, corporal y proxémico del docente, que de alguna manera reconfigura un concepto de cuerpo a partir de lo aprendido en su formación y experiencia personal.

### **3.1 METODOLOGÍA DE ESTUDIO**

El trabajo etnográfico se realizó en cinco secundarias públicas del Distrito Federal de tres delegaciones: Iztapalapa, Coyoacán y Álvaro Obregón, en tres escuelas diurnas vespertinas y dos técnicas matutinas (Ver anexo 1)<sup>4</sup>, las cuales fueron asignadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como respuesta a mi solicitud para realizar la investigación pedagógica (Ver Anexo No. 1).

Durante seis meses tuve la oportunidad de observar a seis profesores —a cinco hombres y una mujer— dirigiendo la clase de Educación Física frente a grupo en el patio escolar y describí de manera detallada, en el diario de campo, el modo como planean orientan y evalúan los contenidos y actividades de la materia y la forma cómo interactúan con los estudiantes en el patio escolar.

Esta perspectiva etnográfica orientó el trabajo empírico en las escuelas mexicanas, donde logré establecer un contacto directo con las prácticas corporales de los educadores físicos de la secundaria y desarrollar un trabajo de observación, descripción y análisis del discurso *corpo-oral* que circula en la clase directa con los alumnos en el patio.

La observación participante fue una técnica fundamental en el proceso de desarrollo del trabajo de campo, en tanto me permitió participar en el reconocimiento de las prácticas corporales de los docentes. Observé y describí la forma como se orienta la experiencia corporal en clase, para ello utilicé el diario de campo donde describí de manera detallada las actividades y la interacción de docentes y estudiantes en el patio escolar

La presencia en la escuela y la relación-comunicación permanente con docentes y alumnos posibilitó el registro de acontecimientos, situaciones, incidentes, eventualidades, e incluso, anécdotas de las actividades de clase

---

<sup>4</sup> Escuela Secundaria Técnica No.17 y No. 25, Escuela Secundaria Diurna No.261, NO.170 y No. 105

para fijarlas en un contexto en el que adquirieran significación. También me permitió narrar lo que sucede cuando fracasa la transmisión de un mensaje y la forma como los participantes quieren re-instaurar el curso de la actividad o la conversación. En otras palabras, es el extrañamiento que produce observar situaciones y conductas no previstas por el investigador.

La interacción de docentes y alumnos en clase, se inicia con el ritual del saludo, continúa con el calentamiento, la enseñanza de la técnica y la práctica de un deporte. Todas estas acciones pueden ser interpretadas como un “lenguaje corporal” que trasmite ideas, opiniones y modelos corporales a los estudiantes. La acción presenta diferentes propósitos, objetivos, metas, habilidades y competencias que pueden afectar el sentido de la práctica educativa, la metodología del docente y el concepto de cuerpo en los estudiantes en formación. De la acción *corpo-oral* del docente, emerge el discurso compuesto por la actividad motriz, la voz de mando, la estructura y orden espacial y corporal establecido con los estudiantes.

La observación etnográfica me permitió describir las formas de interacción formal, informal y emocional que el docente establece con los alumnos en el aula y en el patio, particularmente en la forma como desarrolla el entrenamiento y el cuidado del cuerpo. Cómo interactúa con los estudiantes, qué gestos y palabras utiliza en clase. Cómo mira, nombra y valora las actividades que realizan los estudiantes con el cuerpo. Cómo llama la atención de los jóvenes, cómo ejerce su autoridad. Cómo ordena y estructura la clase..La etnografía me permitió describir, explicitar, conocer a los docentes y sus mundos de un modo que es traducción, interpretación de su quehacer educativo y de su concepto de cuerpo.

Me interesé por comprender lo que dice el docente y lo que implica lo dicho en la relación cotidiana con los estudiantes en la clase, así como lo que sucede entre lo que dice y lo que quiso decir, entre lo que dice y lo que



puede significar lo dicho en el contexto escolar. Él [antropólogo] busca conocer a los otros como sujetos socioculturales, sujetos que organizan su actuación a partir de los significados que constituyen su mundo. (Paradise, 2001, p.15).

Analizar lo que se dice y el significado de lo dicho es algo complejo, pero hay que atreverse a especular sobre el sentido de los enunciados. Como en el estudio de la cultura, el análisis penetra en el cuerpo mismo del objeto es decir, “comenzamos con nuestras propias interpretaciones de lo que nuestros informantes son o piensan que son y luego las sistematizamos (Geertz, 1989, p.28).

A continuación, describo la forma como se orienta la clase de Educación Física en una escuela secundaria mexicana. El educador físico toma la palabra, explica y ordena las actividades del día, y establece las formas de comunicación y de comportamiento de los estudiantes. La clase inicia con la revisión de los uniformes, —quien no porte bien el uniforme, será sancionado o retirado—, posteriormente, el profesor registra la asistencia en su planilla. Luego reúne al grupo y le explica el orden de los contenidos y actividades de la clase que, por lo general, se inicia con el calentamiento alrededor de la cancha deportiva. Los estudiantes participan en todas las actividades, ejercicios, técnicas y competencias propuestas: la clase finaliza con la práctica de algún deporte. De esta manera, el docente configura un discurso que no reconoce, pero que cotidianamente aplica, desarrolla y condensa en la interacción corporal, verbal y espacial con sus estudiantes.

La participación, como observador de las clases, posibilitó un contacto permanente, respetuoso y amable con los docentes, quienes siempre estuvieron prestos para compartir su experiencia educativa, a partir de la cual logré realizar una descripción amplia de lo que dicen, indican y hacen con su cuerpo en la práctica educativa cotidiana.

Algunas instituciones tienen en su planta dos o tres profesores de Educación física para atender la población estudiantil, el número de docentes varía de acuerdo al número de estudiantes y de las horas asignadas a la plaza del profesor o la profesora. En la mayoría de las instituciones públicas se nota el predominio de los docentes varones en la clase, la escasa participación de las mujeres se debe, al parecer, porque ellas prefieren desarrollar su labor educativa en la educación primaria. Los docentes son egresados de la Escuela Superior de Educación Física — ESEF— con una trayectoria académica que fluctúa entre cinco y quince años.

Los docentes imparten cuatro o cinco horas diarias de clase en 7º, 8º, y 9º grado, un total de 18 a 20 horas semanales. Este texto es el resultado de la observación y descripción de 102 horas mensuales de clase de cada uno de ellos, lo que da un total de 612 horas al año. En el diario de campo de esta investigación aparece el registro de cada observación: nombre del profesor, día y hora y grupo de clase, actividades realizadas, además de algunos comentarios personales sobre los actores que participaron de la actividad educativa en la escuela en el momento de clase.

Los datos generales de esta observación, anotados en el diario de campo, se completan con el registro audiovisual de las clases y actividades culturales realizadas en el marco de los 200 años de independencia y los 100 años de la revolución mexicana. El material fílmico contó con el permiso y autorización de comunidad educativa: directivas, padres, docentes y estudiantes de la escuela. Se cuenta con 100 fotografías y unos diez videos cortos donde se registra la planta física de las escuelas, sus instalaciones deportivas y las actividades de clase. También, están los videos de algunos eventos especiales como el Bicentenario de la Independencia de México, en ellos los profesores de Educación Física y sus estudiantes participan con una tabla gimnástica conmemorativa para toda la comunidad educativa:

directivos, inspectores, supervisores, padres de familia, profesores, alumnos e invitados especiales.

Después de tener un nivel de acercamiento y de confianza con los docentes, les pregunté si podrían responder algunas preguntas sobre su función educativa y su vida personal, a lo cual respondieron de forma afirmativa, por lo que programé tres entrevistas con ellos en la escuela.

En la primera entrevista, platicamos acerca de su experiencia con la Educación Física y, en la segunda, dialogamos sobre algunos aspectos puntuales de su vida familiar, su trayectoria profesional y su cuerpo. También, aproveché la ocasión para aclarar algunas dudas sobre los contenidos de la clase, algunas palabras, códigos y gestos corporales que hacían parte de la cotidianidad de la clase; por ejemplo, yo no entendía el significado de algunas costumbres y prácticas, entre ellas el albur mexicano, del cual aprendí términos, chistes y comentarios cuyo sentido está integrado al contexto de la conversación y a la confianza entre los pares.

Después de transcribir las entrevistas consideré importante profundizar sobre algunos contenidos y procedimientos de la clase y el modo como los docentes integraban las concepciones de Educación Física y cuerpo en su práctica corporal al frente del grupo en el patio, aspectos que tratamos en la tercera entrevista, la cual se realizó en un sitio neutral, en un lugar diferente a la escuela con el fin de generar apertura y confianza en la respuestas de los docentes, pues no había presiones de tiempo ni interrupciones por parte de los alumnos, los pares y las directivas.

El análisis de las entrevistas alcancé a conocer algunas ideas, pensamientos y conocimientos que tienen los docentes sobre el cuerpo y sobre las actividades que realizan de manera explícita en clase. Resalté algunas categorías de cuerpo que subyacen en el discurso de los docentes y que consideré importantes para el análisis antropológico.

Posteriormente me dediqué al análisis del diario de campo, entonces subrayé las actividades, comentarios y hechos más sobresalientes en la clase, eligiendo las posibles categorías iniciales que se mezclan, yuxtaponen y contrastan con las categorías que emergen de las entrevistas para determinar posibles categorías analíticas. Prioricé las categorías que tienen relación directa con el cuerpo en el escenario educativo, cultural y social.

En un último momento, intenté comprender las nociones y modelos de cuerpo que emergen en la voz de los docentes; para ello, hice un rastreo del tema en fuentes escritas formales: la historia de la Educación Física en México, reformas político-educativas, planes y programas de Educación Física, la programación de actividades del sector educativo donde están ubicadas las secundarias y los planes de clase de los profesores.

El autor tiene la responsabilidad social, cultural y académica al escribir el texto de demostrar la comprensión del sentido de cuerpo que subyace en el comportamiento educativo y formativo de los educadores físicos. La comprensión es posible cuando logra inscribir. Ella sugiere no mirar desde el vacío, ni analizar solo con la ayuda de la objetividad, sino, más bien, ajustar los lentes de la mirada con la ayuda de lo empírico y de lo científico en la práctica educativa escolar.

¿Qué sucede si el investigador se apoya solo en percepciones subjetivas? Posiblemente no logrará salir del círculo de la comprensión cuando este limitante aparezca en su descripción y análisis, cuando afectos, percepciones, miedos y necesidades e intereses, lo lleven a escribir automáticamente, sin pasar por un proceso de reflexión antes de llegar a la redacción de un texto. Este problema hace que evada su doble responsabilidad de comprender a los otros, despojándose de sí mismo para dejar constancia de lo que transforma.

El campo de la interpretación hermenéutica, al cual pertenece la comprensión, presenta una posibilidad de análisis que permite ir más allá de los acontecimientos y de los textos. Se dedica a buscar entre líneas y sombras el significado de las acciones humanas. El propósito de esta indagación no es tanto esa búsqueda, ni tampoco encontrar esas líneas o sombras, sino, más bien, iniciar una ruta que permita hacer un análisis más cercano a la realidad de los educadores físicos en la escuela.

En esta oportunidad, se opta por el seguimiento del lenguaje de los docentes de la Educación Física en clase frente a un grupo en el patio para identificar, categorizar y analizar el modelo de cuerpo que subyace en su práctica educativa y comunicativa, sea esta verbal, corporal y paraverbal. Por tanto, la interpretación hermenéutica de los discursos del cuerpo en la escuela hace una lectura del cuerpo en el contexto escolar para comprender el contexto social y las circunstancias culturales que, posiblemente, supeditan la visión de cuerpo en los educadores físicos.

La perspectiva hermenéutica en el ámbito de la investigación educativa, funda su análisis en la práctica educativa y la trayectoria profesional del docente y en la conducta manifiesta de los sujetos en clase. Este proceso incluyó el análisis del diario de campo en el cual, como ya se ha dicho, se subrayan las actividades, comentarios y hechos más sobresalientes de los actores en la clase, para elegir luego las posibles categorías con el fin de cruzarlas con las extraídas de la entrevista y determinar las categorías más pertinentes para el análisis del cuerpo en el contexto educativo y cultural.

### 3.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La interpretación de los datos de esta investigación articula el análisis de los registros orales, escritos y conceptuales; relaciona y articula las acciones corporales y expresiones verbales del docente con el bagaje cultural y científico del investigador como sujeto implicado en la investigación desde su experiencia vital, corporal y profesional. Esta perspectiva de análisis posibilita la articulación de saberes y conocimientos del docente y del investigador con el fin de arriesgar una comprensión del objeto de estudio. Para ello, se recurre al concepto de texto como trama cultural (Geertz, 1987), en tanto permite reconocer los significados que adquieren las prácticas educativas en el contexto social y cultural en el que se inscriben.

En lugar de establecer controles, necesitamos observar la interacción entre todos los elementos de la situación tal como operan en su contexto natural (Goetz y LeCompte, 1988). Esto no permite especificar relaciones universales, pero en la investigación educativa, más que leyes generales, se necesitan conceptos poderosos que nos sensibilicen para entender la realidad educativa.

El etnógrafo acopia el material empírico en datos, los ordena, clasifica e interpreta a través en constructos y postulados generados en el escenario social. Los etnógrafos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, describir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar constructos y postulados generados a partir de los fenómenos observados en escenarios distintos (Goetz y LeCompte, 1988, p.33).

Esta estrategia constructiva se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental, es un proceso de abstracción, en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y la descripción. En palabras de Geertz, (1992), la vocación de la

antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, y así permitimos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre.

Las categorías de análisis de este estudio, emergen de la recolección, análisis de la información y se configuran a partir de una relación dialéctica entre base social y conocimiento lo que da lugar a diversos significados dentro del conjunto social, que según (Berger y Luckmann, 1979) deben legitimarse a través de cuatro niveles distintos: un sistema de objetivaciones lingüísticas, proposiciones teóricas de forma rudimentarias, teorías explícitas del orden institucional y universos simbólicos que organizan coherentemente la posición que cada uno ocupa en el conjunto social e institucional: los roles a desempeñar, su propia identidad y el total de relaciones que constituyen la vida cotidiana.

“La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente...Sin embargo, la realidad cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”: esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal...En este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo esta determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él” (Berger y Luckmann, 1979, p. 39-40).

Bertely (2004), retoma la propuesta de los autores y las sintetiza en entre tres tipos de categorías: Categorías sociales, definidas como las representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y practicas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, categorías del intérprete que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto

interpretado y categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio (Bertely, 2004, p.64).

Considero necesario desplegar algunos interrogantes que me permitan encontrar y desplegar las categorías de análisis necesarias para la comprensión de los conceptos de cuerpo que subyacen en el discurso de los docentes ¿Qué concepto de cuerpo manifiestan y proyectan los docentes en la interacción con los estudiantes durante la clase de Educación Física? ¿Se pueden identificar modelos del cuerpo en su discurso?, ¿Cómo comprender y explicar estos *estereotipos o modelos* en términos históricos, estéticos y sociales?

En los próximos capítulos daré respuesta a cada uno de estos interrogantes, a través del análisis de los datos empíricos, a partir de la voz de los docentes, que se transcribe y materializa en *texto*, el cual defino como un conjunto de enunciados orales, corporales, cinéticos y proxémicos posibles de estudiar desde el análisis del discurso, en tanto permite establecer la relación del contenido (de lo dicho o escrito) con el contexto sociocultural específico: La Educación Física en escuelas secundarias. “El éxito o fracaso de todo análisis de la conducta hablada dependerá, en último término, de un esfuerzo por registrar lo que los hablantes dicen realmente en situaciones naturales y específicas” (Stubbs, 1987, p. 215).

La voz de los docentes se configura y se encarna en el texto desde el momento en que relatan su experiencia vital y profesional como PEF, así como en todas las acciones, gestos y palabras, gestos utilizadas en el desarrollo de la clase. A continuación narro la forma como los educadores perciben, definen, conceptualizan su experiencia educativa con y desde el cuerpo.



#### 4. NARRAR

*No creo que pueda existir ninguna  
experiencia de pensamiento  
sin experiencias personales.*

Hannah Arendt

En el momento de enfrentarme al estudio del cuerpo para los educadores físicos mexicanos, me encuentro con una serie de dificultades culturales, personales e institucionales para realizar la investigación. Como desconocía la trayectoria profesional, la experiencia docente y las responsabilidades escolares e institucionales, recurrí a los relatos de vida de los docentes para obtener una visión más amplia de sus trayectorias profesionales y sus prácticas educativas en la escuela.

Para tal efecto, me apoyé en el enfoque narrativo centrado en el relato o narración como género específico del discurso, que integra diferentes aspectos de la vida del entrevistado o informante. Aquí la experiencia humana es expresada como relato, lo que posibilita que se pueda articular e integrar diversos puntos de vista, en diálogo con otros textos o /voces (Bolívar y otros, 2001, p.20).

Más la historia no termina en este instante, por el contrario, la obra escrita se extiende, transcurre, avanza hacia otros escenarios sociales, educativos epistemológicos donde el texto tiene pretensiones de construir un nuevo conocimiento y los conceptos del investigador se exponen a otros lectores, quienes desde sus referentes encontrarán nuevas inquietudes, diferencias y equivalencias con el escritor de la historia.

El narrador cuenta una parte de historia, relata fragmentos de su vida, produce un relato de vida que le permite significar y resignificar, dar sentido a

la experiencia, pero el narrador no es el único que habla, piensa y se transforma, también se produce un cambio en él; el escritor, es el nuevo lector y por qué no decir, el que puede llevar a modificar o reformular algunos conceptos teóricos o metodológicos en las ciencias sociales. La forma narrativa es un modo de “ordenar la experiencia, de construir realidad (Bruner, 1988).

Las metas de comprensión y elucidación sobre las experiencias de vida de alguna persona son comunes, estas ya no se subordinan a la curiosidad de un agente externo, sino que provienen del mismo sujeto, en este caso responsable de las consecuencias y derivaciones de su narración. Se vuelve entonces fundamental, cuidar los límites de la práctica investigativa, siempre en función del sujeto que se tiene en frente.

La vigilancia epistemológica es uno de los aspectos fundamentales en el trabajo, porque permite que la narración y las interpretaciones, a pesar de ser subjetivas, tengan un nivel de reflexión, amplio y profundo, que trascienda el ámbito individual y la experiencia docente, a la vez que alcanza presupuestos teóricos y metodológicos que aporten a la discusión y a la consolidación en el campo de estudio del discurso educativo y cultural. Como modo de conocimiento, el relato narrativo debe captar la riqueza y detalle de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico – formal. (Bolívar y otros, 2001, p.125).

Los relatos de vida abren un problema epistemológico, pero a la vez, dan lugar a una ruta de construcción de conocimiento en la investigación social que reconoce el sentido que adquieren los acontecimientos cuando son narrados desde la experiencia del informante en un ámbito de la vida; ellos contienen la vivencia subjetiva, emocional y sensible, unida a la

racionalidad del sujeto —adquirida en sus procesos de pensamiento lógico durante su formación académica—

En el escenario de la vida descubrimos que somos productos, productores y actores de una trama existencial que tiene que ver con nuestra vida cotidiana, con la vida profesional o laboral. El relato de vida nos abre la puerta para expresar desde la experiencia personal la forma como hemos vivido o reflexionado sobre nuestra formación como sujetos, de y con historia. Hay un relato de vida desde el momento en el que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo contar (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa (Bertaux, 2005, p.36). El relato de vida corresponde a la enunciación -escrita u oral- por parte de un narrador, de su vida o parte de ella (Ricoeur, 1998).

Desde Lejeune (1980), el relato puede concebirse como “la puesta en escena de uno por uno”, en el que los eventos pasados son puestos en intriga por un narrador, siempre llamado a la pregunta por el sentido y la unidad de su vida. Así, el relato, permite la apropiación subjetiva de su historia, movilizándolo, por la resignificación de su vida, el poder de transformarse. En este sentido, el relato no es estático y lo dicho no está dicho de una vez y para siempre. El relato está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación.

Los relatos de vida se muestran particularmente apropiados, como afirma Criado, “cuando se trata de un proceso que atañe a la trayectoria de vida y conlleva numerosos e importantes efectos colaterales —en las estructuras de conducta, valores, identidad, comportamiento en los grupos, y, en suma, en la esfera de significados que gobiernan la vida cotidiana—, es evidente la necesidad de contemplar la vertiente biográfica y, por tanto, los testimonios personales resultan el instrumento más adecuado. Su utilización

en este contexto, ligado a una dinámica de cambio, sirve para revelarlas interacciones y los conflictos que se generan, junto a los retos sociales y políticos que plantean” (Criado, 2001, p. 15).

El empleo de materiales biográficos y el uso de los relatos de vida han ampliado las formas de conocer al sujeto; de igual manera, los documentos personales, como método de conocimiento, engloban todo aquel conjunto de registros escritos que reflejan una trayectoria humana o que dan noticia de la visión subjetiva que los sujetos tienen de la realidad circundante, así como de su propia existencia (Pujadas, 1992, p.26).

Daniel Bertaux (2005) atribuye a los relatos de vida una función exploratoria y una función analítica. Como exploratorios, los relatos de vida permiten obtener informaciones biográficas y en su función analítica, una contextualización de los procesos, “ligar la biografía individual a las características estructurales globales de la situación histórica fechada y vivida” (Ferrarotti, F., 1990, p. 41).

La acción educativa se estudia a partir del relato de la experiencia de los docentes en la escuela y tiene cuenta las situaciones que describen y analizan en detalle los informantes para alcanzar la dimensión interpretativa que requiere la investigación.

Bertaux (2005), parafraseando a Ricoeur (1998), afirma que hay una profunda analogía entre la acción y el relato. “La acción, en el sentido más genérico del término, se desarrolla en el tiempo y la forma que mejor la describe es la forma narrativa, la del relato, por lo que la forma más apropiada para el estudio de la acción social (la acción “en situación”) es la forma-relato.” (Bertaux, 2005, p. 28).

El relato de vida puede constituir un instrumento de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción

de experiencias vividas en primera persona y de contextos en que esas experiencias se han constituido, eso equivale a orientarlos hacia los “relatos de prácticas”, lo cual guarda una profunda analogía con la acción en situación.” (Bertaux, 2005).

Estos no son los únicos recursos que nos permiten indagar “la acción en situación”, es necesario articular estos testimonios a otras técnicas de estudio como la observación directa de las prácticas y de las interacciones en situación, las conversaciones informales con los informantes calificados, con amplia experiencia en el tema de estudio. “El relato de vida, en cuanto testimonio de la experiencia vivida, aporta entre otras a la dimensión diacrónica, que es también la dimensión de la articulación concreta de los factores y mecanismos diversos que se presentan en la práctica” (Bertaux, 2005, p.78).

Si asumimos que la producción de un relato de vida es capaz de generar efectos en el narrador, permitiendo significar, resignificar y dar sentido a la experiencia, con las implicaciones existenciales que eso conlleva, no podemos dejar de considerar dichos efectos. Se trata, según Ricoeur (1998), de “una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática”.

El narrador, por su parte, no puede poseer el sentido irreductible a la conciencia que tiene, por estar implicado, “corporeizado” en su propia experiencia, en lo que cuenta. En el relato el sujeto deviene su propio objeto de conocimiento, para lo cual debe distanciarse, desdoblarse simbólicamente. Mas no podemos olvidar que los sujetos son parte de una historia, una cultura y una sociedad, viven en permanente tensión, conflicto y diálogo, tienen una forma de expresar sus acciones y pensamientos en un

momento histórico dado. Lo social tiene la particularidad de jugarse en la singularidad de cada relato, en la particularidad de cada narrador, quien encarna las tensiones de un determinado momento, en un determinado lugar, en este presente.

En la narración se encuentran condensados aquellos elementos que, torpemente, se han ido excluyendo de la concepción del conocimiento científico, como el saber práctico, la experiencia directa, la capacidad creativa, la evocación de la belleza. En los relatos entran en juego la subjetividad, las emociones, la creatividad, la belleza, la alteridad, la vitalidad, la sensualidad, el cuerpo y el alma. La narración evoca y sugiere, compromete y responsabiliza porque constituye parte de la narración misma.

El conocimiento narrativo supera la escisión entre teoría y práctica, el divorcio entre el amor y el conocimiento que consagró la modernidad, la polaridad entre la pasión y la racionalidad, la fractura entre el pensar y el sentir; además, las oposiciones entre racionalidad y emocionalidad, entre objetividad y subjetividad, entre sujeto y objeto, entre lo abstracto-general y lo concreto-particular, entre mente y cuerpo, entre cultura y naturaleza, entre lo público y lo privado.

¿Qué significa entonces vivir en un mundo narrado? Significa que el mundo es inseparable de la interpretación, que se despliega en creencias, en convicciones, en sabidurías; en consecuencia, estas no son algo advenido desde fuera, algo que se toma o se deja a discreción de alguien, sino algo que construye el mundo humano y la identidad personal.

Vivimos en un mundo narrado que nos convierte a todos en actores de un gran relato. El mundo, como afirma Chantal Maillard (1992), no es otra cosa que un modo de ver, esto es una selección de trayectorias significativas, con sus ficciones, sueños, que configuran el mundo. Soy un

productor, no un consumidor de historias, soy un intérprete más que un reproductor de memorias o archivos.

Las narraciones no solo consisten en afirmaciones y descripciones de situaciones, también presentan las razones que los informantes le dan a sus prácticas que no solo responden a los ámbitos de la existencia, la vida familiar, residencia, la profesión sino también de sus procesos de interacción social en los que se presentan elementos descriptivos, explicativos, poéticos y retóricos, que seguramente enriquecen el análisis que realiza el investigador, quien describe las relaciones recíprocas de los sujetos, explica las posibles razones por las que actúan, compara el contexto de las acciones y las interacciones e interpreta los significados que los sujetos asignan a sus acciones.

#### 4.1 EL EDUCADOR FÍSICO Y EL RELATO DE VIDA

En el relato, el educador físico habla de su vida, de su familia, de su cuerpo y de sus emociones, de sus alegrías y dolores, del abuso de la fiesta, de las aventuras de juventud. También habla de su paso por la escuela y de sus gustos y habilidades en los deportes.

Narra las aventuras, búsquedas y sorpresas desde su infancia; de las luchas, logros y frustraciones —deportivas o artísticas— en las actividades competitivas en la primaria y la secundaria; describe con rebeldía los retos de la juventud extendidos en la piel del alma con el sello del tiempo recobrado en palabras. También reflexiona sobre las secuelas que deja en su cuerpo la exposición permanente al sol y del significado que tiene en el esfuerzo cotidiano del maestro a cielo abierto en el patio escolar.

La *voz del docente* nos dice algo más de lo que expresa con su pensamiento, y sentimiento, en tanto, permite ingresar a un campo de análisis insospechado, en la medida en que narra su trayectoria personal y profesional y con ella logra vislumbrar cuáles son los aspectos, situaciones y enseñanzas de la vida que han determinado la forma de ejercer su profesión como educador físico. En su relato, se vislumbra la idea de cuerpo que subyace en la experiencia personal y docente.

El investigador escucha atentamente lo que dice y hace el docente, después es el interlocutor del relato y el primer intérprete de su historia. En palabras de Geertz, de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias.” (Geertz, 1994, p.22).

El valor y significado de los relatos, en un primer momento, vienen dados por la auto-interpretación de los docentes, donde la dimensión



temporal y biográfica ocupa un lugar importante. El antropólogo, en un segundo momento, interpreta “lo dicho” por los docentes.

El papel del investigador no concluye con la descripción y elaboración de un texto autobiográfico, sino con la elaboración de un texto donde interpreta la voz del docente, es decir, interpreta la producción del narrador. El texto contiene además una visión crítica y contextual de “lo dicho” por el docente en el marco socio histórico correspondiente, con lo que se pretende comprender el discurso del cuerpo inscrito en la experiencia personal, articulando significados subjetivos con prácticas educativas y sociales.

El trabajo del investigador consiste en hacer una interpretación de segundo grado, una interpretación de la interpretación: se reconoce lo que hacen los actores en su escenario y en sus acciones desplegadas en los espacios de su vida cotidiana. Sin embargo, el especialista encuentra la conexión de las acciones con los otros elementos de su vida personal y con la de sus cercanos, porque analiza y descifra la cultura y las prácticas que de ella se derivan (Piña, 2010, p.17).

Lo que dice, hace y piensa el docente se analiza como un corpus de textos abordados desde la antropología interpretativa, la que inscribe y define la cultura como texto, (Geertz, 1987), “la cultura de una sociedad es un ensamble de texto, ese mismo ensamble que el antropólogo trata de leer sobre los hombros de aquellos a quienes estos pertenecen propiamente”.

De este modo, la perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura, lejos de una ciencia empírica o experimental, se dirige a un conocimiento situacional, apoyado en la descripción etnográfica que narra las prácticas educativas a través de la voz viva de los docentes en el tiempo-espacio escolar. Se debe reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de las enseñanzas, conectarlas con otras historias más amplias de las que forman parte, o sin querer teorizar, sobre las condiciones que las han hecho posibles (Bolívar y otros, 1991, p. 40).

Estos relatos se configuran como textos “densos” que son interpretados por el investigador y proporcionan claves relevantes para entender el horizonte y el lugar de inscripción de sus discursos del cuerpo. El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, — donde está presente la voz del autor (Martín, 1986) — que se debe poner en relación con la historia social en que se inscribe; el objetivo es contextualizar las acciones del profesor de acuerdo con la descripción e interpretación de sus prácticas educativas, es hacer un análisis de su pensamiento y sus prácticas, sin silenciar o colonizar “su voz”.

Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnada) el sujeto tiene que ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales. Es justamente lo que Ricoeur nos anuncia cuando dice que la comprensión de sí es narrativa de un extremo al otro: comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Y en la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en una memoria corporificada: el trazo de experiencias vividas en la propia piel... y ponerse en contacto con ese otro corporeizado, se pone en funcionamiento el ejercicio de la narratividad. Explicar a mí mismo mi trayectoria, con rastros de mi corporeidad, para explicar a otros aquello que de mí quiero transmitir, decir, explicar y/o exponer (Planella, 2001, p.209).

Se pretende lograr un equilibrio entre las interpretaciones de las situaciones por parte de los docentes y el investigador:

(...) entre una interpretación que no se limite desde adentro a los discursos de los entrevistados, ni tampoco a una interpretación — desde afuera— que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado. Para que los relatos sean relevantes, a propósito de la investigación, deben ser reconstruidos, de acuerdo con determinados modos paradigmáticos aceptados para analizar la información (Bolívar y otros, 2001, p.226).

Aunque este tipo de metodología hace complejo el análisis de los datos, se puede decir que aquí se abordan las entrevistas de un modo analítico, evitando al máximo defender posturas ilustrativas (que toman fragmentos de entrevista de los docentes para ilustrar lo que dice el

investigador), o el *textualismo* radical, que otorga lugar a la palabra de los entrevistados. Más que un estudio biográfico, se toma el relato como una fuente oral primaria que enriquece el análisis del discurso del docente.

A pesar de las limitaciones y críticas que tiene este enfoque narrativo, por ser sujeto a permanente revisión, es importante destacar el apoyo que le propicia a los investigadores cuando desconocen ciertos aspectos del contexto sociocultural en que se inscribe el estudio, en tanto propicia una lectura en clave educativa, cultural y personal de los procesos de formación en la escuela, inscrita en un espacio de tiempo determinado.

En el análisis de las narrativas, el investigador reorganiza los elementos familiares, personales y profesionales de los entrevistados para articular una relación entre ellos. Bajo la premisa de su estudio, realiza el trabajo de análisis, interpretación y síntesis del tema de estudio.

Configura un discurso desde el docente que puede ser leído o superpuesto en otros discursos escritos y formales, para tratar de comprender el sentido de cuerpo que circula en los educadores físicos. Todo ello se encuentra en aquello que el docente desde su cuerpo es capaz de decir, construir y transmitir a través de sus discursos.

La práctica corporal y educativa se traduce en textos discursivos susceptibles de analizarse a partir de las fuentes documentales, las mismas que compara y contrasta, las “fuentes vivas de la memoria”. Completa el análisis del discurso con la lectura de los diarios de clase, crónicas, tesis, materiales audiovisuales. También se apoya en investigaciones realizadas por los especialistas en el tema de estudio y documentos oficiales.

La narratividad corporal permite que el docente se exprese y esta expresión corporal y oral textualizada sirve, entre otras cosas, para actuar en clase y dejar una huella del sentido de cuerpo que tiene el docente. Entre el

movimiento, la palabra, el gesto y la acción subyace el significado de cuerpo que las voces del cuerpo emiten. Esta narrativa polifónica del cuerpo tiene como actores y protagonistas a los docentes, quienes desde su autoría permitieron construir conocimientos sobre el discurso desde sus relatos de su vida personal y profesional. (Ver Anexo 2).

Los relatos de vida han develado algunas categorías de análisis que permiten, de cierta forma, avanzar en la comprensión de los ideales de cuerpo que circulan en la voz de los docentes y determinar desde esta perspectiva cuáles son los aspectos sociales, culturales y educativos que han llevado a los entrevistados a escoger la profesión docente y cuáles aspectos de sus vida y de su trayectoria formativa han incidido en la configuración de su discurso.

Es importante preguntarse inicialmente por las causas, motivaciones e intereses que llevan a los entrevistados a ser profesionales de la educación física, porque desde esta primera intención se puede identificar el sentido de cuerpo que encarnan en su formación como docentes y las posibles incidencias que tiene ello en la enseñanza corporal en la escuela secundaria.

Los docentes narran la forma como crecieron, se interesaron —desde pequeños— por las actividades físicas, deportivas y artísticas. Relatan cómo sus padres y maestros, desde niños, los llevaban a la escuela, aspectos que motivaron a seguir la misma profesión de sus progenitores.

Es como muy curioso, es porque en la primaria, aquí en México están los festivales en los días que son como importantes... el 10 de Mayo, el fin de cursos. No sé si sea por parte de la coordinación, los maestros me escogían para bailar, entonces, yo bailé de 1º de primaria a 6º de primaria, en las secundaria donde llevo, en vez de tener música o arte o pintura, u otra cosa, había danza, la maestra era de danza regional, ahí siguió esta parte de practicar la coordinación en la parte de la danza folclórica. Mi

mamá, en la Normal, fue parte del grupo de danza folclórica, ella me ayudó mucho, me apoyó mucho. [sic]. (Profe 6)<sup>5</sup>

La tradición familiar es fundamental en México: los hijos de docentes siguen la misma profesión de los padres o de uno de ellos, hay una fuerte injerencia de la madre en las decisiones de los hijos. Las amistades y docentes también ejercen una motivación, un reto. La vocación, dicen algunos docentes, se lleva en la sangre, se hereda y aprende de los padres; otros afirman que es algo que se descubre en el proceso de formación y en el trabajo cotidiano en la escuela. Otros aprendieron de sus profesores, coordinadores deportivos e inspectores en el proceso de formación. Las prácticas y competencias deportivas en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), fueron de vital importancia para la vocación y el gusto por la docencia.

Después de observar a los docentes mexicanos en su práctica educativa y escuchar lo que dicen y piensan de su labor educativa, es posible identificar la forma como asumen y definen su rol profesional. Entre ellos se encuentran los docentes que experimentan su dedicación a la enseñanza como un empleo, los que viven la profesión como vocación y los que asumen la enseñanza con un sentido de encargo o de misión.

Los profesores que consideran su trabajo un empleo, se asumen como trabajadores que reciben un sueldo por una labor que desempeñan durante largas jornadas. Esto no significa necesariamente que les disguste dedicarse a la tarea, sino que la realizan con una mentalidad semejante a como afrontarían la realización de cualquier otro trabajo.

Los docentes que asumen su trabajo como una respuesta a su vocación, se preocupan por transmitir el sentido perfectivo que tiene la

---

<sup>5</sup> **Profe 6**, es uno de los códigos establecidos para respetar la identidad de los docentes que —de manera libre— participaron en esta investigación. Así mismo se omite el nombre de las escuelas donde se realizaron las observaciones de clase.

adquisición de nuevos conocimientos, de nuevos logros y alcances individuales y colectivos, les preocupa la participación de los educandos en el proceso de aprendizaje y la conciencia de ser requeridos por una obligación moral, o de esforzarse para servir de ejemplo a sus discípulos. La educación así concebida, se asume como una labor ministerial, casi santa.

El sentido del encargo, se vive como la posibilidad de generar procesos de formación técnica, deportiva y reflexiva, donde el estudiante no solo aprenda la forma de entrenarse, sino también que identifique las diferencias que existen en los procesos de enseñanza aprendizaje que se centran en su crecimiento como persona y ciudadano; sin embargo, se presentan casos de docentes que solo se dedican a cumplir con los contenidos básicos de la asignatura a través de una rutina de ejercicios básicos.

Es importante resaltar que todos los docentes entrevistados comenzaron su formación profesional en carreras como Ingeniería, Mecánica, Administración o Mercadotecnia, entre otras, y su segunda opción por dificultad con las matemáticas, como dicen algunos de los entrevistados, fue la Educación Física, a la que llegaron por recomendación de amigos, padres o profesores. Lo paradójico del hecho es que desde pequeños descubrieron sus habilidades y gusto por algún deporte: fútbol americano, voleibol, atletismo o balompié. Algunos soñaron con llegar a ser profesionales reconocidos, pero no lo alcanzaron, lo que sí han logrado es cosechar triunfos y trofeos en torneos locales, distritales y nacionales en el ámbito escolar.

Me esperé ese año, fue Mercadotecnia el primer año, y luego fue el examen para quedarme en la ESEF, me logré quedar, me logré quedar en la ESEF y, pues bueno, ahí le empecé a tomar el gusto a la docencia, ya que estaba dentro de la escuela; empecé a

tomarle gusto a la docencia, a los chicos, a compartir con ellos vivencias, con diferentes objetos, ¡no! Y pues bueno ahí realicé mis 4 años de docencia, mis cuatro años de estudiante... El último año de colegio de universidad, fue de prácticas en una secundaria, yo al principio le tenía miedo a la secundaria, yo dije lo mío es primaria o preescolar, yo le tenía mucho miedo a entrar a la secundaria, y dije, no, “me van a comer vivo los adolescentes”, pero bueno, no quedaba de otra, me quedó una escuela nocturna secundaria y ahí me fui. Y pues, bien, me fue muy bien en esa escuela. [sic]. (Profe 4).

Estando allí, ya no seguí en la defensa personal, me metí a lucha olímpica, me decían “Chiapas”, yo luchaba en 68 kilos, pero siempre luché en 74 kilos, porque era yo muy flaco, y aun dando ventaja, los chingaba (ganaba) yo ¡a muchos!, y ahorita peso 94. A nivel nacional fui preseleccionado juvenil, ocupé el tercer lugar. Saliendo de la ESEF, participé representando al Politécnico y a ciudad deportiva. Lo dejé porque ya me lesionaba crónicamente del cuello, me enfermaba de la garganta, de hecho me vengo enfermando de la garganta desde 1995 hasta la fecha, de tres a cinco veces durante el año. [sic]. (Profe2)

## **4.2 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE**

Desde el examen de admisión se ve la directriz deportiva de la carrera de Educación Física (EF) en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). El examen —teórico y práctico— incluía fútbol, natación, voleibol, atletismo y algo más para medir las capacidades y habilidades físicas de los aspirantes. Algunos ingresaron por ayuda de amigos, en cuanto a los deportes para los que no eran hábiles, los aprendieron en el proceso de formación.

Aprendí a nadar en un año; voleibol no había jugado nunca y empecé a estudiar, y ahora es donde he logrado mayores triunfos a nivel competitivo con mis alumnos, he logrado mis grandes triunfos, y recreación porque era algo que desconocía, y que debido a eso uno nunca deja de ser niño, puedes jugar con cualquier cosa, puedes jugar en cualquier espacio y puedes jugar en cualquier momento. Pero ese tipo de juego se le llama recreación porque hay diferentes tipos de juegos. Populares,

chuscos, por competencias, con música y es una innovación de la ESEF, entra lo que es el tema de recreación. [sic]. (Profe 1)

Los educadores narran algunas experiencias personales, académicas y deportivas de su formación en la Escuela Superior de Educación Física. Recuerdan los maestros que lograron motivarlos a seguir estudiando Educación física, critican y se quejan de los flojos y sin motivación alguna, a quienes solo les interesaba el dinero recibido por las clases. Recuerdan con emoción y alegría a aquellos que los incentivaron a ser buenos maestros.

Participan en algunos eventos y competencias en la escuela, la cual ofrece cursos opcionales como gimnasia, lucha o danza, para complementar la formación del educador, lo que les permite profundizar en algunas disciplinas, artes y juegos, como herramientas de apoyo didáctico en la formación corporal de los niños y jóvenes. Participan en los programas de lucha olímpica y greco-romana, en campeonatos universitarios logrando algunos triunfos; otros optan por el fútbol, el basquetbol y, algunos, por el voleibol.

Hay una gama de experiencias, entrando a ESEF, para variar, no sabía bailar, no bailaba ni cumbia, ni salsa, ni la moderna, que en cualquier fiesta aquí en México se baila. Entro a ESEF, entre la gama de aprendizajes, y precisamente en una materia que se llama expresión corporal, me la dio Lucy Garzón, colombiana, muy reconocida aquí en México, me da expresión corporal, me ayuda a desarrollar mis cinco sentidos, me ayuda a liberar mis emociones, me ayuda a expresar mis emociones a través del trabajo de la expresión corporal. [sic]. (Profe 1).

La danza fue una de las asignaturas más practicada entre los docentes entrevistados, la toman como optativa por distintas razones: unos porque quieren superar su timidez, otros para continuar los aprendizajes de las danzas tradicionales que aprendieron en el bachillerato, y todos por alcanzar nuevas estrategias de enseñanza y motivación para los estudiantes, ya que la danza les permite expresar sus ideas y sentimientos de otras



maneras y superar la falta de comunicación personal con los otros, desinhibe e integra a quien la practica.

La danza permite al profesor nuevas formas del movimiento, le posibilita expresar mejor sus sentimientos y emociones. Algunos docentes encontraron en ella un medio de expresión, de comunicación, desinhibición mientras que otros de gusto y de enseñanza, por ello la consideran necesaria en la formación de los educadores físicos. Ayuda en la escuela y en la clase, dinamiza los procesos formativos en los jóvenes.

Digamos que este aparte de educación física, creo que no era muy necesario saber bailar, que sí es indispensable porque uno tiene que transmitir ese conocimiento, sí es indispensable saber, conocer un poquito... esa fue la parte formativa de danza, que desde niño siempre había esa estimulación, estimula la expresión corporal. [sic]. (Profe3).

Una de las debilidades del plan de estudios de la Educación Física se aprecia en las materias teóricas, porque son muy pocas en comparación con las prácticas y los deportes, y las pocas que logran estudiar en el pensum no reciben la importancia necesaria para fundamentar los conceptos y las técnicas corporales. Otro aspecto que genera el alejamiento de la teoría lo constituye el maestro que imparte la asignatura en el plan de estudios pero que no estimula a los docentes en formación hacia la lectura y la investigación en el campo, pues en buena parte depende de él generar el interés y la motivación de ellos.

Como dice uno, de acuerdo a los maestros que tienes, de acuerdo a la forma en que te la dan los contenidos y a la forma en que te motivan a estudiar la teoría era muy importante y pocos profesores nos mostraron la importancia de esas materias para nuestra práctica docente. La que más me llamó la atención fue la Psicomotricidad porque es parte de lo que estudia el movimiento junto con la biomecánica, y me acuerdo que en aquel tiempo tuve una maestra excelente, que me decía, sin el movimiento no se

puede hacer nada, estate quieto y ¿qué vas hacer? Sin embargo, si te mueves avanzas hacia allá y vas a otro lado y con implementos y si luego le metes recreación vas a lograr una gran finalidad de acciones que te van a dejar satisfecho, que vas a tener un nuevo aprendizaje. Gimnasia, porque quería lograr yo, a mí me encantaba dar marometas en el aire y andar rodando en el piso y eso me ayudó muchísimo a tener mejor carácter, mayor disciplina, y por ahí se me fue otra, que era, creo que psicología dije...lucha que la verdad obtuve grandes triunfos, grandes satisfacciones personales en la ESEF. [sic]. (Profe 2).

Los docentes de Educación Física, en un buen número, inician sus labores educativas sin titularse, parece que en la necesidad de tener ingresos para la familia buscan proyectarse muy pronto como profesores en la escuela. Cuando descubren que la titulación les sirve para subir puntos y conseguir mejores trabajos dedican un buen tiempo en culminar sus estudios. Entonces la normatividad y la necesidad se juntan para recibir docentes de Educación Física.

Las actividades profesionales de los docentes, exige estar dispuesto a realizar un proceso de capacitación permanente a través de cursos de capacitación, diplomados, estudios de posgrado, pero al mismo tiempo, se le presentan otras necesidades que le exigen resolver y actuar en el terreno de las habilidades y destrezas motrices, que son actividades eminentemente prácticas. En el mismo orden de ideas, las relaciones sociales con los colegas, también con ese tipo de pensamiento, sus intercambios, opiniones, creencias, representaciones, se sustentan en un pensamiento con tendencia pragmática (Aguayo, 2006, p.148)

Los docentes de EF entrevistados están realizando otros estudios de diplomado y maestría con diferentes instituciones y universidades del país; lo hacen por gusto o superación personal, para mejorar sus conocimientos, buscar acumular puntos que le incrementen el salario, para conseguir mejores plazas y ascender en el puntaje del escalafón. Un buen puntaje te permite alcanzar una coordinación deportiva o ser un inspector de zona,

pues es uno de los objetivos que muchos docentes se trazan después de trabajar 15 ó 20 años en patio frente al grupo.

La maestría se llama Desarrollo Educativo, eso trae diferentes temas, eso se ve cada mes se estudia sábados y domingos. Me metí primero por una cuestión personal, de superación. El cual dice, dejé pasar mucho tiempo de mi tesis, deje pasar mucho tiempo de mi maestría, y pienso que no es tarde para tomar esta maestría y más que nada por superación personal, eso por un lado. La otra, porque económicamente está barato, es cada vez, 1600 pesos, durante dos años, y por otro lado, es sábado y domingo cada mes, no es tan pesada, y tienes las facilidades para hacerlo. [sic]. (Profe 1).

En el momento que los docentes de Educación Física<sup>6</sup> narran su historia personal y experiencia corporal, recuerdan con alegría y nostalgia los años mozos en que fueron excelentes deportistas o excepcionales bailarines de danzas regionales. Relatan con emoción la forma como aprendieron a ser buenos deportistas o artistas en la escuela y cómo desde esos momentos lograron sentir, ver y vivenciar la satisfacciones que encontraban al fortalecer su cuerpo a través de ejercicios físicos, el juego deportivo y la competencia. Las habilidades deportivas adquiridas desde jóvenes se constituyen en la motivación principal para formarse como profesores de Educación Física:

A mí siempre me gustó el deporte, yo creo que si hubiera alguien que desde pequeño... me hubiera inducido desde pequeño, hubiera ido muy lejos,...Le pongo mucha emoción al movimiento, como que yo conozco mi cuerpo, mi movimiento está más desarrollado de lo normal. Entré a la secundaria e inmediatamente, practiqué voleibol y jugué en el equipo de la escuela. En tercero de secundaria me metí al equipo de futbol y también me fue bien. En fútbol goleaba, yo era el goleador con el apoyo de todo el equipo, por supuesto, posteriormente paso a la

---

<sup>6</sup> Entre los educadores físicos entrevistados se encuentran, entre otros: Héctor Guerra, Luis Eduardo Escobar, Roberto Carlos Reyna, José Luis Morales, Luis Rodrigo Reyes, Semiramis Beltrán, Alberto López, Salvador Morales, Nohemí Gallego. Las entrevistas se realizaron en escuelas secundarias, seminarios, foros, y congresos de Educación Física en México, en los que participé como ponente.

*prepa* y mi vida deportiva me la paso participando, sobre todo en voleibol y fútbol, básquet no le entraba yo mucho. [sic]. (Profe 6).

Yo era un joven tímido y gordito por lo que decidí bajar de peso, por eso estudié defensa personal durante la secundaria. Me sentí bien, y mejoré mi condición física, en el tiempo de la preparatoria me dediqué al atletismo. Luego empecé a estudiar mecánica electricista, porque mi familia tenía un negocio de mecánica automotriz, pero no me adapté, quise cambiarme la otra carrera en el Politécnico Nacional. Al ver que mi cambio iba a ser imposible, un tío que es sicólogo me hizo un estudio vocacional, si lo que te gusta es el deporte, para qué insistes con la mecánica, y así fue como fui a parar a educación física. [sic]. (Profe 2).

En su mayoría, los profesores entrevistados han tenido una formación artística, especialmente en danza, disciplina que les ha permitido dinamizar sus estrategias de trabajo en clase y generar nuevos empleos en escuelas primarias enseñando danzas y bailes tradicionales. Su versatilidad y gusto por el baile los ha llevado a crear coreografías y tablas para los eventos de carácter nacional; también dirigen, ensayan y presentan la escolta para los que terminan el ciclo escolar. Otros, han sido profesores de natación, de danzas regionales en primarias o pertenecen a un grupo de música. La danza es la expresión corporal que recibieron en la escuela de formación y les ha permitido ejercer su labor docente de modo alegre y dinámico, además les ha posibilitado trabajar en otras instituciones como docentes de danza o música. (Ver Anexo 3).

Toda mi primaria fue de calificaciones de Excelencia y de la Educación Física siempre me gustó, sobre todo el baile, yo creo que desde que nací, ya bailaba, desde que estaba en el vientre, bailé. Fui muy rítmico, me gusta mucho la música, me gusta mucho bailar, es una pasión que desde que yo nací creo que traigo. Después, cuando llego a quinto de preparatoria, como en la secundaria, fue otra cosa que me marcó, había torneos de baile aquí en el DF, pero solo podían entrar los chicos y chicas de 14, 15 años que iban en tercero de secundaria. Ese intercolegiado era en preparatoria, pero yo me considero coreógrafo; la primera coreografía que yo monté fue a los ocho años, con la cuenta, la

música, los tiempos, junto a mi hermana siempre hemos bailado. [sic]. (Profe 6).

Algunas de las capacidades que el profesor debe adquirir pertenecen, ciertamente, al ámbito de las destrezas, habilidades y técnicas corporales, pero insistir exclusivamente en estos aspectos conduce a olvidar el carácter moral de la actividad educativa que es lo que en último término, justifica y da sentido a la adquisición de esas habilidades y competencias. Por eso, ante la tendencia actual, conviene recordar una vez más que ya Aristóteles señaló cómo la calidad moral —la virtud en definitiva— tiene que ver con el cambio personal o de desarrollo de los sujetos, y no solo con la modificación del comportamiento, o el incremento de información que estos poseen (García, María, 2006:499).

El ejercicio en gimnasios, la fiesta del sábado, algunas salidas de viaje a otros sitios de la ciudad y el país, la participación en campeonatos y el día de la familia —una de las tradiciones familiares y culturales más acostumbradas entre los mexicanos— han permitido mantener una integración familiar y cultural dinámica. El amor por la patria y la familia que los fortalece en su condición cultural a pesar de las dificultades económicas y sociales como los hechos de violencia que se han incrementado en los últimos años en diferentes partes del país. Su idiosincrasia es de un inmenso valor cultural.

Hago una actividad que es el fútbol, balompié, en las mañanas; nos juntamos un grupo de amigos de colegas, y estamos participando dentro de un torneo establecido; posteriormente, salgo con mis cuates, con mi novia. El sábado es para tu novia y los cuates, y el domingo es para la familia, Mis papás, mis hermanos, tengo dos hermanas, una está estudiando medicina y la otra está estudiando la secundaria. [sic]. (Profe 5).

### 4.3 Interacción con los alumnos

En los docentes existe una especie de prevención, de inquietud y de incertidumbre para transmitir los conocimientos en la secundaria, porque ven a los adolescentes como un grupo humano rebelde y poco dispuesto a recibir con buena disposición la enseñanza de la EF; en parte, porque muchos de los ejercicios, actividades, juegos y deportes escolares que se enseñan en clase, ya hacen parte del acumulado cultural de los jóvenes. La mayoría los conoce o maneja con cierta propiedad, pues lo han aprendido con los amigos en la calle.

Me imaginaba, me imaginaba, porque no tenía los argumentos para pararme frente a un grupo de adolescentes, también me sentí lo suficientemente capaz para controlar un grupo de adolescentes, los cuales, como decía, adolescentes, adolece de muchas cosas, de experiencia, de marcar reglas de líneas, cómo dirigirse, entonces no tenía el control sobre esa situación, eso es lo que mi maestro me dijo cuando habló de los adolescentes. Ahora no, es totalmente falso eso,... me gusta el control sobre los adolescentes porque he entendido que el adolescente busca una forma de integrarse a un grupo social, si nosotros como profesores los rechazamos, automáticamente estamos creando un “pequeño monstruo” el cual nos va a ocasionar muchos problemas dentro del salón, podemos escucharlos a todos, podemos atenderlos a todos, pero no podemos darles clases particulares, o sea, que entren dentro de un límite que tenemos hecho. [sic]. (Profe 4).

Otros docentes logran establecer un nivel de comunicación y de confianza con los alumnos durante las actividades de clase, del descanso (recreo) y en las actividades cívicas, artísticas y deportivas que se realizan para conmemorar las gestas de la Independencia y la Revolución mexicana. Aunque existe un clima de confianza y de cercanía en la interacción de docentes y alumnos, se conserva una distancia prudente entre los cuerpos y en las ocasiones que se tiene algún contacto corporal se nota una actitud respetuosa y amable.

. El saludo de cada día se hace de forma oral o estrechando las manos de los estudiantes. El beso en la mejilla, no se practica porque no está bien visto por las directivas de las instituciones, padres de familia y autoridades escolares.

El patio es el espacio donde se realiza la clase. Se caracteriza por ser abierto, allí las inclemencias del clima afectan directamente la corporalidad de profesores y estudiantes. No posee zonas verdes amplias, y el piso de cemento o asfalto, afecta el calor de los pies y la piel. Los rayos ultravioleta dejan la huella en el rostro machado de los docentes y en el color de la piel. Aunque se cuidan al máximo de las incidencias de los rayos, el tiempo de exposición al sol los afecta seriamente.

Los docentes hablan del tiempo de trabajo que afecta su salud y fortaleza física, porque trabajan en los patios y al aire libre, porque muy pocos colegios públicos poseen zonas cubiertas para la clase de educación física. Los años frente al grupo y en el patio va generando un cansancio tan fuerte en los educadores, que muchos de ellos buscan capacitarse, estudiar, hacer amigos cerca a los entes de poder para alcanzar el cambio de rol y ascender a una coordinación, o una dirección deportiva, o ser un inspector de clase. Para ello se necesita un buen puntaje en su escalafón y una buena relación con el sindicato y los pares académicos. Los docentes con sus estudios, experiencia, logros deportivos y culturales pretenden subir escaños hasta alcanzar el descanso “justo” cuando realizarían un trabajo menos fuerte y sin contacto directo con los estudiantes frente al grupo.

Aunque los educadores físicos pretenden cambiar de rol, en sus palabras se devela las ganas de seguir laborando en la disciplina, pero ejerciendo otras funciones. Lo importante es el valor que le otorgan a su experiencia con la asignatura y a la interacción con los estudiantes. Los logros deportivos y culturales alcanzados en diferentes momentos de la vida escolar, son parte de la motivación que mantiene el educador físico para

seguir ejerciendo su profesión. En las actitudes y conducta corporal, en la orientación de las actividades se nota que algunos profesores se contentan con lo que les corresponde hacer y cumplir institucionalmente. Otros, más inquietos y críticos, buscan sobrepasar los parámetros establecidos, realizando propuestas renovadoras en la asignatura y en la clase.

Estudiar los acontecimientos que ocurren en (patio) clase permite entender la compleja dinámica social e identificar los últimos sentidos que los actores —profesores y alumnos— confieren a sus acciones. Las acciones están enmarcadas en un contexto social, pero el individuo, al ser ejecutante de dichos actos, tiene la posibilidad de elegir seguir las reglas establecidas por el orden social o cuestionarlas o transgredirlas (Luckmann, 1996).

Las acciones y situaciones observadas y el testimonio de los docentes permiten concluir que a pesar de las dificultades corporales y las rutinas de clase, de la cantidad de alumnos y de los contenidos de la asignatura, los docentes le encuentran sentido a su profesión y valor a la asignatura, así la comunidad educativa, los estudiosos e investigadores cuestionen o critiquen la forma como se enseña la Educación física en la escuela.

#### **4.4 EXPERIENCIA DOCENTE Y ESCOLTA**

Conocí a un profesor muy bueno, ahorita es inspector, pero era muy bueno en clase y le aprendí muchas cosas de las que yo ahora hago en mi clase. Es como una escuelita, las cosas que él aplicaba, de ahí le aprendí. Yo creo, yo creo que la mejor escuela, es cuando uno sale a la realidad, esa es la mejor escuela y pues bueno, salí de la Escuela de Educación Física, metí mis papeles para gobierno y empecé mi primer año de trabajar en gobierno en la escuela secundaria técnica N°. XY, en la cual, cabe decir, que es un ambiente muy diferente a muchas escuelas. Cada una de las escuelas que hay aquí en el DF, en México, son muy diferentes. En esa escuela, gané el tercer lugar distrital en escoltas, escoltas quiere decir entrega de bandera, marchas haciendo el Himno nacional y todas esas cuestiones. [sic]. (Profe 3).

En las escuelas donde llevé a efecto el trabajo de campo se observa que los maestros de EF preparan las actividades culturales con sus



estudiantes, tales como: la presentación de tablas, coreografías, bailes tradicionales y la escolta. Algunos docentes preparan las representaciones artísticas en el marco de la clase, otros, en tiempos extraclase, cuando realizan ensayos, montajes y concursos internos. La escolta, valga anotar, se puede definir como un ritual de paso que se realiza para culminar el año escolar. Se caracteriza, por la forma marcial como se prepara y se realiza el evento. El día de la clausura se escucha y canta el himno de México, se hace la escolta con el himno a la bandera mexicana. Es una actividad marcial, donde los jóvenes cantan y juran fidelidad a su bandera y a su patria.

Esto refleja el orden, la precisión y decisión en lo que hacen los jóvenes. Las órdenes del profesor, o del alumno que lleva la bandera, son fuertes, marciales y enfáticas. Es un evento fundamental en la vida e historia de los mexicanos porque es el momento en que se brinda un homenaje a los héroes de la historia de México.

La escolta, como actualmente la conocemos, tiene su origen en la intención que el General Porfirio Díaz tuvo de honrar la memoria de los Niños Héroes de Chapultepec, la escolta mexicana simboliza su gesta heroica, es aquí donde encontramos con agrado que es rica en tradiciones; sin embargo, y desgraciadamente en mi opinión, instituciones del gobierno Mexicano han deformado algo tan tradicional como lo es la Escolta de Bandera Nacional, exigiendo a los planteles educativos integrar escoltas de solo cinco elementos, manteniendo la errónea idea de diferenciarla de la escolta militar que siempre utiliza seis elementos. La escolta, es mi postura, no debería perder su origen que es puramente militar, ni su simbolismo histórico.

Al terminar el ciclo escolar, en cada escuela se realiza el cambio de escolta con el cual cada una garantiza seguir realizándole Honores al *lábaro patrio* en el próximo ciclo escolar, es también una forma de premiar a

aquellos alumnos que durante el ciclo escolar que termina tuvieron las mejores calificaciones de su respectivo nivel.

Todos deben de tener los conocimientos de los grandes sucesos históricos de México y sobre todo de la historia de la Bandera Nacional, desde los primeros inicios de una nación prehispánica para tratar de representar el espíritu de un pueblo, pasando por los hechos de la Independencia, las batallas contra países que trataron de invadir nuestra Nación, la Revolución Mexicana y los últimos sucesos que repercutieron en la forma actual de nuestra Bandera y que de alguna manera son datos históricos de gran trascendencia que deben de conocer. [sic]. (Profe 1).

Por el carácter histórico, cultural y educativo del acto, es importante transcribir el texto que pronuncian los escoltas en el momento de la entrega de la bandera, tiene un profundo significado en la educación básica y en el fortalecimiento de la identidad histórico y cultural de los mexicanos:

**ABANDERADO DE SEXTO:** Compañeros, a nombre de nuestra Escuela, hacemos entrega de esta bandera que simboliza a la patria, el amor, la unión y el anhelo de superación nacional.

Al entregarla a ustedes lo hacemos con la seguridad de que sabrán honrarla cumpliendo con su deber, respetando a los maestros y compañeros, obedeciendo a sus padres y no permitiendo que esta bandera sea mancillada, pues antes darán su vida en su defensa.

**ABANDERADO DE QUINTO:** Compañeros alumnos: al recibir esta bandera contraemos una gran responsabilidad con la patria, es necesario que maestros, padres de familia, autoridades y ciudadanos nos ayuden y nos guíen en la encomienda.

En nuestra mente está la firmeza de honrarla y en nuestro corazón el honor de defenderla. Prometemos ser fieles y leales a los principios que la patria nos marque.

**Director:** Alumnos de la nueva escolta: ¡En nombre de México, De la Secretaría de Educación y de nuestra Escuela encomiendo esta bandera que simboliza a México, su independencia, su honor y la integridad de su territorio!

¿Protestan honrarla y defenderla con lealtad y constancia?

Los alumnos de la nueva escolta contestan levantando la mano derecha: "SÍ PROTESTO"

En este evento patrio, se observa la fuerza de la tradición, el compromiso con la escuela y la sociedad de los jóvenes, a la vez el disciplinamiento, adoctrinamiento a que son sometidos los alumnos tras la defensa de las tradiciones nacionales. El movimiento de marcha, la música marcial, las filas e hileras y los movimientos milimétricos y precisos dan cuenta de cómo esa herencia militar se hace presente en el acto de clausura de las escuelas mexicanas.

Aunque en la formación del docente no aparece como un curso o materia específica sobre la escolta, o fundamental en las escuelas de formación docente, por lo general, los profesores conocen por experiencia o por observación cuáles son las características y reglas de la escolta, porque es el evento central del acto de clausura del año escolar. Un acto casi siempre orientado por los educadores físicos, en quienes recae la responsabilidad del ritual institucional y patrio.

La presencia del campo disciplinario militar, tanto en los contenidos...como en el ámbito de la administración, no obedece tanto a formar un soldado, para lo cual estaban las escuelas militarizadas, sino la idea de que para lograr ser un buen ciudadano, un buen deportista, un buen profesor de Educación Física, se necesita disciplina y orden, cuya expresión máxima se encuentra en lo militar (Molina, 2009, p. 255).

Es importante resaltar que el concurso de escoltas se realiza de manera sistemática en el DF, en él participan las escuelas técnicas y públicas, porque es un acto de reconocimiento institucional, federal y nacional, y hace parte de la identidad de la cultura y la educación mexicana, en tanto recuerda las gestas de los héroes patrios y la vez ordena y disciplina los cuerpos de docentes y estudiantes que participan de la ceremonia, así como de los que observan con detenimiento y admiración esta práctica militar en la escuela.

El ejercicio en gimnasios, la fiesta del sábado, algunas salidas de viaje a otros lugares de México, la participación en campeonatos y el día de la familia —una de las tradiciones familiares y culturales más acostumbradas entre los mexicanos— han permitido mantener una integración familiar y cultural fuerte. Un amor por la patria y la familia que los fortalece en su condición cultural a pesar de las dificultades económicas y sociales como los hechos de violencia que se han incrementado en los últimos años en diferentes partes del país. Su idiosincrasia es de un inmenso valor cultural.

Hago una actividad que es el fútbol, balompié, en las mañanas; nos juntamos un grupo de amigos de colegas, y estamos participando dentro de un torneo establecido, posteriormente salgo con mis cuates, con mi novia. El sábado es para tu novia y los cuates, y el domingo es para la familia, Mis papás, mis hermanos, tengo dos hermanas, una está estudiando medicina y la otra está estudiando la secundaria. [sic]. (Profe 5).

#### **4.5 EL VALOR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Uno de los aspectos sociales y culturales que inquieta a los docentes, es el poco valor educativo que se le da Educación Física como actividad fundamental en la formación integral del alumno, se la nombra como una clase de lúdica, juego o deporte. No la recomiendan como carrera profesional y menos para officiar como maestros de escuela.

Porque desafortunadamente la carrera está desvalorada, inclusive por nosotros mismos, yo trabajo en particular en un estrato social alto en donde se menosprecia la misma clase desde la institución, es de una directora que no le da importancia curricular necesaria, aunque la SEP lo exige... En la primaria soy maestro de Educación física, porque cada vez que se nos intenta decir profesor de deportes, hay que corregirlo. Desafortunadamente, antes el maestro era el que le aventaba el baloncito, pónganse a jugar ahí le va el futbol, ahí les va básquet, el voleibol, se olvidan de esa parte del juego recreativo, el juego pre deportivo, el juego organizado, las situación es de coordinación. [sic]. (Profe 3).

El común de la gente, y los otros docentes de las instituciones, denominan al profesor de educación física “maestro de deportes” o “maestro de gimnasia” y a la materia como la clase de gimnasia o de deportes. El éxito de la asignatura suele interpretarse a través de los logros deportivos de los equipos; las exigencias externas a la escuela desde el área política gubernamental y de los padres de familia, se centran en la competencia y en los resultados. “Los medios de comunicación, según no dudan en culpar a la Educación Física en las escuelas como responsable de las derrotas deportivas nacionales.” (Capel y Piotrowski, 2002, p. 93).

Me gustaría decir que la sociedad no valora para nada la Educación Física, ya que es un ámbito muy importante para el desarrollo humano. ...para ellos es muy fácil porque piensan que van a jugar nada más, pero no es así, estamos hablando de respeto, de valores en general, de valores entre sus compañeros, de hábitos con su cuerpo, de alimentación, del medio ambiente, en los ámbitos de coordinación y del equilibrio corporal. [sic]. (Profe 4).

Otro ejemplo lo constituyen los reclamos que le hacen los padres a los educadores físicos porque su hijo perdió u obtuvo una calificación tan baja, a sabiendas que es uno de los mejores jugadores de fútbol de la colonia. En el imaginario de los padres está que la clase de educación física es para jugar, patear un balón y divertirse. Los padres de familia, en clase de Educación física esperan todos sacar 10. El día que uno de sus hijos saca 9, 8, 7. o una calificación tan baja, tenemos ahí a los papás, ahí a la puerta de la escuela diciendo, palabras fuertes e irrespetuosas, diciendo que cómo es posible que mi hijo saque 8, 7, sabiendo que es la materia más fácil. [sic]. (Profe 3).

Este profesor concluye diciendo que:

Son muchas cosas que nosotros retomamos de los contenidos de la EF y que impiden la transversalidad con las demás materias, entonces es un doble trabajo para nosotros el tener que revalorar, o más bien, hacer que las gentes valoren nuestro trabajo de

profesionista y que la sociedad valore lo que es de educación física.

Para los docentes, compañeros de otras áreas, la clase de EF se utiliza para relajar a los niños y devolverlos calmaditos al aula. Definen la clase como un evento de recreación y relajación donde los jóvenes queman muchas energías, ellos asumen que el docente se la pasa jugando con los alumnos, la definen como “la hora del té”, aspecto que incomoda y molesta a los educadores de la Educación Física.

Nosotros estamos en la clase y ellos están platicando, piensan que es la “hora del juego, la hora del té, la usan para ellos tomarse un descanso. Ellos deberían ser participes, debemos de tener constante comunicación para ver cómo vamos a complementar un trabajo de matemáticas con la Educación Física, un trabajo de ciencias sociales con Educación Física, para que pueda tener un mayor aprendizaje. [sic]. (Profe 6).

Uno de los docentes entrevistados considera importante definir la asignatura y explicar a los demás compañeros el sentido y función de la educación física. “Es una disciplina que busca el desarrollo integral del ser humano. La disciplina física que mediante los movimientos corporales busca el desarrollo integral del ser humano”. (Profe 2).

El profesor de Educación Física (PEF), debe bregar porque la escuela en conjunto cuide que el sujeto se cuide, en el sentido griego. Llamar la atención que los sujetos son psicosomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman. Para lograr esto es crucial que los PEF no olvidemos que en la cancha los sujetos también “son” inteligencias, emotividad, compromiso (Furlán, 1996, p. 5).

En el relato se refleja una concepción del cuerpo mediada por su biografía y su experiencia laboral, y al mismo tiempo se develan los saberes corporales que se priorizan en la clase de Educación Física. Los docentes transmiten una idea de cuerpo que se ha construido en su vida personal y profesional, la misma que ha dejado una huella profunda en su identidad y

desde la cual pretenden educar a los estudiantes desde las prácticas corporales que promulgan y promueven en clase.

En la transmisión de saberes corporales entra en juego el educador/maestro/docente que lo lleva a cabo desde su propio cuerpo, y aquí está la oportunidad de asistir a una de las paradojas de la educación. Mientras que el cuerpo del educador/maestro/docente puede servir para ayudar a entrar en esta dimensión simbólica de los cuerpos, demasiado a menudo se transforma en un promotor del orden y la disciplina corporal. Esta promoción del orden sigue anclada en aquel aspecto tantas veces criticado: aquello que es significativo, relevante y preocupante para la pedagogía sigue siendo la educación de la mente (intelecto, procesos cognitivos, aprendizaje, etc.) (Planella, 2001, p.106).

En cuanto a la asignatura, se puede afirmar que en México se han hecho esfuerzos por transformar el concepto y práctica de la educación física, fruto de ello son las tres reformas que se han realizado desde la SEP desde el año 1993, con el fin de estar a la altura de las necesidades de los estudiantes mexicanos, así como de sus particularidades corporales y culturales, mas este esfuerzo ha tenido problemas para que la propuesta sea efectiva: Una, es la actitud y comportamiento de los docentes; otra, las formas de organización sindical y la manera como han sido implementadas las reformas educativas, en cuanto son pocos los docentes que participan de ella.

Los cambios de contenido pueden ser asumidos por el docente en virtud de que sobre ellos se valora el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, los fundamentos de tales cambios no siempre son comprendidos. Más difícil es hablar de la existencia de cambios de metodología, cuando la generalidad de las reformas no se ha preocupado por ellos. Más aún, cuando las técnicas de medición de la calidad impulsan al docente a «procurar» los procesos que garanticen la eficiencia de resultados, frente a aquellos que busquen desarrollar procesos (Díaz e Inclán, 2001, p.25).

La capacitación docente, es una de las dificultades más comunes, porque los educadores reciben las órdenes de los cambios curriculares a través de los cuales deben ejercer las nuevas formas de planeación educativa, pero que solo se pueden implementar después de los procesos de capacitación realizados por personas que les cuesta compenetrarse con la gran mayoría de docentes; entre las reformas, la implementación de los nuevos contenidos, la capacitación docente, y la implementación de las nuevas actividades en clase se generan grandes distancias en tiempo y espacio.

La única forma de socializar la reforma es generar un amplio programa de capacitación, lo cual obliga a la habilitación de un considerable número de personas, que no siempre logran ni compenetrarse de los fundamentos de la misma ni transmitir adecuadamente tales principios a los docentes en servicio. Al mismo tiempo, van perdiendo perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es «aplicar» aquello que a nivel central se establece para el sistema (Díaz e Inclán, 2001, p. 27).

Aunque las propuestas han tratado de ser compatibles con los destinatarios, se puede decir que hasta el momento no se ha podido consolidar una propuesta de curriculum como lo exigen los procesos educativos contemporáneos, pues los estudiantes reciben una serie de información sobre las actividades físicas y deportivas, que no logran satisfacer sus inquietudes y expectativas. Así lo confirman las investigaciones realizadas sobre el tema en México. (Molina, 2009) llega a una conclusión similar, después de indagar los procesos de formación docente en diferentes instituciones del DF en el siglo XX:

La propuesta de conformar una Educación Física compatible con las necesidades de los destinatarios de la Educación Física generó enfoques de un deporte adecuado a los niños, sin embargo, su influencia fue poca o casi nula en la estructura del currículo de las escuelas de Educación Física. Tanto en el currículo optativo como en el formal, las materias deportivas que



se imparten no tienen al alumno de educación básica como el destinatario principal (Molina, 2009, p. 303).

Después de escuchar, grabar, registrar, traducir la voz de los docentes en el texto, considero importante describir e interpretar las acciones e interacciones que observé durante el tiempo de clase directa en el patio escolar, de tal manera, que la voz de los actores y del investigador se encuentren y se mezclen en el texto para elaborar una interpretación de los discursos desde la perspectiva de los participantes en la investigación.

## 5. DESCRIBIR

En la mañana inicio el viaje hacia la escuela. Después de abordar y transbordar en los vagones de las líneas del metro, descendo en la estación de color verde. Allí tomo el camión (autobús) que después de una hora de tránsito por las avenidas de la ciudad y de ascenso hacia una de las colonias, me deja a unos cuantos metros de la escuela secundaria, donde me esperan los docentes de educación física, a quienes la directora les ha anunciado con anticipación el motivo de mi visita.

Al acercarme a la escuela me sorprende la presencia de dos policías en la puerta de ingreso. Me pregunto cuál es el motivo y anoto en el diario la inquietud para consultar con los docentes el porqué de la presencia de la fuerza pública en las afueras de la institución<sup>7</sup>. La puerta de acceso es bastante amplia y tiene rejas de metal por donde se puede observar el interior de la escuela. Después de cruzar la primera puerta, asciendo las escalas y llego a la portería, allí los vigilantes me preguntan el motivo de la visita y la persona a quien solicito o voy a visitar. La puerta tiene las mismas características de la anterior, solo que en esta se puede observar el patio central donde se encuentran algunos estudiantes y un profesor.

Cuando entro a la escuela puedo determinar con cierta facilidad, quién es el profesor de Educación Física, lo identifico por el atuendo deportivo que porta: pants, playera, gorra, silbato y el cronómetro o reloj de pulso en su mano, así mismo, por los implementos deportivos que tiene dispuestos en el patio escolar, lugar donde debe permanecer durante seis o siete horas. Este es el tiempo estipulado para la jornada escolar.

---

<sup>7</sup> Los docentes dicen que hay un decreto federal donde se determina la vigilancia permanente de la policía durante la entrada y salida de los estudiantes a la escuela para evitar robos, atracos, abusos a los alumnos o conflictos entre grupos o instituciones cercanas.

La disposición espacial del patio escolar, los materiales que se encuentran distribuidos simétricamente en el lugar, las voces de mando, el sonido del silbato, son entre otros los signos que los alumnos encuentran en clase de educación física. El docente se identifica por la forma en que se mueve en el espacio, orienta y distribuye a los alumnos y por el control que ejerce en el grupo. Los patios, en la mayoría de los casos, son un lugar a cielo abierto donde el docente se expone a todas las inclemencias del tiempo; el piso es de cemento con la marcación de las líneas que delimitan en un mismo sitio las canchas de básquetbol, fútbol y voleibol, allí también se realizan actividades lúdicas, recreativas, deportivas y cívicas.

Después de un recorrido por la institución, me reúno con los docentes en la oficina de la Coordinación académica y les explico el motivo de mi presencia y el objetivo de la investigación con la clase de educación física, a la cual asistiré por un periodo de seis meses, si ellos lo permiten. Algunos me preguntan por la nacionalidad y sobre mi experiencia docente. Respondo con sencillez y precisión sus inquietudes. Después de la plática, siento que se ha generado un ambiente de cordialidad y confianza mutua. Observo el desarrollo de dos clases y le pregunto al profesor por el significado de algunas expresiones verbales que hacen reír a estudiantes.

En el momento del descanso (recreo), convenimos iniciar la observación de clases al día siguiente. La actitud amable y sencilla del profesor y la disposición para ser observado en su rol educativo, me permite ser optimista frente a los resultados del trabajo de campo, porque encuentro un ambiente de acogida y apoyo en ellos y en las directivas de la escuela. Un día después, arribo a la institución a las trece horas e inicio mi observación de clase.

El profesor ingresa a la institución con su traje de trabajo, se dirige a la bodega o depósito para recoger los materiales de trabajo: balones, mallas

para la cancha de voleibol, bastones, cuerdas, silbatos, conos y otros implementos, de allí extrae los que requiere en la clase. Toma la tabla donde tiene las listas de los grupos, cuelga su silbato y cronómetro en el cuello y se apresta a recibir el primer grupo en el patio. El sonido de un timbre anuncia el inicio de actividades escolares.

El profesor asciende las escaleras de cemento hasta el primer piso, avanza hasta el salón de clase. Ingresa al aula, llama la atención de los alumnos con algunas expresiones como: *¡Chavos a trabajar!* , *¡Muchachos vamos al patio!* El tono de su voz es diáfano, alegre y seguro. Cada docente establece una manera peculiar de relacionarse con los jóvenes, a veces jocoso, con chistes, comentarios sobre la escuela o los acontecimientos deportivos del fin de semana, pero siempre con un respeto por la integridad personal de hombres y mujeres.

Cuando el profesor ingresa al aula, los estudiantes se ponen de pie y saludan con respeto. Luego les explica el motivo de mi visita y el tiempo que permaneceré en la institución observando la clase de EF. También, aprovecha el momento para llamar la atención a los estudiantes que no se incorporaron para saludar al recién llegado: *¡Gracias a los que se incorporan y saludan y a los que escuchan, gracias a los que se pusieron de pie para saludar!*" (profe1). Continúa diciendo: *¡Vamos al patio!, ¡no olviden cambiar sus uniformes!* ¡Se cambian en el salón y bajan al patio, por favor! También llama la atención a los alumnos que no tienen el uniforme completo, lo llevan de manera descuidada o les falta alguna prenda, o por no llevar la medias de color blanco o por tener el tenis sucio.

En el trato con los estudiantes se observa respeto, comprensión y empatía; hay un nivel de comunicación amplia, diversa y diáfana; se nota confianza, cercanía, lo que no significa que se dé contacto corporal. El profesor mantiene una distancia corporal mínima cuando lo rodean los

alumnos en el patio. El contacto físico es poco y limitado: un gesto de bienvenida, una palabra alentadora o saludo con la sonrisa o con las manos. No se presentan saludos de abrazos ni de besos, no es bien visto en la institución escolar este tipo de conducta entre los actores educativos.

El profesor tiene más confianza y contacto con los hombres, los saluda de mano, con golpes, entrechocando los puños. Con las mujeres mantiene una distancia prudente; pocas veces las saluda de beso en la mejilla, casi siempre lo hace con la palabra y los ojos. Dice que es mejor evitar comentarios indebidos o generar conductas sospechosas con ellas. A pesar de la cercanía y la confianza que se genera en la clase, no se presentan contactos corporales entre profesores y estudiantes, lo que sí se hace son chistes, chanzas, comentarios, donde se evidencia la gracia, el ambiente de fiesta y la picardía. El albur también forma parte de la interacción cuerpo a cuerpo, cara a cara de profesores y estudiantes, hace parte de la identidad cultural y educativa de los mexicanos.

## **5.1 LA CLASE**

El profesor, en cada inicio de clase, insiste en conservar hábitos de excelente higiene, aseo y presentación personal, llevar bien el uniforme de Educación física: playeras, pants, medias y tenis limpios y del color determinado por las autoridades de la escuela. También se especifica un tipo de cabello y de cuerpo sin accesorios, desde el arete hasta el *piercing* y el tatuaje. No se permite el uso de celulares o aparatos de audio en clase, aunque muchos estudiantes realizan el calentamiento corporal caminando y trotando alrededor de las canchas de fútbol o baloncesto, escuchando radio —a escondidas del docente— Para iniciar la clase, el docente utiliza algunas expresiones que denotan el ánimo y disposición que quiere imprimir a los estudiantes en el inicio de las actividades.

*¡Vamos!; ¡Escuchen! ¡Fíjense bien!; ¡Vamos, no se me estén atrasando!,  
¡Necesitamos que se apuren para salir al patio! ¡Voy a pasar lista (llamar  
por orden alfabético) los que llame me dan su promedio y van saliendo  
al patio!; ¡Vámonos, cambiados! ¡Les voy a revisar el uniforme!  
¡Acomódense!, cada uno se responsabiliza de sus “cosas”; Muy bien, ya  
terminamos, ¡A jugar!*

Espera a los alumnos en la puerta del salón, cuando el grupo está dispuesto, inicia su descenso al patio. Allí, ordena las filas por hombres y mujeres y por orden de estatura, mira la lista de los estudiantes, llama a cada alumno por su apellido, al que no asiste, pregunta si lo han visto, luego dice: las personas que mencioné se forman aquí, explica los contenidos y el orden en que se llevará a cabo la clase. A cada actividad le asigna un tiempo que controla con el cronómetro que cuelga de su cuello, inicia y termina cada ejercicio con el sonido del silbato, cuando lo hace sonar dos o tres veces, es para llamar la atención de los estudiantes ya sea porque están dispersos, inquietos o distraídos.

La clase de Educación Física se inicia con una serie de ejercicios estructurados por el docente como parte de la gimnasia corporal. Son ejercicios de calentamiento donde se hacen caminadas, marcha, trote y algunas abdominales. La actividad se realiza de manera individual, por parejas o grupos. En las secundarias se presenta un esquema de gimnasia básica muy similar al que se emplea en las primarias. Ello se presenta porque los educadores físicos laboran en las dos modalidades y utilizan actividades físicas análogas, solo que las adaptan de acuerdo al grupo y la edad de los estudiantes. Este tipo de gimnasia se ha transformado en una actividad permanente en clase, ya que ha sido la más utilizada y recomendada por los docentes:

Tradicionalmente la gimnasia básica ha sido la más recomendada para la escuela primaria porque sirve de base a todos los deportes y demás tipos de gimnasia, crea hábitos y actitudes de organización, constancia, y atención a la corporeidad que enriquece los beneficios que brinda el propio ejercicio: Está

basada en el aprendizaje de una gran variedad de ejercicios simples. Durante la clase de educación física estos ejercicios gimnásticos tradicionalmente se realizan al iniciar la sesión como preparación del calentamiento para llegar a la parte principal del tema de clase” (Torres, 2009:217).

La práctica educativa en el patio escolar se ejecuta de acuerdo al plan de clase que el profesor ha escrito en su cuaderno o de acuerdo a la experiencia del docente que conoce de memoria las actividades y objetivos que debe alcanzar con los alumnos en cada bimestre.

La manera de orientar las actividades tiene una particularidad en los docentes, en tanto no todos utilizan las mismas estrategias para mantener a los estudiantes concentrados, motivados y atentos a cada ejercicio, juego o competencia que se realiza en clase. Los alumnos se acostumbran a la forma como el docente ordena, muestra y comunica las actividades que se deben realizar en el patio. El docente ejerce el control de grupo a través de gestos, voces, gritos, llamadas al orden y con el uso del silbato, cuando es necesario.

Después del período de calentamiento, o a veces sin la calistenia necesaria, los docentes establecen dinámicas de trabajo por grupos. El profesor divide el grupo en tres subgrupos: a unos les ordena hacer abdominales, otros corren, ascienden y descienden trotando por la escalas hasta alcanzar el tercer piso; los demás, saltan la cuerda durante cinco minutos. Posteriormente, se hace una rotación de actividad, de tal manera que todos los alumnos realizan las mismas pruebas. Al finalizar la actividad, los estudiantes anotan en su cuaderno los registros alcanzados: la cantidad de abdominales, el número de ascensos y descensos al tercer piso y de la cantidad de saltos en la cuerda. Al final de la clase los alumnos comparan los resultados obtenidos en las tres pruebas, con los obtenidos al inicio del año para así asignarles una nota para el período.

Posteriormente motiva a que los estudiantes hagan pronto las actividades y no se distraigan con otras personas que pasan por el sitio o por otras actividades que pasan alrededor del patio. Les anima diciendo: *¡Rápido, rápido! ¡No descansen tanto! ¡Acomódense! ¡Sale!*

Mientras los alumnos realizan las actividades indicadas, el profesor camina por el patio, los observa, motiva y anima. Llama la atención de manera respetuosa o jocosa a los que no están haciendo los ejercicios propuestos. Hace un seguimiento permanente de las actividades y está atento a los movimientos, juegos, chanzas de los estudiantes. En la clase se respira un ambiente cordial y alegre; el profesor mantiene una comunicación permanente con los estudiantes, les habla, los invita a exigirse más en el trabajo físico. Al final, los felicita por los logros alcanzados, los reconoce sus habilidades y debilidades en las pruebas de resistencia, velocidad y flexibilidad que han realizado en clase, la cual, termina con un partido de fútbol, baloncesto o voleibol, ello depende del tema del período, del gusto de los estudiantes o de las sugerencias del docente. Los alumnos se dividen en equipos o se distribuyen por grupos para ensayar un baile, o se dedican a hacer otras actividades, porque no todos quieren o tienen que estar jugando fútbol.

Las actividades terminan con recomendaciones, tareas, informes de torneos deportivos internos y externos y el recordatorio de posteriores sesiones. Algunos alumnos regresan los balones y cuerdas al depósito: espacio donde se guardan los implementos deportivos. Al final de clase se reúne —aparte del grupo— con los estudiantes que han estado dispersos en clase, les recomienda mejorar su comportamiento, respetar la clase y a los compañeros, poner atención a las indicaciones del profesor y no ausentarse sin permiso.



La estructura de las clases es similar en la escuela diurna y técnica, tienen un orden más o menos común y cotidiano, están distribuidas con el siguiente patrón: Calentamiento, ejercicios gimnásticos, técnica deportiva, deporte y actividades complementarias como danza o tablas. Es importante aclarar que el orden varía de acuerdo a los temas y contenidos planeados por bimestre o por las circunstancias o necesidades de la institución educativa: actos culturales, torneos, eventos o concursos.

En la presentación de la asignatura se les dice a los estudiantes los contenidos, las actividades, las reglas del juego de la clase, las recomendaciones sobre el uniforme de educación física, los campeonatos deportivos y los eventos culturales. Los alumnos anotan en su cuaderno las instrucciones del profesor y los contenidos del curso. También lo utilizan para escribir las consultas teóricas que el profesor les exige cada bimestre. El cuaderno se revisa y califica cada bimestre, por lo que el alumno debe cuidarlo y mantenerse al día en todas las anotaciones, tareas, consultas y registros de las pruebas físicas exigidas.

A mis alumnos les presento las cuestiones que estaremos viendo durante el año, los materiales que vamos a estar utilizando, los temas que vamos a estar viendo; no todos completos, no lo saben ellos, pero yo si me acuerdo, y a partir de allí, comenzamos como una especie de integración grupal. Te repito, porque llegan los chicos de la primaria, no saben, no conocen, hay unos que se sienten intimidados, en conjunto se planean todas las actividades para que se vayan desarrollando en esta etapa de su vida porque ya empiezan una etapa nueva. [sic]. (Profe 1).

Los profesores son conscientes de la importancia de adaptar los contenidos de la asignatura a las edades, las necesidades de los alumnos y el contexto sociocultural de la escuela. Insisten en iniciar las clases con un trabajo de integración y desinhibición de los niños que ingresan al grado

séptimo porque llegan un poco tímidos de la primaria y requieren de actividades que les permitan entrar en confianza con los demás compañeros.

Aunque existe cierto temor en el primer momento para relacionarse corporalmente con los otros y reconocer su cuerpo, los juegos de grupo, de competencias, de roles, rompen con la timidez del contacto con el otro cuerpo. (Profe 4)

Llevo de muchas cosas a la práctica, inclusive hay canciones que se las pongo a los muchachos de la secundaria, para romper el hielo, porque a veces los niños vienen muy atemorizados, vienen de la primaria, de la secundaria, vienen atemorizados, como que no saben para dónde irse, y ya con los cantos comienza a alivianarse, ya ven que no es como de repente como les cuentan. O... que no es tan estricto. [sic]. (Profe 5).

Dos semanas después de explicar el contenido del programa, de establecer las reglas de juego, de anunciar la forma de evaluar, y realizar algunos ejercicios de acondicionamiento físico con caminatas, trote, abdominales, estiramiento, juegos recreativos y deportivos, el docente inicia con una especie de diagnóstico de las capacidades físicas, a través de pruebas de medición que se han diseñado y aplicado con los estudiantes en el plan de estudios de la materia desde año 1986: Velocidad, flexibilidad, fuerza y resistencia, las cuales se valoran en un proceso de dos semanas. (Ver Anexo 2.)

El estudiante realiza las pruebas y anota en su cuaderno los récords, tiempos, distancias y medidas que ha alcanzado en la primera prueba del año. Algunos docentes acostumbran realizar una segunda prueba de esfuerzo después del regreso de las vacaciones escolares, con el fin de comparar los resultados de las dos pruebas y determinar el estado físico de los alumnos y hacer un balance de los logros y dificultades que presentan en su desarrollo corporal.

Las pruebas de medición de las capacidades físicas: velocidad, flexibilidad, fuerza y resistencia de los alumnos que actualmente realizan algunos docentes en sus clases, refleja la aspiración de

conformar un tipo ideal de un desarrollo físico de la raza del alumno mexicano, a partir de una antropometría nacional que se formula desde los inicios de la Educación física en México y permanece en nuestros días con el desarrollo de técnicas de evaluación basadas en pruebas estandarizadas. (Torres, M. 2009, p.153).

Aunque esta tipo de pruebas son cuestionadas por algunos docentes porque no están diseñadas de acuerdo a la contextura y realidad física de los estudiantes, otros la consideran como la forma más adecuada para conocer la verdadera condición física de los estudiantes a través de las preguntas que le hacen a los padres, ya que, según los docentes, es fundamental que los padres firmen el carné de seguimiento, porque la educación del cuerpo comienza en la familia y se fortalece y orienta de manera cuidadosa en la escuela. Con las pruebas se obtienen los resultados necesarios para planear las clases y diseñar las actividades físicas de acuerdo a las capacidades, habilidades y falencias de los estudiantes.

Este método tradicional puede presentar serias dificultades por la forma en que están diseñados los valores y las medidas de los estudiantes, pero aporta una dinámica de trabajo permanente que evita de cierta manera la obesidad de los alumnos, en tanto se realiza un seguimiento a las condiciones físicas para atender y fortalecer las que sean necesarias en el proceso de formación corporal. Los profesores dicen que con la exigencia que tiene la materia es muy difícil que se presenten casos de flojera y obesidad entre los estudiantes.

La actividad deportiva se centra en el fútbol, voleibol, baloncesto y atletismo y se realiza de acuerdo a las prioridades del docente, la programación de torneos escolares y distritales, sin descuidar el orden de la programación diseñada al inicio del año escolar. Las escuelas se reconocen por los éxitos y triunfos alcanzados en los diferentes campeonatos. Unas tienen su fortaleza en el atletismo, otras en fútbol y las demás, en voleibol.

Todo ello depende de las habilidades, gustos y calidad técnica del docente y de la forma de entrenamiento que realiza con los jóvenes deportistas.

Cuando el docente nota cansancio, debilidad o falta de fuerza en los alumnos para realizar los ejercicios, las pruebas y el deporte, sugiere un cambio de actividad y les posibilita el tiempo y el espacio para descansar e hidratarse. Les dice: *¡Cambiemos de actividad, descansen, los que quieran tomar agua vayan..., pero rápido... sale!* Esta es una de las formas de dosificar las actividades de clase en el tiempo de verano.

Es importante resaltar la atención y el cuidado que los docentes mantienen con los alumnos dentro y fuera de la clase en la escuela. Están atentos y vigilantes ante cualquier golpe, lesión articular, agresión o violencia corporal. Cuando los estudiantes están haciendo un esfuerzo indebido o un ejercicio indebido, el profesor que está atento a lo que su sucede en clase, les dice: Guadalupe (niña), *“así te vas a lastimar la columna”*. Giovanni (niño obeso), *¡caminando o si no le va dar un paro cardíaco al chamaco!*

El cuidado del cuerpo en la escuela está limitado fundamentalmente a la parte orgánica y fisiológica, a la motricidad: lo importante es tener el cuerpo sano. Lo sano se entiende, como que se tienen capacidades físicas óptimas para realizar las actividades de clase. Algunos docentes, platican sobre la importancia de la buena alimentación que consiste en una dieta balanceada, baja en lípidos y harinas. Otros profesores, afirman que la condición económica de los estudiantes influye en sus hábitos alimenticios, que no siempre son los balanceados energéticamente.

El cuidado del cuerpo se entiende más como el cuidado orgánico-funcional, es decir, que los docentes se preocupan más por el funcionamiento motriz, la prevención de lesiones y la obesidad que por

incentivar la conciencia del movimiento, las emociones y los afectos que fortalecen la subjetividad de los alumnos y la interacción con los profesores.

La hegemonía del deporte en las clases tiene un significado profundo en la concepción del cuerpo del docente que se refleja en la forma como orienta la formación corporal de los estudiantes. La búsqueda de ejercicios físicos permanentes que incrementen la fuerza, la agilidad y el vigor de los estudiantes, así como la práctica permanente del deporte, limita el proceso enseñanza aprendizaje a la aplicación selectiva de talentos deportivos, a la fundamentación deportiva para la competencia. En esta perspectiva, se fundamentan muchas de las actividades del cuerpo en clase, lo que indica la tendencia “fiscalista” de la materia.

Aunque en algunos momentos de las clase se utilizan para el juego recreativo y de roles, o para enseñar algunos bailes regionales y populares, —los alumnos disfrutan con mucha alegría y emoción porque reconocen los valores culturales propios y las nuevas tendencias de la música y el baile popular—; no se observa un enfoque sistemático de estas prácticas artísticas que solo se incrementan en quinto bimestre cuando se utiliza un buen tiempo de la clase para que los jóvenes preparen las coreografías que usarán en la clausura del año escolar.

Los contenidos teóricos de la Educación Física están determinados por las actividades que los docentes consideran deben explicar a los estudiantes para que copien en el cuaderno y en otro momento complementen la información a través de la consultas en diferentes medios escritos, virtuales o con deportistas y personas que tengan dominio sobre los temas de la asignatura.

El profesor o la profesora, cuando imparte la clase teórica, lo hace en la biblioteca del colegio, para ello lleva el libro de texto de Educación Física para secundaria de donde lee el aparte que se titula: *Construyendo el*

*concepto de corporeidad.* Les dicta los conceptos, luego pregunta: *para ustedes, ¿qué es el concepto de cuerpo?*, dos de las alumnas responden y platican con la profesora, los otros platican sobre otros temas. Hay bulla en el salón, ella grita, *si siguen así, no hay campeonato de fútbol y les rebajo la nota del bimestre.* La amenaza hace efecto por un momento, mas la actividad teórica se asume como aburrida, los alumnos prefieren las clases prácticas porque las disfrutan y se relajan.

Algunos docentes de las escuelas técnicas recurren a los libros de texto de la Educación Física --publicados por varias editoriales en los últimos cinco años— para desarrollar sus clases teóricas y prácticas, lo que genera críticas muy severas de sus pares académicos porque consideran que lo hacen por flojera, por falta de preparación, compromiso y por inseguridad sobre algunos aspectos de la asignatura. La fundamentación técnica la realizan en clase pero la teórica se convierte en una tarea para la casa, en una actividad extra clase.

Yo creo que es más cómodo evaluarlo con un libro que pedirles algo y leerlo, estar leyendo, porque yo si leo el trabajo de mis alumnos, checo quien lo bajo de internet nada más, o quien se dedico a puntualizar sobre ciertas cosas, quien ya tiene criterio para manifestar una opinión, eso es mejor que pedirles un libro. .... Porque los libros se prestan para muchas cosas, una es, que podrán ser negocio para un profesor, otra vez que el libro lo pierdan; la mama le va a comprar otro libro lógicamente, pues como yo tengo el libro del año pasado se lo presto a mi hermano para que le copie la tarea y ya tiene el libro resuelto, ya no lo lee, ya no tiene la funcionalidad que yo esperaba, por eso no compro el libro. (Profe 5).

Uno de los maestros considera que la teoría debe tener una aplicación práctica inmediata. El docente afirma que mientras no lleven a la práctica los conceptos, es muy difícil afirmar que ha existido un aprendizaje. La comprensión de los conceptos se debe vivenciar en su cuerpo. Lo que pasa

por el cuerpo, se encarna, se aprehende, se *in-corpora* a la vida de los alumnos.

Depende del tema, me conozco a mí mismo, conozco mi frecuencia cardíaca; hay veces que si hay que utilizar la clase, los 50 minutos, los 40 que sí son reales para pura actividad física, la siguiente sesión podemos utilizar 20 minutos para hacer teórico como... de la frecuencia cardíaca, que tomen la frecuencia cardíaca antes de la actividad, bajamos al patio, hacemos actividad, volvemos a tomar la frecuencia cardíaca y se van a dar cuenta que han aumentado la frecuencia cardíaca, eso es lo que yo, yo, veo, trato de juntar lo teórico con lo práctico para que lo entiendan ellos, si no nunca lo van a entender... a mí no me sirve de nada que lo lean en un libro si no lo pueden llevar a la práctica. [sic]. (Profe 3).

Las clases y actividades que los docentes deben planear, orientar, y llevar a la práctica, se pueden enumerar así: calistenia, gimnasia, deportes, danzas tradicionales, tablas, escoltas y tablas y deportes, estas dependen de las orientaciones de la institución, porque algunas se imponen, otras se inclinan por algún deporte, el más común es el fútbol: “A pesar de ello, yo les enseño voleibol, porque es importante que los niños conozcan y practiquen otros deportes y otras técnicas de entrenamiento” (Profe1).

En casi todos los colegios visitados, los profesores de Educación Física -PEF-preparan campeonatos de fútbol masculino y femenino en el último bimestre del año con el fin de motivar a los adolescentes a la sana competencia, “al juego limpio”, para culminar las clases con nuevas expectativas y con la esperanza de ganar una medalla por ser los mejores en el campeonato del año.

El profesor construye el reglamento del torneo y la forma de enfrentamiento y eliminación, motiva a la participación de los jóvenes, realiza las inscripciones de los equipos. Coordina la preparación de las canchas de fútbol en el patio de la escuela, dirige los encuentros, elabora las planillas y

mantiene informados a los equipos de su posición en la tabla de clasificación. Los partidos se realizan en el tiempo del descanso escolar, recreo.

Furlan (2004), en sus investigaciones nos dice al respecto, que “la Educación Física, por su parte, se debate entre el deporte y el deporte en la secundaria. Pocas escuelas son las que ofrecen otras alternativas. Ella permanece en la cancha, el gimnasio o el patio; ignora la biblioteca, las actividades intelectuales y las estético-expresivas. Si nos acercamos más, tal vez se perciban fuerzas vitales y acontecimientos que muevan el agua. Pero de lejos parece una franja estable.” (Furlan, 2004, p.19).

Sin embargo, tuve la oportunidad de encontrar a docentes que ofrecen otras posibilidades de expresión, creación en el ámbito individual y colectivo para que quienes no participan de los campeonatos, realicen otras actividades expresivas, lúdicas y dramáticas; abren un espacio para que los jóvenes preparen bailes tradicionales, canciones o representaciones como parte del trabajo del último periodo escolar. Las mejores puestas en escena las escogen para presentarlas en la clausura del año, donde también se hace la escolta y la entrega de la bandera.

Este tipo de alternativas corporales y expresivas que generan algunos docentes, demuestran tanto el fortalecimiento como el reconocimiento de las habilidades estéticas y artísticas de aquellos alumnos que nos le gusta practicar algún deporte. Esta actitud frente a las especificidades, diferencias y gustos de los alumnos permite reconocer la capacidad del docente para generar prácticas corporales que fortalecen la subjetividad de los jóvenes:

La mirada del PEF que detecta las capacidades de cada uno (en la medida que valore el cuerpo de cada quien, sin marginar a los que no encajan en su proyecto selectivo), debe hacerse más común y propia de la escuela. Si bien la escuela trata de igualar las posibilidades, no puede con este propósito si no se iguala frente a las diferencias. Dado que los cuerpos son demasiado



evidentes como para no reconocer sus particularidades, el PEF tiene una gran responsabilidad respecto de la afirmación de sí y la individuación. (Furlan, 1996)

Algunos profesores combinan las prácticas físicas dominantes encarnadas en la preparación física y el deporte con actividades propias del campo expresivo: danza y rítmica, teatro y expresión corporal.

Ciertas instituciones, sobre todo las escuelas técnicas que tienen una mejor dotación de los materiales, cuentan con una buena cantidad de juegos de mesa que los profesores llevan a clase para desarrollar actividades lúdicas y competitivas. Los juegos de mesa se realizan en el salón cuando se presentan lluvias ya que no se puede dictar clase en el patio por el peligro que representan las tormentas eléctricas para los estudiantes. (Ver Anexo 4)

Los profesores de Educación Física también acostumbran realizar actividades de mesa en la parte final del año, cuando les corresponde “cuidar” a otros grupos de alumnos que han culminado las pruebas finales de otras asignaturas. Juegos de mesa como parques, ajedrez, escalera o cartas españolas son los que más se acostumbran en el aula de clase.

En el quinto período escolar los docentes programan, orientan y llevan a cabo torneos de fútbol masculino y femenino con el fin de mantener la motivación activa de los jóvenes y evitar que se relajen cuando están terminando el año escolar. Los torneos se realizan en el tiempo del descanso de clase y se juega en tiempos de 10 minutos.

En la clausura del año, los padres y maestros observan; participan y disfrutan las creaciones artísticas de los estudiantes que presentan de manera individual, parejas o por grupos. La mayoría de las veces, es una alumna quien dirige la creación y recreación de bailes populares o

regionales; cuando tiene dudas le pide apoyo al docente. En el mismo evento, se premian a los equipos campeones y a los mejores estudiantes por el excelente promedio académico.

Después de observar y entrevistar a los docentes sobre la metodología implementada en sus clases, se evidencia una tendencia al pragmatismo. La clase se centra en una serie de actividades prácticas que permiten desarrollar habilidades motrices en los estudiantes, dejando de lado la dimensión teórica de la formación corporal en la escuela.

Nos encontramos ante la emergencia de un modelo de maestro técnico profesional, que el currículo lo provee de elementos para transmitir los procedimientos técnicos de las actividades físicas, las herramientas para dosificar esas técnicas corporales, pero no le da los elementos para argumentar, para explicar el por qué y para qué de los procedimientos de enseñanza, y sobre todo para explicar el contexto donde se desenvuelve la práctica (Molina, 2009, p.179).

Otros investigadores, han realizado estudios de la asignatura desde la perspectiva de las prácticas de maestros en la primaria y han llegado a conclusiones similares. Al parecer, la educación física se ha consolidado como una disciplina práctica donde la teoría se encuentra inmersa en sus contenidos, pero no se delimita su incidencia e importancia en el tiempo-espacio de clase.

El trabajo profesional del educador físico se caracteriza por transmitir saberes principalmente en el nivel del *saber –hacer*, es decir, saberes prácticos, también llamados *procedimentales*. Su campo de trabajo no es un área en donde predominen los saberes conceptuales y/o actitudinales, que aunque están presentes y se trabajan como parte de los contenidos programáticos, no son los predominantes de Educación Física. Los conocimientos que cotidianamente trasmite el profesor son, sobre todo, prácticos (Aguayo, 2010, p.148).

La práctica del docente en clase se caracteriza, además, por la repetición de rutinas de ejercicios, la vigilancia y el castigo; aspectos

heredados de la pedagogía lancasteriana, cuya función era un disciplinamiento del cuerpo, la mirada y la voz. El cuerpo aparece como un elemento que debe adiestrarse para la sumisión a través de la disciplina, en último término consiste en formar cuerpos y voluntades dóciles desde la práctica de las marchas militares y la gimnasia progresiva.

Por disciplinas podemos entender a los métodos que sirven para controlar las actividades de los cuerpos, que posibilitan la sumisión de sus fuerzas y los hacen dóciles y útiles a ciertos poderes y saberes. La disciplina construye formas de subjetivación que van desde el control orgánico de los cuerpos, hasta su posible combinación utilitaria con otros. La disciplina recurre a técnicas que distribuyen y clasifican, que prescriben e imponen movimientos a los cuerpos (Jiménez, 2009).

Aunque existen diversas formas, técnicas y tácticas para implementar la disciplina en la clase, en la secundaria mexicana es común observar la influencia y efectividad que se presentan desde las voces de mando impuestas por los docentes desde la voz, el grito, la palmada y el silbato. Los docentes acostumbran a crear unos códigos de comportamiento en clase que los estudiantes aprenden, asimilan, respetan y responden de manera inmediata y automática.

## **5.2 LA VOZ DE MANDO**

Las voces de mando son códigos de comunicación establecidos a partir de consignas, acuerdos o imposiciones del profesor; ellas reflejan una forma de control y disciplina, de las cuales es necesario reflexionar y criticar de acuerdo a las teorías de la pedagogía y las prácticas de la educación corporal. Hay entonces que diferenciar y caracterizar cada una, sus signos y contenidos, reflexión y práctica, sin negar y explicitar las posibilidades o riquezas de sentido que ellas puedan tener en la formación integral del alumno.

Las voces de mando se han constituido en una práctica que genera orden, ritmo y eficacia a la actividad en que los sujetos participan, pero que en último término pretende establecer formas de disciplinamiento. “Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado”. (Foucault, 2005, p.170)

La interacción de la clase está ordenada por diferentes códigos y señales que permite al profesor ejercer la disciplina; entre ellas se encuentran las voces de mando. La práctica de las voces de mando fue implementada en la educación religiosa y en la formación militar del siglo XIX, para generar obediencia — como una práctica asociada a la moral— en los estudiantes y como tal permanece vigente en la clase de EF en las escuelas del siglo XXI. Los educadores físicos las utilizan de manera permanente en clase para ejercer control y orden en los estudiantes.

Con frecuencia, las voces de mando están cargadas de autoridad, la que nace del saber y describe los fenómenos tal como son, la autoridad que proviene de la diferencia de edad entre maestros y estudiantes. Hay una autoridad familiar donde el respeto por el padre, el sacerdote y el maestro es incuestionable, otra que alcanza al profesor por los conocimientos adquiridos en la asignatura, la experiencia educativa y por la fuerza del grito o el timbre agudo de un silbato que ordena: “la autoridad que confiere el respeto... y en el ejercicio de esta autoridad el estudiante es siempre la parte débil, porque de hecho, es el recién llegado” (Bosch, 2003, p.105).

Les pongo reglas, saben ellos que hay actividades durante el año que deben realizar y pues bueno, yo califico en cuestión de actitud, les digo tienen baja actitud, puntos menos, tienes buena actitud, puntos más... lo bueno es que son actividades que les gustan a todos, entonces no se quedan afuera, ninguno se queda

afuera, yo mi inclino más porque les guste la actividad o tengo que reprimirlos con: hay un punto menos, o dos puntos menos; prefiero buscar algo así como una actividad buena, que les llame la atención y mantenga la atención de todos, y no tener que estar bajando puntos, así es como yo manejo la disciplina.[sic]. (Profe 4)

Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: “se trata de no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano”(Foucault, 2005, p.170).

La voz de mando utilizada por los docentes se puede codificar de acuerdo a lo que quieren significar con las expresiones y gestos, los que utilizan para indicar a los alumnos lo que deben hacer, para calificar algunas actitudes, para motivar las actividades, imprimir aliento a los ejercicios y llamar la atención sobre el cuidado que se debe a su cuerpo y el de los compañeros.

Foucault (2005), retoma los reglamentos escolares de JB de la Salle, para demostrar el sentido que adquieren las voces de mando —campanas, palmadas, miradas y gestos del docente— en la formación de los niños:

El primer y principal uso de la señal es atraer de golpe todas las miradas de los alumnos hacia el maestro y volverlos atentos a lo que quiere darles a conocer. Así, siempre que quiera llamar la atención de los niños, y hacer que cese todo ejercicio dará un golpe. Un buen escolar siempre que oiga el ruido de la señal imaginará estar oyendo la voz del maestro, más bien la voz del propio Dios que lo llama por su nombre (Foucault, 1987, p. 171).

Las voces de amenaza y de castigo se escuchan en el patio y en el aula en diferentes instantes del juego y la competición. También se usan para el control del grupo, para mantener la disciplina.

*La próxima vez no entras a clase si no traes el uniforme completo.*

*¡A realizar los ejercicios o estás jugando a las escondidillas!*  
*¡Los que terminen primero van por un balón para jugar!*  
*¡Te voy a rebajar un punto por no hacer tus labores!*  
*¡Niña, deja de comer, por favor! ¡Te voy rebajar dos puntos!*  
*¡Los que no tengan uniforme, los suspendo!*  
*¿Qué pruebas faltan?* (cuando no recuerda qué pruebas ha hecho con el grupo).  
*¡Ya vamos a calificar las pruebas, quienes no las trajeron tienen cinco minutos para que anoten los datos de las pruebas!*  
*¡Saquen el cuaderno que vamos a evaluar! Los que no lo traigan van a limpiar el patio y tienen rebaja en la nota del bimestre.*

Los profesores utilizan algunas expresiones cargadas de sarcasmo, ironía, sátira o la puya, igualmente, el humor para ridiculizar a los alumnos cuando no realizan bien una actividad, cuando son reiterativos en sus actos de indisciplina o cuando hacen preguntas “obvias” sobre un ejercicio, juego o deporte, o también sobre las tareas que deben realizar en casa. Algunas expresiones atentan contra las capacidades intelectuales o creativas de los estudiantes, otras, se esgrimen contra el género femenino.

*¡Hay que hacerle como si estuvieran en el kínder!* (cuando los estudiantes no saben dar el dato que se les pide).

*Eso lo saben desde primero y ¿apenas me preguntan?* (se presenta cuando los alumnos no entienden la explicación o ejecución de un ejercicio).

*¡Vamos chismosas!, llevan una subida de la escalera y faltan dos* (cuando las mujeres dicen mentiras o hacen trampa con el conteo de los ejercicios).

*Entendimos con el ejemplo de la dama inteligente* (para ironizar la pregunta una alumna sobre los tiempos de la prueba de velocidad).

*Jorge, no utilices máquina, ¡utiliza tus neuronas!* (el alumno utiliza una calculadora para hacer registrar los datos de las pruebas y darse una nota).

*¡Ya, cállense!* (cuando no logra el silencio en clase o no logra ser escuchado por la cantidad de ruido vocal en el grupo, emite una fuerte y grave voz).

*¡Utiliza la cabeza, te da mejores resultados, utiliza la mente no la calculadora!* (Respuesta, ¡no porque me sale humo!).

*¡Voy a tener que silbarlos porque estos no entienden con palabras!*

Entre las voces de mando encontré el silbato, que es el código disciplinario de mayor uso entre los docentes, lo que les permite tener un orden en la clase, hacer los llamados de atención, determinar el inicio y final de la clase, recordar quién es el que da las órdenes y a quién se debe obedecer sin mediar palabra. Los alumnos se apropian de este signo disciplinario acatando en silencio la señal de autoridad, con prestancia, atención y respeto. El silbato es utilizado de forma permanente por todos los docentes, lo consideran una herramienta de trabajo fundamental para llamar la atención de ellos, determinar el inicio, cambio y final de una actividad y en los partidos de fútbol cuando ejercen la función de juez de campo. “Me gusta utilizar el silbato, para dar atención, yo así lo pongo, explico la actividad,...lo utilizo para que pongan atención. Aunque a veces se me ha olvidado y utilizo otras cuestión: palmas, chiflidos, panderos, lo que sea...” [sic]. (Profe 2).

Este elemento lleva a pensar que el enfoque militar permanece presente en la práctica cotidiana de las clases de educación física en México, veamos algunos roles: La actividad se inicia con el ingreso del docente al aula, cuando los alumnos deben ponerse de pie y saludar respetuosamente. El docente pasa revista al porte de los uniformes, amenaza o aplica el castigo pertinente. Salen del aula, se forman detrás del profesor y descenden en orden al patio. Allí se forman cuadrillas para recibir las órdenes y responder al llamado de lista que realiza el profesor por apellidos y en orden alfabético. Explica las actividades, los ejercicios de clase. Hace sonar el silbato e inmediatamente los alumnos inician las actividades de clase. El silbato comunica, indica y llama la atención, es una voz de mando sin palabras, pero con un timbre efectivo.

También tuve la oportunidad de observar y escuchar otras de formas de ejercer control a los estudiantes, como son las órdenes verbales al

grupo o de manera individual. Cuando los estudiantes se desordenan o se “pasan” (abusan) en el juego de manos, el profesor les llama la atención de una manera respetuosa y enfática, dialoga con ellos sobre la falta cometida y toma decisiones sobre la misma. Si el alumno se ha comportado mal o le ha faltado al respeto a un compañero se le envía a la coordinación, si la falta es de menor grado, se le llama la atención delante del grupo y se le rebajan puntos en la nota. Los llama por su nombre y les recuerda cuáles son las reglas del juego y la responsabilidad que cada uno tiene en clase con los compañeros y las directivas.

Uno de los docentes insiste en la importancia de la disciplina durante clase: La disciplina es importante, no tanto por el control, sino porque genera una actitud responsable individual y de grupo ante los maestros y la escuela. El respeto también se gana, el respeto también se da (Profe 5).

Cuando su voz no tiene eco en la clase, pocos escuchan o no lo quieren escuchar —lo cual lo desespera y recurre al grito para hacerse escuchar, quizá respetar— pareciera que la autoridad del docente se reflejara en la amenaza y no en la voluntad del saber adquirido. Su rostro se descompone y sus acciones soberbias fracturan los movimientos del cuerpo. En ocasiones, el impulso incontrolable, orgánico, le priva de la voz o cuando es más fuerte, lo domina el grito. Habla con una voz fuerte y el tono expresa una acción violenta. Diferente es el caso del tono luminoso cuando explica con el movimiento, repite, se detiene, muestra de nuevo, con más precisión, busca el entendimiento en la totalidad de la técnica corporal y la comprensión del estudiante desde una pregunta de carácter fático: *¿Fui claro? ¿Me hice entender? ¿Me copian?*

Si me permiten la comunicación, continuamos. Sé que ustedes se comunican entre sí, pero yo también necesito comunicarles algo. Si no hay comunicación, ni escucha, se quedan en el aula, si no seguimos las reglas, normas deberes y obligaciones



institucionales, nos hacemos acreedores de una sanción, merecemos ser sancionados (Profe 3).

Es importante anotar la diferencia que aparece en la voz de mando de las mujeres, ya que el imaginario que los adolescentes tienen ante el género femenino (débil, sensible, incapaz, sin autoridad) y a la actitud que asumen ante sus clases, llevan a las docentes a ejercer un control rígido, vertical, casi militar del grupo. La única profesora que se encontró en una secundaria cumpliendo su rol de maestra de Educación Física, ejerce la autoridad de una manera fuerte, eleva el tono de voz, frunce el seño, mira fuerte y detenidamente al alumno y le dice en tono amenazante:

¡O traes el uniforme o no participas en clase! ¡No haces los trabajos, 20 sentadillas por grosero! ¡20 sentadillas por metiche!  
Edith, pase al frente y hace 20 sentadillas ¡Guarden silencio o si no van a hacer sentadillas! ¡1, 2,3 silencio! (Profe 6).

### **5.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS EDUCADORES FÍSICOS**

Los educadores físicos entrevistados son personas entre los 25 y 45 años, egresados de ESEF. La experiencia académica oscila entre 5 y 15 años al frente del grupo en el patio escolar. La presentación personal es impecable, visten trajes deportivos adecuados para la actividad física, su vestido y postura corporal les da identidad, autoridad y seguridad.

Han sido deportistas y practicantes de lucha grecorromana, fútbol americano, fútbol, atletismo, disco, voleibol; también, hacen danza tradicional y música, así no tengan una formación educativa en ellas; lo hacen porque lo heredaron y aprendieron de sus familias o por gusto y deseo personal. Algunos han hecho parte del grupo de baile de danzas regionales, tradicionales o populares.

La mujer es la única docente bilingüe, condición que le ha permitido trabajar en uno de los colegios privados más reconocido y respetado en el

DF, porque allí estudian los hijos de los embajadores de varios países y algunos americanos. Dos de los docentes, estudian Maestría en Desarrollo Humano; los demás, están cursando diplomados en diferentes ramas de la educación, sistemas o idiomas. Cinco de los profesores estuvieron en permanente contacto con las artes, particularmente, la danza y la música; participaron, y aun participan, en grupos profesionales y comerciales como bailarines o cantantes. También participan en diferentes concursos y campeonatos en las delegaciones, en el distrito y en el ámbito nacional con equipos de voleibol y fútbol de hombres y mujeres o en el concurso de tablas gimnásticas y bailes populares.

Así mismo participan del concurso de Escoltas, concurso que es uno de los que más llama la atención en las secundarias técnicas porque otorga un reconocimiento a nivel federal y le da estatus y reconocimiento a escuelas y docentes ganadores. La clase modelo de educación física, es otro de los concursos programados por la DGEF para premiar y motivar al profesor más innovador en sus estrategias didácticas, contenidos, manejo de tiempos de clase. El docente que gana, logra obtener el reconocimiento académico de la SEP así como el respeto y la admiración de sus pares académicos. Este tipo de concursos se hacen regularmente para motivar a la cualificación de los docentes en los diferentes ámbitos de la educación corporal, la lúdica y el deporte, así como en las estrategias didácticas que mejoren la participación de los estudiantes en clase.

Los docentes con experiencia determinan con cierta facilidad las habilidades y capacidades de los estudiantes en la práctica deportiva. Unos son fuertes en atletismo, otros en voleibol y fútbol femenino, tal parece que cada uno se especializará en estas disciplinas. Los compañeros y pares académicos los identifican por las capacidades que tienen para dirigir y ganar los torneos, de igual manera, por sus capacidades para conformar equipos que ocupen los primeros lugares en las disciplinas en que participan.

A los docentes se les reconoce sus fortalezas en un deporte por los éxitos alcanzados en los torneos y campeonatos locales y nacionales. En las direcciones de las escuelas se conservan los trofeos alcanzados en los torneos delegacionales, federales y nacionales.

Los profesores entrevistados mantienen una actividad física permanente, los fines de semanas participan de equipos o hacen trabajos de mantenimiento físico. Hacen presentaciones artísticas, bailes deportivos, van al gimnasio, levantan pesas o trotan en los parques. Algunos se toman sus copas, pero moderadamente, no hay tradición de borrachos ni de “chonchos” dicen ellos. El cuidado del cuerpo lo consideran muy importante por el valor del mismo, pero también por el rol educativo y el ejemplo que deben dar a los “chavos”. Aunque otros padecen algunas lesiones, no dejan de hacer sus actividades corporales normalmente.

Con la alimentación presentan ciertas dificultades por los productos que consumen, los horarios de trabajo y las demoras en el tráfico vehicular. Comen bien cuando pueden, porque las condiciones sociales y laborales, de transporte y las distancias les impiden regresar a sus hogares. La dieta alimenticia es desbalanceada en nutrientes y vitaminas porque deben desayunar, y a veces almorzar y comer, en algunos restaurantes o en lugares donde venden comidas “corrida” (rápidas). Casi siempre es fuera de casa, en la calle, en una tienda o donde los tome el tráfico, lo que produce infecciones intestinales y problemas digestivos severos como gastritis y úlceras.

Su estructura física es fuerte y flexible, lo que les permite exponer, mostrar e indicar a los estudiantes los ejercicios gimnásticos, las técnicas corporales, deportivas. También poseen la habilidad y condición física necesaria para participar en los juegos recreativos y deportivos con los alumnos. Su presencia e higiene corporal genera respeto, admiración y

autoridad ante los estudiantes y directivas; así como sus ropas deportivas, cómodas, ordenadas y limpias.

Aunque les molesta que sus compañeros de escuela los llamen y los consideren “profesores de deporte”, porque es limitar la función de la educación física y desconocer su trabajo profesional, saben que su labor de formación de cuerpos sanos y saludables, fuertes y resistentes, alegres y juguetones es una meta que no se alcanza solo haciendo deporte.

Los entrevistados coinciden en decir que los colegas y pares se quedaron con la imagen del profesor de primaria que les tira un balón a la cancha a los niños y se sienta en una silla a ver jugar a los alumnos, sin hacer mayor esfuerzo; aquel que solo corrige algunas conductas indebidas pero no explica la técnica, ni los alcances que tiene el deporte para los niños, no tiene que ver con ellos porque hacen su labor educativa profesionalmente y la disfrutan al máximo.

Infortunadamente, a la Educación Física no se le considera ni se le identifica como un saber escolar, más bien se la identifica como una clase de deportes y a sus profesores, como entrenadores. La mayoría de los alumnos no tiene clara la utilidad de la clase, aunque manifiestan que les gusta *salir a jugar, a divertirse o hacer deporte*, mas la consideran como una asignatura que les proporciona elementos útiles al cuerpo, pero “ven a su profesor como “maestro de deportes”. (Torres, 2009, p.199).

Las clases se caracterizan por su dinámica, movimiento y orden; ellas se desarrollan con alegría y entusiasmo. Allí donde la interacción y el contacto corporal comienza y termina en cuestión de cuarenta y cinco minutos, docente y estudiantes se mueven, corren, gritan, cantan, bailan a la vida y a la existencia en cada juego, competencia e intercambio de actividades corporales. Ejecutan estas acciones mediadas por el ritmo de la

clase, las emociones y las relaciones que se superponen en una estructura dinámica y compleja.

Entre jóvenes, ejercicios, deporte y juegos, el docente se pasa la vida enseñando las técnicas corporales y recreativas en el patio de la escuela. A pesar de tener el vestuario adecuado y cubierto el rostro, las inclemencias del clima, la fortaleza del sol, la brisa contaminada de hollín va dejando una capa de fuego en el rostro del maestro. Por mucho que se esfuerce en hacer bien su labor y defenderse de sol no puede dejar de ver cómo con los años su piel blanca, cambia a canela, y debe aplicarse cremas antisolares para evitar cualquier enfermedad de piel. Sus ojos alegres y juguetones miran a los “chavos” con sorpresa, alegría e inquietud; su boca que poco expresa, guarda en su paladar las preguntas sin respuestas que deja la satisfacción de educar el cuerpo de los jóvenes, así ello cueste dolores de cabeza, de garganta, de rodilla y manchas en el rostro y la piel.

El profesor de Educación Física no descansa en su horario de trabajo, permanece de pie, llega con los juanetes hinchados, las rodillas adoloridas y con la desértica piel seca; busca remojar sus labios y calmar la sed. Aquí no termina la situación porque debe tomar el vehículo que lo transporte a la otra institución y continuar su práctica educativa. Entre chanzas y juegos de manos, de pequeños golpes a los balones de voleibol y de fútbol, el docente de EF pasa la vida añorando un nuevo lugar de proyección docente donde no se esponga su piel al fuego y no tenga que correr entre el tráfico de los días para alcanzar la primera clase con los niños.

Pero, ¿cómo explicar todo ese comportamiento, esa actitud, esa forma de ser y actuar en el escenario escolar?

En el primer momento podemos pensar, decir y juzgar al maestro por sus actitudes y rutinas, por su falta de búsqueda y creatividad y su poca recursividad académica; nos quejamos de su falta de actitud en la indagación

académica, de compromiso o de entrega a lo que hace, pero nunca nos hemos preguntado por qué lo hace así, cuáles pueden ser las razones para que actúe de esa manera dentro del aula con los estudiantes por generaciones y generaciones.

Quizás es necesario pensar e indagar sobre su historia de vida y sobre su formación académica, tratando de identificar las huellas culturales, las prácticas educativas y los contenidos curriculares que determinan o condicionan su actitud y comportamiento en clase, que lo llevan a una práctica educativa rutinaria, sin dinámica, motivación e innovación pedagógica. Nuestro compromiso como investigadores no es juzgarlos ni justificarlos, sino por el contrario, indagar, e interpretar el porqué de sus conductas y la incidencia que ellas tienen en su discurso del cuerpo.

Pueden existir varias razones para explicar el modo en que se comportan y establecen la interacción *corpo-oral* en clase. La primera de carácter cultural, donde el sujeto conserva los esquemas, normas, creencias, rituales sociales que permiten mantener viva la tradición cultural. En el caso mexicano se observa un profundo respeto por la palabra de los padres, mayores y profesores hombres y una prevención y desconfianza y subestimación ante la fortaleza y exigencia de las mujeres docentes.

Los PEF establecen formas de orden y control grupal que les permiten tener una clase tranquila y al mismo tiempo evitan gastar fuerzas y energías en la orientación de los grupos escolares y los equipos competitivos en diferentes deportes. Los docentes afirman que la disciplina da buenos resultados académicos y deportivos.

El ambiente educativo donde se formó y los contenidos curriculares recibidos y asimilados dejan una profunda huella en su aprendizaje, que luego replica de una manera muy similar en el patio de la escuela “Enseño a

mis alumnos la EF como me la enseñaron mis maestros, su metodología me ha dado buenos resultados” (profe2).

Los cuidados del cuerpo son criterios a tener presentes en el discurso del PEF, porque para muchos de ellos este se asocia —como he reiterado— a la práctica de un deporte, a la realización de ejercicios gimnásticos de manera permanente para alcanzar y mantener una estructura física sana, fuerte y flexible.

El educador físico no cuenta con el tiempo suficiente para preparar clase, evaluar, reflexionar y describir sus experiencias educativas porque para solventar su vida y la de su familia, debe laborar mínimo en dos instituciones educativas durante la semana. En las mañanas lo hace en instituciones privadas y al terminar la jornada se dirige a continuar su labor en la escuela pública.

El fin de semana lo dedica a disfrutar de los espacios familiares, fuente vital de existencia, identidad y fortaleza cultural de los mexicanos.

En lo que atañe a las condiciones laborales del profesor, la mayoría no posee plaza de tiempo completo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para dedicarse enteramente a esta institución y se ven obligados a complementar su ingreso trabajando en otras actividades dentro y fuera del campo de formación, por lo que se encuentran en una situación limitante y sin expectativas, al no lograr las aspiraciones profesionales y no alcanzar los objetivos de la educación física en su práctica laboral (Torres, 2009, p.193).

Los PEF requieren de más apoyos didácticos, instalaciones adecuadas, planes y programas actualizados y acordes al contexto social y cultural de los alumnos. También requieren de la creación de programas sociales y educativos para apoyar las prácticas corporales en la escuela y en los espacios comunitarios que les permitan a los jóvenes desarrollar su formación integral como sujetos.

Los profesores forman parte de ese sistema que reproducen cuando son incapaces de incorporar en las prácticas educativas, espacios para pensar el cuerpo desde lo que hacen, sienten, saben y desean los sujetos para trabajar la “corporeidad”, entendida como aquella categoría que puede ayudar a develar no solo los aspectos socioculturales en que se producen y reproducen como los sujetos u objetos de la educación o como individuos de clase, etnia, o género, sino que permite ahondar en el análisis de sus subjetividades para profundizar cómo construyen las representaciones simbólicas de sí mismos, de sus cuerpos y pasan de ser objeto de enseñanza a ser sujetos de aprendizaje.

Las actividades que realizan tanto las educadoras y los educadores, como los educandos y las educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca del cuerpo y de lo que significa ser mujer y ser varón; las que, por un lado, habilitan/legitiman ciertas acciones, actividades e interacciones y, por otro, deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos 'currículum oculto', cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad (Palermo, 2004, p.144).

Existe un programa de la asignatura y un plan de actividades de clase para ejercitar las habilidades motrices para entrenar y preparar el cuerpo del estudiante con el propósito de que sea saludable y fuerte para que se apreste a obtener buenos resultados en los torneos y competencias en que participan; pero, ¿qué tipo de reflexiones se pueden generar desde esta práctica corporal implementada por la mayoría de los docentes?

Planear y ejecutar actividades, ejercicios, practicar deportes, y competir, propicia el olvido del diálogo y la comunicación de los sujetos que interactúan desde la alteridad y la diferencia individual y cultural del cuerpo. La educación física se continúa ejerciendo como una asignatura que asegura el sentido práctico, mecánico y técnico del cuerpo, olvidando el sentido profundo de una pedagogía del cuerpo que se centre en el interés, la



necesidad, las fortalezas y las dificultades de los estudiantes, que busque integrar el desarrollo cognitivo, emocional y físico en una práctica educativa dinámica, creativa y participativa.

La forma como se ejerce esa presión se refleja en el cuerpo y la concepción del cuerpo de los docentes, a quienes instruyen técnicamente; trabajan pero no reflexionan de manera continua su experiencia; evalúan, pero no sistematizan sus logros, resultados e inquietudes educativas con y en el cuerpo. Han sido preparados para responder por resultados práctico-mecánicos, no para pensar la profesión, la asignatura y la educación desde su especificidad, ni siquiera para dialogar con otras disciplinas y docentes, para generar ejes transversales en la formación de los jóvenes en la escuela.

El docente comprende el sentido de la interacción en la educación corporal cuando establece un diálogo con su interlocutor, quien desde su corporalidad y subjetividad puede sugerir actividades pedagógicas y didácticas sobre el cuerpo de acuerdo a sus aprendizajes significativos y a las necesidades culturales de su ambiente social. Se establece un diálogo que permite programar la educación corporal con una visión integral del sujeto, en tanto ser de afectos, emociones, relaciones sociales mediadas por un cuerpo que habla, expresa y piensa su realidad social.

El cuerpo no solo sirve para hacer ejercicio y asistir a clase, significa algo más en los sujetos porque es medio de interacción y comunicación, es su identidad personal, el que lo caracteriza como persona y lo diferencia del otro. El que le permite descubrir sus limitaciones y habilidades, sus miedos y su seguridad, que refleja estabilidad o inseguridad para relacionarse o moverse en determinados ámbitos sociales.

Las condiciones laborales y salariales actuales de los educadores físicos en México, no es la más justa y equitativa por lo que tienen que laborar en dos o tres instituciones diariamente para alcanzar la supervivencia

familiar. Después de conocer de cerca esta precaria situación laboral me pregunto: ¿Es posible hacer propuestas alternativas o innovadoras en la formación corporal de los estudiantes de secundaria si los maestros laboran en el horario matutino en unas escuelas primarias y en el horario vespertino en escuelas secundarias, o viceversa? ¿Acaso tienen tiempo para planear, pensar y sistematizar su práctica educativa?

El problema, o la dificultad que se presenta en esa área de EF, se deben a las condiciones económicas y sociales de los docentes, que no solo se presentan en México sino en muchos países de la región donde se les reconoce como asalariados y no como profesionales en el área educativa:

Los docentes son sujetos que viven la tensión que genera un salario bajo. Existen múltiples evidencias de lo que ha significado la disminución del poder adquisitivo del salario docente en la región, en tanto se ha constituido en un factor que disminuye su motivación profesional: «Hay un bajo nivel de satisfacción de las maestras tanto por los resultados académicos de los alumnos, como por los niveles de salarios. Esto las lleva a buscar una salida del sistema escolar». En otros momentos, en el mismo estudio, se hace referencia a la necesidad de un doble empleo, «a la disminución del prestigio profesional y a un círculo vicioso donde el bajo salario impide reclutar jóvenes con buena capacidad para desempeñarse como docentes (Schiefelbein, E. y otros, 1994, p. 4)

Del mismo modo, las prácticas culturales y educativas se ven limitadas por la falta de propuestas de innovación educativa o alternativas pedagógicas de los docentes. Esta dificultad, puede ser explicada por la estructura de la reforma educativa, la planeación escolar, la programación por áreas de conocimiento, por la formación de los maestros en ESEF o por la implementación de un currículo descontextualizado. También por el rol que cumplen los interventores, supervisores, aunque se asocia a la misma inercia, flojera, desidia o actitud de los maestros en su labor educativa.

Otra de las dificultades y diferencias que se encuentran entre los docentes sucede en la asignación de plazas de docentes donde las mujeres son las más afectadas por su condición cultural de género, en tanto tienen poca presencia en la escuela secundaria, ¿cuáles pueden ser los motivos para que las profesoras no ejerzan su profesión en las secundarias?, ¿cuáles son las razones personales o culturales que pueden explicar esta situación?, ¿es producto de la falta de oportunidades, o responde a una política cultural, familiar o personal que deben resistir o desafiar las educadoras?, ¿qué ha pasado con las mujeres, maestras y madres en la Educación Física de las secundarias en México?

Dos profesoras de escuela primaria y secundaria explican desde su experiencia educativa con adolescentes las posibles causas del fenómeno educativo en México, consideran que las características masculinas de voz, cuerpo y carácter generan una actitud de respeto de los jóvenes hacia los adultos, en el caso de las mujeres, dicen que ellas requieren tener un carácter firme, para no ser sobrepasadas por la injuria y la falta de respeto de los jóvenes.

Yo pienso que es por el carácter más fuerte, por la voz más fuerte, porque así tal vez hagan caso, más rápido, no sé por qué; tal vez a las mujeres les faltarían más al respeto. A un nivel secundario ahora estamos hablando de que deben existir límites con un carácter firme, fuerte, me refiero a contundente, y sin tartamudear, sin titubeos. Hay un temor porque piensas que el adolescente te va a cuestionar, te va a agredir, no te va a respetar. [sic]. (Profe 7)

Otra de las explicaciones va en dirección a la discriminación de la mujer en diferentes campos de trabajo, estudio y proyección social, aspectos muy asociados al machismo tan arraigado de los mexicanos, afirma una de las profesoras:

Desafortunadamente en nuestro país existió y existe demasiado todavía la comparación de géneros, desde la discriminación del

pensamiento de la mujer y en el caso propio dentro de la mujer el hecho de verse menos con un adolescente hombre, que tal vez eso puede impedir la actividad docente, cotidiana y normal en donde se pueda ver disminuido o sobrepasado toda esa, no tanto autoridad como el hecho del proceso aprendizaje que los pueda rebasar las actitudes de los mismos adolescentes. [sic]. (Profe 8)

Finalmente, las maestras llegan a la conclusión de que el sentido de la autoridad entre los mexicanos está otorgado a los hombres por tradición cultural y a la mujer le corresponde luchar en diferentes espacios de vida y labor por alcanzar el derecho a la igualdad y la autoridad profesional.

Desafortunadamente, existe un mayor respeto hacia al hombre que hacia la mujer, porque de casa lo traen; el papá es el que castiga, el papá es el que dice, es el que da permisos, el papá es el que autoriza. La mujer, madre se somete al hombre, a lo que el hombre diga. Quiero, de manera personal, decir que esa discriminación de género lo hace la misma mujer, no es el hombre; el hecho de que yo como mujer, como mamá dentro de casa no pueda ir a una igualdad, y no estoy hablando de igualdad de fuerzas, ni de género, ni nada del estilo, estoy hablando de igualdad de derechos, de igualdad de responsabilidades que conlleva a un núcleo familiar, pero desafortunadamente es discriminado por la mujer, y estructuralmente lo traemos de muy atrás. Creo yo, que es un problema que podríamos traer de años. [sic]. (Profe 7).

En la práctica educativa de los profesores, se observan patrones de comportamientos muy ligados, afincados por las tradiciones familiares, particularmente por el concepto de autoridad y respeto que existe en la figura del padre y que disminuye la credibilidad de la mujer. La mujer debe ser formada para ser madre y maestra de profesión. Para los chicos, la autoridad, no tiene cuestionamiento, la palabra del hombre y del profesor es orden, verdad y ley, no sucede lo mismo con la mujer, con la profesora, ya que se puede cuestionar, rebasar y hasta irrespetar porque no tiene la fortaleza y autoridad del hombre.

En el imaginario social y de las autoridades educativas, persiste la creencia de que las mujeres son aptas —por su amor maternal— para

orientar la Educación física en la escuela primaria. De este modo se obvian manifestaciones sobre las mujeres, consideradas como colectivos sociales subordinados, resultado del cruce entre diferencias tales como etnia, clase, edad y género, temas que en esta área cuyo contenido central es el cuerpo, se podrían reflexionar y cuestionar desde los contenidos que aparecen relativos al cuerpo, la cultura y la comunicación entre seres con diferentes expectativas sociales e intereses personales.

Podemos decir que los docentes *in-corporan* comportamientos, conductas pensamientos y sentimientos muy marcados por las costumbres familiares y culturales en su formación profesional, lo cual se refleja en la metodología de trabajo en clase, allí se observa la tendencia a reproducir el sistema disciplinario y físico atlético aprehendido en la escuela: Con expresiones como “Para que voy a ser maestro, sino es para ejercer mi carácter y mi disciplina”(Profe 5), se evidencia el sentido de autoridad, control y poder que imprimen y determinan los profesores en el escenario educativo y social.

En cuanto al fortalecimiento y adiestramiento corporal para los deportes, los docentes dicen que saben de su hegemonía en la clase, por lo que genera resultados efectivos, por el reconocimiento que adquiere la institución y el profesor en los diferentes estamentos de SEP: “Son pocos, muy pocos los que se liberan de él, ya que produce buenos resultados en clase y en los deportes competitivos” (Profe 1).

Algunos docentes han tratado de generar nuevas prácticas corporales desde la danza tradicional, el baile popular, el yoga, entre otros, para abrir un espacio de exploración corporal personal y colectivo que permita a los estudiantes reconocer otras técnicas corporales del mundo, de tal manera que sus conceptos e imaginarios de cuerpo y movimiento renueven la visión del cuerpo en la escuela.

Aunque algunos PEF han generado diferentes alternativas educativas, puedo afirmar que todavía no se logra alcanzar el objetivo de la educación integral de los jóvenes, en tanto se han dejado de lado aspectos fundamentales en la interacción y subjetivación de los alumnos en el campo educativo y social. Es necesario cruzar el umbral de la corporeidad en la escuela y encarnarlo en la comunidad como una práctica social y cultural necesaria y fundamental en las prácticas corporales de los jóvenes, en la medida que generan interacción, identidad y salud.

Se ha dejado a un lado al sujeto visto como resultado de necesidades determinadas social, histórica y culturalmente por lo que en los procesos de enseñanza en la escuela en general y en la educación física en particular, no se atienden explícitamente situaciones prioritarias de su corporeidad como son: condiciones de vida, específicamente la pobreza y las limitaciones económicas de los amplios sectores de la población, la violencia y el estrés de la vida en la ciudad, el problema medio ambiental, el uso del tiempo dentro y fuera de la escuela, la prevención y cuidado de la salud con una visión integral, alimentación, sexualidad, entre otros aspectos (Torres, 2009, p. 232).

La vida, obra y labor del educador está condensada en una serie de prácticas, costumbres, creencias y actividades físicas y culturales que remiten a una lectura de su profesión y de los conceptos que de ella tienen los sujetos, pero al mismo tiempo ha permitido hacer una lectura de los imaginarios y conceptos de cuerpo que tienen y transmiten a sus educandos.

Es significativa la importancia que tiene el proceso de formación de los profesores en la ESEF, porque allí cursaron asignaturas teóricas, prácticas y opcionales donde recibieron una serie de contenidos pedagógicos, motrices y deportivos que dejaron huella en su concepto de cuerpo y en la forma de prepararlo para ejercer su profesión y para su vida personal, familiar y escolar.

También considero necesario efectuar una lectura crítica del comportamiento de los docentes ante los programas curriculares de la asignatura y de la forma como han implementado en su práctica los lineamientos de la Educación Física, porque en ellos se infieren las posturas que se han diseñado para formar, educar o instruir a los estudiantes sobre su cuerpo.

Los PEF retoman algunos aspectos metodológicos, teóricos y técnicos propuestos por los planes y programas de la asignatura que por años se han reformado en México, pero a la vez, dinamizan su práctica corporal con todas aquellas actividades físicas y deportivas que han aprendido en su formación y que han experimentado en clase directa de EF con los estudiantes.

En el siguiente apartado me dedico a profundizar en curriculum de formación que se han implementado en diferentes escuelas EF de México en el siglo XX y en los lineamientos curriculares diseñados por la SEP y la DGEF para la EF en las escuelas secundarias mexicanas.

## 6. LEGISLAR

Una lectura de curriculum de la Educación Física en México, se inicia con un acercamiento a las investigaciones que se han realizado sobre las escuelas de formación de docentes en el siglo pasado, para extractar de allí los enfoques empleados en la educación física y las concepciones de cuerpo que subyacen en los programas diseñados e implementados en las diferentes instituciones educativas. En la segunda parte del capítulo, se hace una lectura analítica de los programas de EF de la secundaria (SEP, 1982, 1996, 2006) con el propósito de revelar el sentido de cuerpo inmerso en el plan de actividades y los contenidos programáticos.

Es importante partir de un acercamiento histórico y social al discurso de la Educación Física en México con el propósito de comprender los discursos del cuerpo de los Profesores en las secundarias, para lo cual se hará un análisis de las políticas educativas que se establecen sobre los principios normativos, leyes, reglamentos, formación de profesores y creación de instituciones en diferentes períodos de la historia mexicana, con el ánimo de encontrar en esos discursos *el cuerpo* que pretendían formar en los mexicanos o que quizá se necesitaba para la patria, es decir, los modelos de cuerpo que debían ser formados en la escuela.

Ya he advertido que en la historia de la Educación Física en México se puede leer y analizar las concepciones de cuerpo que subyacen en los textos escritos, y el sentido que este adquiere para los docentes y los alumnos. Por eso, la necesidad de consultar los planes de estudio de las escuelas con el propósito de indagar algunos de los enfoques, objetivos, contenidos y discursos que emergen de las propuestas de curriculum y la relación directa que ellas tienen con el concepto de cuerpo que subyace en



los planes de estudio y la forma como lo apropian y encarnan los profesores.

A continuación, se presenta una síntesis del desarrollo de la Educación Física en México con el apoyo de Eisenberg y Grasso (2002), Molina (2009), Torres (2009). Este estudio se realiza en tres momentos importantes de la historia mexicana y aborda la incidencia de ella en la creación de las escuelas de formación de maestros, con el objeto de develar el sentido de cuerpo que subyace en los planes y los programas diseñados y que luego serán implementados por las instituciones públicas. El recorrido lo inicié en la Escuela de Esgrima y lo culminé en la Escuela Superior de Educación física, con el ánimo de reconocer el contexto sociocultural del curriculum, el modelo educativo sugerido y el concepto de cuerpo que subyace en los textos autorizados y aprobados por la SEP.

## **6.1 CONGRESO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1890**

Entre los temas educativos desarrollados en el Congreso de Instrucción Pública de 1890-1891, se encuentran los primeros lineamientos establecidos por el Estado para la implementación de la Educación física en la escuela: En el texto del Congreso de Febrero de 1891, subtítulo “La importancia de la Educación física en los grados primarios, preparatorios y superior para tomarlos en cuenta dentro de los programas de las escuelas oficiales”, se definen los parámetros para la EF en México: “ la educación de las facultades físicas, adquiere en la actualidad, con el desarrollo de la industrialización y del progreso de la agricultura, un renglón educativo de gran interés nacional”. Las propiedades fundamentales del organismo humano, constituyen las facultades físicas; al perfeccionamiento de ellas le llamamos Educación física, que la pedagogía recoge, para formular su

programa de trabajo a fin de encauzar a la clase estudiantil, su beneficio de la educación en México:

La Educación Física es el cuidado que garantiza el desarrollo armónico, es la acción sistematizada que aumenta el vigor y la salud haciendo aptos a los alumnos, para que cumplan las más elevadas labores materiales y del espíritu, por lo que la enseñanza física en sus primeros años, debe ser mayor que la mental, pero por ningún motivo ni en ningún caso, debe ser la única actividad escolar ni tampoco debe ser excesiva, porque el ejercicio prematuro es contraproducente y no logra establecer un desarrollo equilibrado de los seres humanos. Congreso de Instrucción Pública, 1891).

El cuidado del cuerpo, a partir de su desarrollo armónico y su salud, aparecen como los valores que debe alcanzar la Educación Física del siglo XIX, mientras el vigor se presenta como la máxima expresión de lo físico que sugiere fuerza y de cierta manera, rigidez corporal asociada a la actividad: energía, fuerza, robustez, nervio, entre otros. El vigor se define como la vivencia o eficacia de las acciones en la ejecución de las cosas, lo que indica procesos físico mecánicos precisos, no tanto mentales.

En esta perspectiva de la Educación Física, —gimnasia, para otros— se puede inferir la influencia que ha tenido Rousseau en la escuela mexicana, porque aunque el pedagogo no elaboró una metodología para la educación del cuerpo, resaltó la importancia del trabajo corporal en el niño. Fue la preocupación de Rousseau, acerca del cuerpo de Emilio, la que inspiró a muchos de los pedagogos, médicos, fisiólogos y hasta militares para elaborar propuestas sobre la práctica sistematizada de ejercicios como parte de programas educativos, influyendo directamente en la conformación de métodos gimnásticos para organizar las actividades físicas explícitas.

Rousseau, en el Emilio, insistió en la continua ejercitación del cuerpo del niño, con el objetivo de volverlo robusto y vigoroso, para que obedeciese

a su alma, pues entendía que un cuerpo débil, fatalmente debilitaría el alma del individuo (Herrera, 2007).

Sobre sus ideas se estructuró la enseñanza de la Educación Física constituyendo a lo largo del siglo XIX las tradicionales cuatro grandes escuelas: la alemana, la nórdica, la francesa y la inglesa, cuyos métodos gimnásticos se tradujeron en las primeras sistematizaciones de ejercicios físicos, que guardando la especificidades de cada país, tenían como objetivos: la regeneración de la raza, la promoción de la salud y la formación del hombre fuerte y útil a la nación, apto para la defensa de la soberanía y para la producción industrial, además no dejaban de tener presente un plan de trabajo corporal específico que perpetuara la función procreadora de las mujeres que proveía de hijos a la patria.(Herrera, 2007, p. 166)

La perspectiva educativa y social de la Educación Física, de este siglo, va a ser una constante en la elaboración de los planes y programas que se deben implementar en las escuelas del siglo XX. Esta perspectiva de la asignatura no posibilita ni motiva a la reflexión sobre la enseñanza del ejercicio y su relación con el concepto de cuerpo físico y vigoroso que deben alcanzar y mantener profesores y alumnos, tampoco aborda la relación de los contenidos de la clase con los procesos sociales y culturales de la educación en México, pero logra mostrar el afán por el perfeccionamiento físico del hombre, determinado por el positivismo que definía la evolución humana como el resultado de un desenvolvimiento continuo, lineal y ascendente del hombre y la sociedad.

Esta forma de concebir la educación del cuerpo, pretende desarrollar la fuerza física, conservar la salud, incrementar las destrezas corporales, la formación del carácter y de la moralidad y apunta a lograr fines sociales, higiénicos y éticos como elementos esenciales de la educación integral, que reflejen el cuerpo y mente sana, que no es otro que el culto al cuerpo

propuesto por Juvenal: *“mens sana in corpore sano”* y la búsqueda de la *“buena educación”* basada en las prácticas corporales:

La postura, la actitud corporal vertical sobre la que se trabaja concienzudamente en la escuela adquirió la característica de un valor y un referente moral para el niño del control de su voluntad, del dominio de sí mismo, del mantenimiento de una conciencia recta y del desprecio de lo vil. El lenguaje corporal aprendido en la escuela empezará a establecer una diferencia entre quienes han accedido a la educación y quienes no; el comportamiento propuesto en los manuales de urbanidad y buenas maneras, aprendidos mediante la memorización, la repetición y la aplicación incesante se convierten en equivalentes de la buena educación (Herrera, 2007, p.167).

Bajo esta concepción, la Educación Física que predominó en esta época se propuso el perfeccionamiento físico, el mismo que ha permanecido a través del tiempo en el discurso de los docentes, quienes lo consideran como uno de los pilares de la materia y así lo implementan en su práctica educativa cotidiana. Torres, M y Molina, M. (2007) han llegado a una conclusión similar cuando afirman que en la práctica docente, los principios higiénicos y terapéuticos se dejaron en un segundo plano, ocupando su lugar los aspectos de vigor, fuerza y disciplina militar que se promovieron como indicativos de prosperidad individual y nacional. Se buscó el perfeccionamiento físico, por la vía mecánica o por la *“anatómica- fisiológica.”*

La forma de llevar a la práctica este concepto y de explicar este sentido del cuerpo, presenta opiniones disímiles, mas lo importante se presenta cuando desde diferentes perspectivas: higiénicas, deportivas o estéticas, los docentes llegan a la misma meta. El siglo XX se caracterizó por la idea de progreso en la vida social y educativa, a lo cual no se escapó la educación física en México.

.“El concepto de educación envuelve siempre la idea de un progreso, de un perfeccionamiento, ya se trate de lo intelectual, ya de lo físico. La educación física así entendida se propone desarrollar en primer término las

aptitudes físicas observables y cuantificables, y llevarlas a su mayor potencia” (Romero, 1938, p.27). Para Torres, M. “Se contempla al hombre y su desarrollo físico desde la óptica del “fiscalismo”, basado primero en la física y mecánica para luego considerar la anatomía y la fisiología”. (Torres, 2009, p.37).

Este tipo de enfoque y perspectiva educativa de la EF, demuestra el interés del Estado por la formación de cuerpos útiles y al servicio de la patria, aspectos que van promoviendo y consolidando la transmisión de una serie de contenidos curriculares y prácticas corporales que en su conjunto estructuran un modelo o ideal de cuerpo fuerte, disciplinado y al servicio de la patria. Tras la búsqueda un ideal de cuerpo, leemos la forma como se impone un saber académico y se ejerce un poder institucional, a través de una tecnología del poder sobre el cuerpo:

El sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de las implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacción al poder, sino que el saber-poder, los procesos y las luchas que lo atraviesan y lo constituyen, son los que determinan las formas, así como los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 2005, pp. 34-35).

Siguiendo con el desarrollo de este primer momento, la Escuela de Esgrima y Gimnasia es fundada en 1907 e inscrita a la Secretaria de Instrucción Pública, allí se forma al maestro especialista y al soldado, se centra en los discursos higiénico y militar. En cuanto a la perspectiva higiénica en la Educación Física (Molina, 2009), hace referencia a una visión restringida de la salud que solo considera la dimensión de la aptitud física que coincida con el rasgo de honor (virilidad, cuerpo recto, dócil, vigoroso), que pretende desarrollar la fuerza, la destreza y la condición física para defender la patria y el honor del individuo. Una visión orientada al movimiento eficaz expresado en el rendimiento deportivo, es una visión del

ejercicio físico aislado de los procesos intelectuales y afectivos de los individuos.

Me atrevo a decir que en los comienzos de la Educación Física en México (Molina, 2009), el enfoque militarista no tiene como finalidad preparar para el combate, sino transmitir valores tales como la disciplina, la jerarquía, el orden, la virilidad; principios necesarios para una sociedad oligárquica, que persiste en las labores y el desarrollo de la democracia. La Esgrima y la Gimnasia en este enfoque, están ligadas a la obediencia, la dignidad, el respeto y el deber. El cuerpo debe estar erguido, ordenado y más que el cuerpo limpio, se busca su disciplinamiento para hacerlo ágil, fuerte, con mayor porte, más útil y a su vez, más dócil, elementos condensados en la figura del soldado.

Los propósitos de la gimnasia buscaron los aprendizajes para el orden y control propios de la disciplina militar, habilidades deportivas de exhibición como la esgrima y la equitación, la gimnasia en aparatos, los ejercicios militares y el adiestramiento en el manejo de armas. Los procedimientos se caracterizaron por la férrea disciplina y enaltecimiento de los valores patrióticos y nacionalistas. Con respecto a los contenidos: se basaron en la elementalización de los ejercicios (Pestalozzi), la gimnasia francesa de aparatos (Amorós) y la gimnasia Higiénico-terapéutica (Pedro Ling) (Torres y otros, 2002, p.116).

Para este momento, las relaciones profesor–alumno se establecen desde una perspectiva magistrocéntrica, centrada en la tarea del profesor y donde el estudiante cumple el papel de receptor, y su acción se limita a la memorización y automatización del movimiento y de los ejercicios de gimnasia, esgrima y ejercicios militares que le enseña el profesor. Esta manera de interacción, donde el alumno se dedica a imitar y a obedecer y el docente a evaluar con detalle lo “aprendido”, conlleva, según Foucault (2005), a una de las formas del encauzamiento de la conducta práctica educativa implementada por la educación cristiana y de la pedagogía

escolar o militar desde el siglo XVI, a ejercer un dominio sutil pero efectivo de las voluntades singulares.

En 1908, la Escuela Magistral de Gimnasia y Esgrima impulsa y desarrolla un plan de estudios teórico práctico<sup>8</sup>, cuya orientación apuntó más a la formación de militares que de PEF. “La escuela desapareció en 1914, debido al movimiento revolucionario que requirió de todos sus efectivos; la mayoría de sus egresados murieron formando parte del ejército federal en el enfrentamiento armado” (Molina, 2009, p.41).

Los ideales de la EF de esta escuela permiten dilucidar el concepto de la asignatura que transversaliza la formación de docentes en México hasta el presente, al mismo tiempo deja ver el ideal de cuerpo y de hombre que le impone el gobierno a la escuela desde las siguientes directrices: 1) Fomentar y procurar el desarrollo físico de nuestra raza como la base de su educación intelectual y moral; 2) Crear individuos sanos, fuertes y vigorosos como un medio eficaz de defensa nacional; 3) Cultivar ideales estéticos verdaderos acerca de la belleza y proporción de la forma humana.

¿A qué se refieren con crear individuos sanos? ¿Cómo se alcanza el mejoramiento físico de la raza, y el cultivo de una belleza? ¿Cuál es el verdadero propósito de una formación que desconoce las particularidades culturales mexicanas? ¿Acaso pretende unificar un tipo ideal de cuerpo-individuo que responda moralmente a las exigencias de la patria, y menos al saber y los intereses personales? ¿Busca formar individuos dóciles que respondan a las necesidades del poder y olviden su carácter de sujetos?

---

<sup>8</sup> En el plan de estudios, los profesores especialistas debían cursar tres años. Las materias que se enseñaban eran teórico-prácticas como esgrima, florete, sable, espada de combate; en Gimnasia, cultura física sueca, aparatos y box. El primer año se practicaban las armas, y la Gimnasia en el segundo; recibían teoría de la Gimnasia y una hora de anatomía y biología. El tercer año eran los cursos superiores, especie de profundización de las materias prácticas. Tomado del Proyecto para la formación de la Escuela Magisterial de Esgrima y Gimnasia. (SEP. Boletín de la Educación Pública. )

Las estrategias discursivas utilizadas y desarrolladas en las propuestas educativas de la educación física en México, invitan a los docentes a mantener viva la tradición cultural y social de los alumnos a través de una serie de prácticas corporales que garanticen el mejoramiento de la raza en términos físico atléticos, y morales, para cuando la patria requiera de sus servicios ellos sean obedientes y respondan a la solicitud nacionalista.

Con este tipo de conductas, los docentes aportan a la consolidación de un modelo corporal fuerte, vigoroso pero a la vez dócil y al servicio de los intereses del gobierno. Así se reproduce la estructura de la sociedad sin mayor resistencia y con la convicción de que hacen lo mejor por sus gentes. Desde este tiempo se vislumbra una de las características de la asignatura en la educación secundaria, seguir los contenidos establecidos y respetar las órdenes institucionales, así como realizar la labor de fortalecimiento de cuerpos juveniles fuertes y sanos, pero separados del alma, de la reflexión y crítica consciente, de las emociones y deseos de los estudiantes.

Estudiosos e investigadores sobre el tema llegan a conclusiones similares a las alcanzadas a en la investigación: los aspectos de vigor, fuerza y disciplina militar se han promovido como indicativos de prosperidad individual y nacional. En esta época se posesionó el perfeccionamiento físico, por la vía mecánica del movimiento o por la postura anatómica y fisiológica, que influyó en el posterior desarrollo del perfeccionamiento motriz para la competencia o bien para la guerra (Torres y otros, 2002).

En el año 1910, la Secretaria de Instrucción Pública, emite los ideales más altos de la educación los cuales trazan una historia que rompe con las fronteras del tiempo y llega hasta el presente a instalarse en los objetivos y actividades de los docentes en clase de EF. No es que el proceso se haya



estancado, lo que sucedió fue que los contenidos no fueron cambiados por años y los docentes los diversificaron de acuerdo al grupo social.

El enfoque patriótico de la EF, retomado de la escuela francesa de Amorós e higienista de la escuela sueca de Pedro Ling, apunta a la formación de un cuerpo fuerte, vigoroso, disciplinado y sano, que siguiendo el ideal griego separa el cuerpo y la mente y desconoce la entidad unitaria del ser humano.

## **6.2 PERÍODO POSREVOLUCIONARIO**

En la Escuela Elemental de Educación Física coexiste el enfoque militar y deportivo característico de los maestros especialistas a quienes se les demanda preparar a los alumnos para participar en exhibiciones de tablas gimnásticas y competencias deportivas, cuyo nivel de éxito determina el nivel de avance educativo. Estas necesidades, dice Molina (2009), van a justificar por sí mismas los juegos y los deportes en el plan de estudio<sup>9</sup> de la escuela elemental y agrega que la integración de la danza y de los bailes tradicionales en el currículo, enriquecen la identidad de la EF que tiene como misión llevar un buen desarrollo del teatro nacional, así como la educación artística del pueblo, como lo propone Vasconcelos.

En este periodo posrevolucionario se buscó y promovió la Educación Física como parte de la educación integral y vinculada con la cultura nacional; se pretendió impulsar con todos los recursos disponibles, la cultura física que aspiraba a “estimular a través del ejercicio la salud física y espiritual, desvinculada del récord y la apuesta” (Vasconcelos, 1981, p.25). La Educación física de este plan avanzó en la práctica de la gimnasia por encima de los deportes de competición, la rítmica y la danza. La primera, que

---

<sup>9</sup> Las materias del plan de estudios son: gimnasia libre y en aparatos; juegos educativos, teoría y práctica; deportes, teoría y práctica; natación, deportes de grupo, gimnasia rítmica, primeros auxilios, exámenes físicos, pedagogía y eficiencia personal (SEP, Boletín de Educación Pública, 1923).

forma al hombre y la segunda, la que le brinda un acercamiento a lo estético a través de las artes como la música y la danza:

Desde la cultura física y el deporte y aún antes de que llegue el baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por un afán de salud o de equilibrio natural sino por goce de la transfiguración que se opera en el arte (Vasconcelos, 1981, p.111).

Aunque se puede afirmar que la propuesta innovadora de Vasconcelos respalda el desarrollo corporal desde el arte y la estética, *verbi gracia*, la danza, la cual promovía y mostraba como una característica marcadamente femenina; el deporte por su exigencia y fortaleza debía ser practicado hombres.

También rompe con el paradigma de aprendizaje mecánico y repetitivo de los ejercicios y del entrenamiento en los deportes de competencia e insinúa la posibilidad de integrar las artes en la formación corporal de hombres y mujeres, pero conservando sus diferencias. Su proyecto educativo busca incentivar la formación de un cuerpo natural, humano y luminoso por el espíritu.

Se ubicó a la gimnasia en el área de las bellas artes, rescatando su autonomía, percibida más como arte que como disciplina científica: A los maestros se les consideró artistas que trabajaban independientemente de las autoridades de la enseñanza escolar normal. Se formaron profesores en gimnasia dirigidos por peritos en la materia. Así, Vasconcelos defendió la necesidad de formar especialistas para atender las escuelas, estableciendo su autonomía para diseñar programas (Molina, 2009, pp. 55-56).

La Creación de la Escuela Elemental de Educación Física fue un paso importante del Secretario de la Secretaría de Educación Pública para consolidar su plan educativo y particularmente en esta materia, esta escuela estaba enmarcada en la visión idealista, humanista y nacionalista que sobre la cultura mexicana fundamentó Vasconcelos como ministro de educación y el enfoque norteamericano sobre la actividad basado en los deportes

anglosajones. Así, se ubicó la gimnasia en el área de las bellas artes, rescatando su autonomía, percibida más como arte que disciplina científica. Torres (2009), siguiendo a Vasconcelos (1981), define la Educación Física de este tiempo como la búsqueda de la perfección estética, pues fue apreciada como parte de las “actividades útiles” para que el hombre pudiera desarrollar sus dones de superabundancia espiritual.

“Desde la cultura física y el deporte y aún antes de que llegue el baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican en un afán de salud o de equilibrio natural sino por goce de la transfiguración que se opera en el arte. En el deporte hay un elemento turbio que es el prurito de la competencia, la manía de los *records*; sin embargo, podrá un maestro hábil convertir la destreza en espectáculo desinteresado y hermoso” (Vasconcelos, 1935, p.232)

La Escuela Elemental es reconocida como la primera escuela capacitada para formar docentes en la especialidad, a los que se les consideró “artistas” que trabajan independientemente de las autoridades de enseñanza escolar normal, porque en materia artística solamente el artista puede juzgar y no debe subordinar su criterio ni al maestro normal ni al del ningún enciclopedista (Vasconcelos,1981).

La Educación Física se dirigió a consolidar la unidad nacional a través del rescate del nacionalismo para lo que se introdujeron los bailes y danzas regionales. Se impulsó la tradición apegada a los valores prehispánicos como símbolo de las raíces más auténticas de la mexicanidad, exaltada con un discurso idealista que conceptuaba al hombre y su corporeidad como “absoluto estético” con un tono magnificado donde prevalecían los valores de la moral cristiana (Torres, 2009, p. 58).

En 1923, la Dirección General de Educación Física, promovió la formación de sus profesores como parte de la educación integral del individuo y vinculada con la cultura nacional. Procuró impulsar, con todos los recursos disponibles la cultura física, que pretendía, como se dijo arriba,

“estimular a través del ejercicio la salud física y espiritual, desvinculada del récord y la apuesta” (Vasconcelos, 1981, p.25).

### **6.3 LA ESCUELA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

El currículo de la Escuela de la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM- abre un panorama de formación amplio, diverso e integral para los alumnos que un primer momento parece ser muy completo, pero que al ahondar en los archivos de la institución e indagar en las asignaturas, contenidos, metodologías de formación, se observa que el ideal de la propuesta educativa no logra consolidarse por la forma como se construye el mapa curricular, donde las materias del campo biológico y deportivo ocupan más espacio académico; la gimnasia pierde la incidencia que tenía en los enfoques anteriores; así, se intensifican 18 materias deportivas y tres artísticas<sup>10</sup>.

En este sentido, afirma Torres (2009), la escuela universitaria mezcla el enfoque higienista que se condensa en la idea de Educación física para los alumnos de la educación primaria, que retoma de la Escuela de Esgrima y la vertiente del maestro especialista, orientada para jóvenes de la secundaria, preparatoria y universidad. La coexistencia de estos elementos contradictorios en el currículo de las escuelas, marcará el desarrollo de los campos disciplinarios, que pugnarán por formar un maestro de educación física o al entrenador deportivo (Torres, 2009). Otro de los problemas

---

<sup>10</sup> El mapa curricular se divide en materias académicas y materias deportivas, las que se agrupan y distribuyen para ser cursadas en tres trimestres de cada uno de los tres años. Primer año: biología, física, pedagogía, inglés, Ética. Segundo año: Anatomía y kinesiología, Química, Psicología, Historia y principios de la Educación física. Tercer año; Fisiología, Entrometería, Psicología, Teoría del juego, distribución y organización del departamento de Educación física, Higiene personal, escolar y pública. Materias deportivas: Calisténica, Juegos recreativos, Atletismo, Voleibol, Beisbol, Campamentos. Natación, Danza, Lucha, Frontón, Basquetbol, Tenis, entre otros.

encontrados es que el maestro es formado para organizar competencias deportivas, exhibiciones de baile y gimnásticas en el sistema educativo y fuera de él. Esta habilidad justifica que el maestro no sea experto, no sea un especialista en cada una de las actividades físicas que ha diseñado la escuela para ser enseñadas. El conocimiento administrativo se conjuga con cierto dominio de los fundamentos técnicos y el conocimiento de las reglas de los deportes y actividades físicas en general (Molina, 2009, p. 189).

Pasando a otro momento de este recorrido histórico, la Escuela Normal de Educación física incorporó en 1936 al curriculum de los docentes, materias <sup>11</sup>dirigidas a la preparación premilitar y al deporte desde una postura nacionalista. Molina (2009), hace una síntesis de las tendencias de las escuelas de una forma acertada.

La Escuela Universitaria asignó a la Educación Física la función de agente terapéutico y conservador de la salud a través del deporte, la gimnasia y la danza. Por su parte, la Escuela Normal conceptualizó la educación física como agente disciplinario y un medio para aumentar un vigor físico a través del deporte, encaminando sus objetivos hacia el perfeccionamiento de la técnica deportiva, con base en los ejercicios militares y en una visión nacionalista (Torres, 2009, p. 65).

El ámbito del dominio de la técnica se puede identificar en el modelo de cuerpo asociado al enfoque higiénico y estético como parte del desarrollo integral de sujeto, en tanto está asociado a la conservación de la salud. La armonía corporal remite más el desarrollo proporcional de los diferentes segmentos corporales que al equilibrio de las diferentes esferas de la personalidad (Molina, 2009, p.222).

En la Normal se le exige al egresado tener un conocimiento vasto sobre la enseñanza y la investigación de los deportes, además de la

---

<sup>11</sup> El mapa curricular de la escuela se divide en materias teóricas entre las que se encuentran Biología, fisiología, Psicología, Anatomía y otras; Elementos de Administración e Historia de la Educación física; materias teórico- prácticas: Gimnasia, Atletismo, Natación, Béisbol, Fútbol soquer, entre otros. Las materias teóricas y teórico- prácticas se distribuyen a lo largo de los tres años de formación.

adquisición de estrategias didácticas que le permitan acercarse a la comunidad mientras que al monitor de educación física que se forma en esta misma escuela, le encargan hacer el trabajo de promoción deportiva.

#### **6.4 LA ESCUELA NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA**

En este periodo se erige el patriotismo como un orientador del quehacer educativo y se expresa en los honores que se le otorgan a los símbolos patrios en las ceremonias de inauguración y clausura de los cursos de la escuela. Esto implica que se preparen a conciencia los honores a los símbolos patrios, junto con los desfiles. Discursos y prácticas se ven diferenciadas en la época, aspecto que no ha cambiado demasiado en la realidad educativa de la EF puesto que, mientras en el discurso escrito de las políticas, los planes y programas se enaltecieron los valores del humanismo nacionalista, por el contrario, en la práctica educativa, tanto en la formación de docentes al igual que en la clase directa, se promovieron los ejercicios gimnásticos y los deportes del basquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación.

Las “tablas gimnásticas” basadas en el “método calisténico”, el cual implicaba la ejecución de movimientos de acuerdo con determinados ritmos musicales y cuyas coreografías han tenido el marcado acento de filas, hileras y evoluciones al estilo militar, se preparaban para la ceremonias cívicas nacionales por medio de escoltas, marchas, desfiles y festivales escolares entre otros. Este tipo de actividades y eventos cívicos se continúan realizando en las escuelas y hacen parte de las funciones que deben cumplir los educadores físicos en la clase.

Se puede afirmar que la políticas educativas de las EF rescató las expresiones artísticas, vinculándose con la concepción filosófica idealista, humanista y nacionalista promovida por el Ministro de Educación, Vasconcelos; pero como en otros momentos de la historia de la disciplina, ha

prevalcido la práctica del entrenamiento físico y los deportes, situación que continúa vigente durante el siglo XX con sus respectivas variantes. La formación de un cuerpo vigoroso y deportivo obedece a un símbolo de progreso y civilidad que ocurre en el contexto de la educación moderna y que se caracteriza fundamentalmente por un marcado carácter utilitario del cuerpo cuyo objetivo es preparar al individuo para que aporte al desarrollo social y la exaltación de la patria desde la vida laboral.

Después de analizar las propuestas de formación de maestros en las diferentes Escuelas de Educación Física que se han gestado en México, podemos decir con Torres (2009) que en el periodo analizado, los fines de la Educación física transitan por el fortalecimiento y embellecimiento de la raza —por ser un elemento de cohesión interna entre las clases subalternas— al tiempo que fomentan la salud del ciudadano. Tales cambios tendrán como mira la defensa y engrandecimiento de la patria.

Aunque los planes y programas de la educación física en México, desde el enfoque higienista, propenden por el desarrollo integral del niño, en el campo de la práctica se ve opacada por la perspectiva curricular disciplinaria de corte militar cuyos rasgos son la homogeneidad y la obediencia que produce métodos de enseñanza orientados hacia el automatismo. La idea disciplinaria en estos términos objetiva la administración del currículo de las escuelas a partir de las denominadas materias militares y de los métodos de enseñanza basados en el comando (Molina, 2009, p.292).

En general podemos decir que el diseño curricular de las escuelas mexicanas de formación de profesores conciben el cuerpo como un organismo funcional que se debe preparar técnicamente para suplir las necesidades y exigencias del desarrollo social e industrial de la nación, por lo tanto la escuela debe formar cuerpos vigorosos, sanos y bellos que trabajen y luchen por la patria. Torres, M (2009), llega a la conclusión de que el aumento de las fuerzas para honrar y defender la patria se complementa

con la idea del cuerpo bello, proporcionalmente simétrico y, por lo tanto, saludable.

Con el incremento paulatino de las materias psicopedagógicas: psicología, didáctica, pedagogía y el desarrollo de materias biológicas, el maestro adquiere las herramientas necesarias para conocer las leyes del aprendizaje y a la vez poder conformar los estándares que le permitan alcanzar la formación de un cuerpo saludable, por lo tanto, bello, útil, fuerte y obediente en los estudiantes.

Molina concluye que “esta disciplina tiene como principal tarea orientar la formación del cuerpo máquina (Descartes), del *cuerpo apolíneo*, centrado en la construcción de un canon corporal desde el que se determina lo normal y anormal, lo eficaz y lo útil. El correlato de esa concepción es el movimiento eficaz, es el éxito en la competición deportiva y la exhibición artística en desfiles, tablas gimnásticas y danzas regionales.” (Molina, 2009, pp. 300-301).

Sin embargo, el estudio logra visualizar la emergencia de posiciones alternativas en el currículo escolar que con métodos de enseñanza artística integra actividades lúdicas, recreativas y dancísticas que permiten el desarrollo creativo y espontáneo del individuo en tanto ponen en el centro las preocupaciones, necesidades e intereses de diversión, gusto y afecto de los estudiantes.

A partir de los años cincuenta, el carácter general de la pedagogía y la psicología tiene un carácter técnico porque fundan su reflexión sobre el individuo en cuanto a totalidad orgánica (físico, biológico y social) y, por otra parte, se considera el proceso de enseñanza aprendizaje como el objeto de estudio central de la ciencia de la educación. El aprendizaje se conceptúa como un proceso biológico, sujeto a leyes rígidas (Molina; 2009, p.300).



El PEF de la Escuela Nacional de Educación Física –ENEF– es sobre todo un maestro técnico práctico, ya que las materias teóricas y prácticas apuntan principalmente a formar a un docente que conozca sobre los aspectos psicológicos, psicopedagógicos y didácticos de la Educación física para aplicarlos en clase, y no tanto para incentivar en los educadores el desarrollo de propuestas innovadoras sobre el campo educativo e investigativo. Solo en 1976, se integra la metodología de la investigación en el pensum de la escuela; a partir de esa fecha se inician los procesos de sistematización y análisis de la experiencia docente en Educación Física.

Los enfoques de las escuelas los recojo en un cuadro comparativo de sus prácticas y enfoques, de tal manera que se pueda observar en la línea cronológica la forma como se dieron en el papel las transformaciones educativas, curriculares en la formación de los docentes de educación física, y desde allí vislumbrar los enfoques pedagógicos y nociones de cuerpo que han permanecido o transformado el desarrollo de la asignatura. (Ver Anexo 5)

No parece excesivo afirmar que la EF en México, a través de la historia, mantiene tres elementos básicos en su constitución como área de trabajo: la práctica de la gimnasia, el deporte y el juego; al mismo tiempo se generan propuestas expresivas que fortalecen las manifestaciones artísticas tradicionales y populares mexicanas desde la música y la danza regional.

La recuperación de las expresiones artísticas tradicionales y populares en la clase de EF fortalece los procesos de identidad nacional que se inauguran con Vasconcelos y su política educativa nacionalista y se consolidan en la actualidad, con la práctica de la escolta y la realización de tablas gimnásticas.

En el campo expresivo se logra implementar algunas innovaciones rítmicas, melódicas y coreográficas desde la expresión corporal, lo cual

irrumpe y logra fisuras en los esquemas rígidos y hegemónicos impuestos a los jóvenes desde la racionalidad científica y médica. La expresión corporal asume una postura de oposición al cuerpo racionalizado y mecanizado y propone la reinscripción de la vivencia corporal. Promueve el descubrimiento del cuerpo como vía de expresión y comunicación (Rebel, 2000).

Sin temor a equivocarme, puedo afirmar que asistimos a un proceso de cambio en las prácticas y discursos de la Educación Física en las escuelas de formación donde se ha establecido una corriente de estudio e investigación que pretende la recuperación de lo corporal en la formación integral de los estudiantes, a los que considera seres humanos inteligentes, sensibles y emocionales con intereses, necesidades, deseos y carencias corporales, son cuerpo-sujetos con historia y pensamiento propio.

También, es primordial decir que la perspectiva de la educación físico- deportiva mantiene su hegemonía metodológica en las clases de EF en las secundarias y que los docentes encuentran en este enfoque la posibilidad de alcanzar resultados efectivos y formas de trabajo “cómodas” para ejercer su profesión.

Como formas típicas de este enfoque dominante, sobretodo en el imaginario social, tenemos la gimnasia militarista y el deporte: ambas han ampliado su expresión, como formas dominantes de la actividad física se reproduce adaptándose a las nuevas circunstancias sociales y al avance del pensamiento; en el caso del deporte, por ejemplo, ya no se habla solamente de aspecto exclusivamente competitivo, sino también del recreativo y educativo o deporte popular y deporte para todos (Torres, M.2007, p.100).

Después de conocer los enfoques pedagógicos de las escuelas formadoras de maestros en México de los siglos XIX y XX, considero pertinente continuar el análisis de las fuentes escritas con los tres planes y programas de Educación física (SEP 1982, 1996, 2006), con el ánimo de

contextualizar y entender la forma como se establecieron los contenidos de la secundaria y develar el sentido de cuerpo que subyace en su estructura curricular y la forma como el docente lo imparte en la escuela, donde necesariamente trasmite un ideal de cuerpo a través de la planeación, ejecución y evaluación de las actividades de clase.

## **6.5 PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA SECUNDARIA**

¿Cómo poder nombrar y caracterizar una práctica corporal en la educación secundaria en México? ¿Es posible hacerlo desde la flexibilidad y heterogeneidad de las prácticas o a partir de categorías más amplias que las condensan en una noción de discurso de cuerpo? Si en los trabajos empíricos de la educación escolar descubrimos prácticas educativas diversas, ¿cómo agruparlas en categorías? Si encontramos prácticas corporales muy similares ¿cómo explicarlas desde una sola teoría? Necesariamente debemos abocarnos a leer los contextos sociales y culturales, la genealogía de los conceptos y el significado que adquiere el cuerpo en las prácticas educativas abordadas, que unidas a la voz del docente, se constituyen en discurso.

Alcanzar una comprensión cercana del fenómeno corporal en la escuela y particularmente en la práctica, la voz y pensamiento de los docentes, o sea, en el discurso del cuerpo en la escuela secundaria, ha requerido del estudio, la observación de las clases de EF, el diario de campo, la entrevista con los docentes y la lectura del desarrollo de la Educación Física en México.

Interpretar los discursos del cuerpo de los educadores físicos en México pasa necesariamente por el estudio y análisis de los planes y programas de estudio de la EF diseñados por la Secretaría de Educación

Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación física (DGEF), estos son la guía y base necesaria para que los docentes realicen el diseño anual de sus actividades educativas con los estudiantes de la secundaria. La lectura detenida y minuciosa de los programas permite dilucidar y analizar el enfoque de la asignatura: contenidos, objetivos y estrategias didácticas que los educadores deben implementar en los tres grados de la secundaria (7º, 8º, 9º) para orientar la formación integral de los alumnos.

Los planes y programas de estudio de la educación básica, y particularmente de la Educación Física en México, son el resultado de investigaciones formales de la disciplina que atendieron a la revisión de programas anteriores analizando el resultado de aplicación y vigencia de los mismos en razón a su confrontación con la realidad educativa y social mexicana. La estructura y la orientación técnico-pedagógica de los programas responden a los lineamientos de educación básica de la Secretaría de Educación Pública y las orientaciones de la Dirección General de Educación Física, en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación.

La Educación Física es parte del proceso para la formación integral del individuo, del desarrollo de las habilidades intelectuales, físicas motrices y sociales que aumentan las posibilidades del individuo para el logro de su salud personal y social. La EF se incorpora a las reformas de la educación general de los mexicanos, atendiendo al Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

A su vez, las normas establecidas por La Ley General de Educación de Julio de 1993 en el artículo séptimo expresan:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3°. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas; Fomentar la educación en materia de nutrición y estimular la educación física y la práctica del deporte; Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación.

Es importante enfatizar que una de las acciones principales en la política del Gobierno Federal para mejorar la calidad de la educación primaria y secundaria, consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio con el respectivo enfoque pedagógico, el cual hace referencia al fundamento teórico, la estructura curricular y los contenidos de los programas de estudio y a la metodología de clase, aspectos que orientan las tareas del profesor en la escuela para estimular el desarrollo integral del niño y el adolescente.

Estos programas están dados para que los docentes cuenten con los elementos suficientes y variados para elegir y decidir sobre los métodos pedagógicos a emplear y asegurar con ello la posibilidad de favorecer el desarrollo de las capacidades del educando, así como satisfacer sus necesidades e intereses mediante el uso sistemático del movimiento corporal.

A continuación, se presenta una síntesis analítica de los programas de estudio de Educación Física estructurados y renovados por la SEP y la DGEF para la educación básica secundaria: en las reformas educativas de 1982, (Programa Naranja), 1996 (Programa Blanco) y de 2006 (Programa

Rosa), con el objeto de contextualizar el análisis de las prácticas educativas de los educadores físicos frente al grupo en el patio escolar, y al mismo tiempo, posibilitar la comprensión del desarrollo de las actividades de clase que inciden directa e indirectamente en el significado de cuerpo, concepto que circula en el discurso corporal del docente.

### **6.5.1 Programa de Educación Física de 1982 (Libro Naranja)**

El documento inicia con la presentación de la asignatura, la responsabilidad de los docentes y la programación de actividades por año. Define, desde un principio, la forma como se debe integrar la EF de la educación básica la que se deberá aplicar en forma graduada y concatenada en el nivel de lactantes, maternas, preescolar, primario y medio básico (secundaria), favoreciendo el desarrollo integral del educando a través de la estimulación adecuada y oportuna de su desenvolvimiento psicomotor. (SEP, 1990). Además, se insiste en la importancia que tiene la asignatura en el desarrollo de habilidades intelectuales, físicas, motrices y sociales que aumentan la posibilidad del individuo para el logro de su *salud* individual y social.

Dentro del sistema educativo nacional, la Educación Física como asignatura *propicia en los educandos el desarrollo de las habilidades físicas como la resistencia y la velocidad, el fomento de habilidades posturales y de higiene*, así como la formación de rasgos de carácter, iniciativa, disposición, autosuficiencia, cooperación y sociabilización. Aspectos importantes para la formación del hombre expresado en la voluntad, la moral, el amor a la patria y a la solidaridad internacional (SEP, 1990: 5).

La perspectiva de este programa se enfoca a un orden funcional del cuerpo humano, resaltando la importancia del desarrollo de las habilidades motrices para generar un equilibrio en la capacidad funcional del educando, aspectos que dejan de lado la capacidad afectiva, emocional y sensible del

ser humano, desconociendo la unidad integral de la persona, en otras palabras, se puede decir que en este enfoque se insiste en el significado e importancia de las actividades físicas, habilidades motoras que repercuten en la salud y en otros ámbitos de la vida del estudiante. El enfoque fragmenta la condición integral del hombre al condicionar la salud del individuo al desarrollo orgánico funcional y físico.

Desde la perspectiva funcional, se pretende el dominio del cuerpo mediante el incremento de las habilidades físicas que propician mantenerse sano. La relación entre el ejercicio y la salud es una constante en los programas de Educación Física en México, tanto, que está encarnado en el discurso del docente y de su práctica educativa.

Los PEF realizan sus actividades de clase de acuerdo a lo que el programa les dicta y las autoridades educativas les exigen, por lo que se dedican a cumplir con las exigencias de los planes bimestrales exigidos por la DGEF y la SEP, así también cumplen con los requerimientos de los inspectores de la asignatura, quienes les exigen presentar los diarios de clase donde deben describir las actividades realizadas, así como los eventos cívicos, artísticos y deportivos.

El interés del docente está centrado en cumplir, de manera tranquila y cómoda, con los contenidos de la asignatura estipulados y escritos en el plan, por lo que se dedica a realizar las actividades en el patio y luego a escribirlas en su plan de clase de manera similar a como lo estipula el programa.

Esta tendencia conductista no ha desaparecido de la práctica de los docentes, está vigente en las prácticas cotidianas, en tanto les permite desarrollar su labor educativa de manera ordenada y sin mayor esfuerzo; al

parecer, no hay un interés en los docentes por analizar las implicaciones que tienen los ejercicios de clase en la motricidad, la concepción del cuerpo, el juego y el deporte de los jóvenes.

Cuando yo egresé de la ENEF, estaba manejando un “programa naranja” de psicomotricidad, se hablaba de eso, era un programa donde te daban todas las actividades a seguir; cuando yo salgo, me benefició muchísimo porque yo iba a la escuela y en mi plan de clase lo copiaba tal como estaban las actividades. Si yo quería poner una variante, se las ponía, pero prácticamente decían qué hacer. Era copiar las actividades tal como aparecían en el libro, luego el hacer, era muy cómodo para nosotros. [sic]. (Profe 1).

Los aspectos fundamentales de este programa tienen que ver con la implementación de una serie de habilidades y capacidades físicas que garanticen la salud de los estudiantes, les permitan aprovechar el tiempo libre, alcanzar un dominio de su cuerpo y en otro ámbito, fortalecer la identidad con manifestaciones tradicionales que utilizan el movimiento como forma de expresión, es decir, aspectos como la danza, el juego y la recreación que involucran la actividad física. El incremento y mantenimiento de habilidades físicas favorecen el crecimiento y desarrollo del cuerpo y permiten al individuo tomar conciencia de sus posibilidades de movimiento y de su cuerpo y, en otra dimensión de su cotidiano ejercicio, mantener su cuerpo sano, para ello, se elabora un carnet por estudiante (Ver Anexo 6).

La división de los contenidos en dos aspectos, la organización del esquema corporal y el rendimiento físico, reflejan en su definición y práctica la búsqueda de un esquema funcional que garantice desde las habilidades físicas un control del cuerpo, que lo definen como el dominio que tiene el ser humano de su cuerpo al ejecutar con destreza un movimiento, lo cual evidencia la ausencia de una mirada integral de alumno, dejando de lado los aspectos síquicos y emocionales que afectan el dominio del cuerpo.



También, se puede pensar en una mirada del cuerpo físico desde la biología y desde la anatomía como forma, materia, músculo y hueso: como el grado de fuerza y flexibilidad que puede alcanzar un sujeto de la naturaleza ejercitando sus extremidades y fortaleciendo sus capacidades físicas. Es un concepto “instrumental”, funcional del cuerpo que busca la ejecución eficiente de una conducta motriz aprendida, que junto a la disciplina y el deporte permiten en último término, o tiene como finalidad, conservar un organismo saludable y un cuerpo dócil.

Un aspecto importante para resaltar en este programa es la iniciación del ritmo, compuesto por la educación rítmica corporal, la iniciación a la danza y bailes populares mexicanos, elementos que posibilitan conocer costumbres, tradiciones, trajes regionales, ritmos musicales y otros aspectos de la cultura que favorecen y fortalecen la identidad nacional. Los juegos pre-deportivos, la iniciación deportiva y el deporte escolar complementan la formación de los jóvenes en este programa regido y orientado por el enfoque orgánico funcional. Entre las actividades determinadas como permanentes, se incluyen los ejercicios de respiración, relajación y la postura. En cuanto a la teoría se refiere, se puede decir que los estudiantes la asumen como tareas en las que pueden reflexionar o investigar con respecto a las actividades realizadas durante la clase de Educación Física.

Como actividades complementarias se abonan las excursiones, las convivencias y los campamentos, los cuales pretenden reforzar las actitudes de tipo afectivo y emocional de los estudiantes, aspectos que de nuevo demuestran la fragmentación del cuerpo y la mente. El fortalecimiento físico parece tener la propiedad de lograr el desarrollo físico del niño, pero los aspectos síquicos que conforman la unidad se dejan en un segundo plano y se les tiene en cuenta como algo complementario, no como la unidad del ser contenida en el cuerpo donde acción, pensamiento y sentimiento se hacen

palabra, gesto, movimiento y discurso. Se recomienda a los docentes la aplicación de pequeñas tareas teóricas y prácticas para los estudiantes, de tal manera que elaboren informes, trabajos en un cuaderno y el profesor los pueda controlar, revisar y evaluar bimestralmente.

La priorización de la actividad física se refleja de manera más clara en las sugerencias metodológicas donde se exhorta al profesor a incentivar la actividad física y psíquica que beneficien la salud de los estudiantes:

1. Considere que las actividades físicas, dadas las características psicológicas del alumno, deben llevarse a efecto siempre de una manera lúdica, ya que expresa de manera espontánea la alegría de su propia naturaleza.
2. Propicie situaciones donde el alumno sienta el interés y el gusto por la actividad física, desarrollándola de forma agradable y placentera para crear la posibilidad de que trascienda del ámbito escolar y desee seguirla practicando durante toda su vida en beneficio de su salud (SEP, 1990, p. 53).

Lo anterior permite sostener la tesis de que la EF está mediada, ordenada y puesta en práctica como una actividad física y saludable, que permite a los practicantes tener un dominio corporal y participar de diferentes actividades físicas colectivas para fortalecer sus relaciones con los demás de manera sana y alegre.

La planeación de la asignatura se propone por grados, unidades de aprendizaje específicas por año escolar, objetivos particulares y específicos; también aparecen el orden y la forma de realizar las actividades físicas; además, sugiere las formas de evaluación. Así, la planeación es algo que el profesor copia del libro en su cuaderno y realiza en la práctica escolar de manera sistemática. Por lo general, se dan una serie de estrategias de trabajo físico y deportivo para que los jóvenes alcancen un nivel de desarrollo

físico óptimo para la competencia y la salud, dejando de lado la caracterización neuromuscular y sicomotriz de los estudiantes.

Los planes de clase de primaria y secundaria se ejecutan de acuerdo a un estándar de actividades técnicas que todos los docentes deben adaptar de acuerdo al grado escolar y a la edad de los alumnos.

Desde el inicio hasta el final, el método general del programa de enseñanza de la educación física deja entrever la importancia de la práctica repetitiva, tanto en la ejecución del trabajo corporal como en la memorización de las técnicas deportivas, lo cual conlleva a unificar y a sujetar los conocimientos básicos como el medio más efectivo para hacer dóciles los cuerpos. El rechazo a la innovación y la simplificación de la información, niegan de plano la creatividad y los intereses de los alumnos, quienes se ven limitados a la repetición de ejercicios y a la copia de modelos corporales.

La teoría del cuerpo, del movimiento, de la psicomotricidad no aparece de manera explícita en este plan, se definen algunas categorías y nociones de la educación física, pero no se le da el énfasis conceptual que requieren la formación corporal de los jóvenes y la práctica deportiva. De manera general, se hace referencia al enfoque del programa y se definen algunos de los conceptos inherentes al diseño e implementación de los programas.

Antes de continuar con el análisis del nuevo plan de estudios, es importante resaltar los trabajos de investigación que han realizado algunos investigadores de Educación Física en México.

Furlan (1999), realiza un estudio sobre los planes y programas de la educación secundaria en México entre 1973 y 1993, donde descubre que la Educación física no tiene la importancia ni la incidencia necesaria en la escuela; al parecer, es una materia opcional, complementaria. Después de realizar una comparación de los planes de estudios 1974-1993 de la escuela

secundaria mexicana descubrió que ni el libro del de 1973 ni el del 1993, incluían programas de EF, a pesar de que en el 1974 era materia obligatoria, pero con el agravante de ser considerada "actividad complementaria". Sin embargo, entre los propósitos del plan del '93 se exhortaba a promover el deporte escolar.

En el mismo plan, se nota la intensidad de tiempo y espacio que se le otorga a la práctica deportiva, desconociendo las otras posibilidades motrices y psicossomáticas del cuerpo adolescente, lo que limita la importancia de la formación corporal en la cultura escolar.

Me permito afirmar que en México, el plan de estudios propone una cultura a la que le falta cuerpo (iba a decir que le da la espalda, pero cambié la frase porque dar la espalda es un gesto demasiado corporal), con lo cual rehúye del interés de los jóvenes y se pierde una oportunidad maravillosa de tener algo que decirles (o proponerles) (Furlán, 1999, p.9).

Lo paradójico de los resultados del estudio, es que mientras al joven no se le incentiva a explorar su cuerpo y habilidades sí se le condiciona y vigila en sus comportamientos, se le somete a un control permanente del cuerpo y de sus emociones. “En donde sí aparece más claramente la argumentación es en los documentos, reglamentos y tratados de disciplina, asunto de trascendencia inversamente proporcional al asunto de la motivación. Lo paradójico es el control que se ejerce sobre el cuerpo, el movimiento, la apariencia de los estudiantes” (Furlan, 1996).

Este programa tiene un enfoque “orgánico funcional” y como los anteriores su diseño es por objetivos. Retoma la psicomotricidad con el ánimo de darle un giro hacia la búsqueda de mayor rendimiento físico y eficiencia del movimiento, siguiendo la premisa de la educación del movimiento diseñada para el programa por la SEP:

La disciplina pedagógica que mediante la actividad física, tiende hacia la eficiencia del movimiento desde las habilidades motrices más simples hasta las más complicadas, tiene la finalidad de proporcionar y conservar el equilibrio de la capacidad funcional del educando, de tal manera que favorezcan las condiciones de salud que repercuten en sus ámbitos cognoscitivo, afectivo-social (SEP, 1990, p. 7).

Los contenidos de este programa se centran en el esquema corporal, el rendimiento físico y la imagen corporal, la independencia y predominio motor, control corporal y coordinación (fuerza, equilibrio, agilidad, velocidad y resistencia), lo que demuestra el interés por una EF que fortalezca el cuerpo a través del ejercicio controlado, repetido y medido en tiempo y espacio, aunque se reconoce la importancia del desarrollo de la dimensión afectiva y cognoscitiva del sujeto, en la práctica educativa se privilegia lo motriz como garante de la salud.

El enfoque físico-deportivo del programa fortaleció el modelo de enseñanza basado en los gestos corporales técnicos y el entrenamiento deportivo, el cual garantiza el juego de los deportes desde la lógica competitiva y conforme a lo que señalan los reglamentos, negando de paso las otras posibilidades recreativas y lúdicas de otros deportes.

Con esta concepción, lo que realmente se logra es promover la imitación o la reproducción de estereotipos que obstaculizan la autorrealización personal de los adolescentes, entendida como la posibilidad que tiene cada uno para moverse con libertad, regular su acción motriz y crear sus propias formas para resolver los desafíos de la práctica educativa (SEP, 2006, p.16).

Integrar su acción motriz, con experiencias corporales e intereses personales, son ámbitos que constituyen al sujeto con deseos, carencias, dudas, fortalezas y limitaciones corporales. La unidad corporal busca que mente y cuerpo estén unidos en cada gesto, palabra, pensamiento y acción del sujeto, ello requiere de un nuevo enfoque corporal cognitivo y social más cercano a las nuevas realidades sociales y juveniles.

Este propósito ha recorrido la historia de la educación física como materia que busca aportar a la formación integral del alumno desde su propia especificidad, pero como veremos posteriormente, es una intención que se queda plasmada en el papel, o en el discurso de los inspectores y directivas de la SEP y de la DGEF, pero no trasciende de la forma esperada en la práctica educativa del docente.

### **6.5.2 Programa de Educación Física de 1996 (Libro Blanco)**

Los educadores físicos entrevistados se lamentan de la forma como les correspondió asumir los cambios de planes y programas de la Educación física en la secundarias mexicanas. Se presenta un alto sentido de incertidumbre porque fueron formados para desarrollar un programa físico – deportivo y con el cambio en los planes y programas del nuevo sexenio se les exige implementar las nuevas estrategias y actividades curriculares sin la debida capacitación para llevar a cabo los nuevos contenidos y estrategias educativas.

Y al momento, al año que salimos, ¡Uy! Cambio de programa, el de la integración Motriz “El Blanco”, y todos así, con el miedo, ¡No!, ¿por qué este?, ¿por qué nos dan este?, si estamos trabajando muy bien con éste.

En el “Naranja”, aparte de que nos manejaban por temas y actividades, estaban todos los deportes: Atletismo, basquetbol, fútbol, gimnasia y voleibol.

Dijimos: ¿qué vamos a hacer?, pero resulta que el Blanco para mí es un poquito más enriquecedor, porque ahora manejan siete capacidades coordinativas, cuatro capacidades físicas y dos actividades, se puede decir, complementarias que eran: la integración de la salud, y la actitud social y actitud cívica, entonces era una integración “muy *padre*”, por eso se llamaba Integración Motriz dinámica, y que te daba muchas opciones para hacer muchas cosas, nada más te dan un ejemplo y tú tienes que sacar todo. Yo desconocía eso de las capacidades coordinativas, hasta que ese libro o ese programa me lo dieron a conocer. Yo nada más me basaba en capacidades físicas que eran cuatro o cinco y

de ahí salían ejemplos, este es sensacional, es riquísimo. Me aprendí completamente todo eso, lo manejé bien, y de hecho, de repente, lo llevo a cabo. [sic]. (Profe 2).

Aunque lamentan el cambio porque les genera la realización de nuevas actividades en clase y la integración de los ambientes culturales y escolares, los docentes también reconocen los beneficios de las nuevas propuestas formativas del programa y de la integración del aspecto personal y social de los jóvenes en la escuela. Es un programa que en el papel pretende mantener una unidad del sujeto con su cuerpo y su entorno.

El programa “Blanco” de EF, elaborado en el año 1993 por un equipo de investigadores y docentes de la Dirección General de Educación Física (DGEF), adscrita a la Secretaría de Educación Pública (SEP), asumió como guía de trabajo pedagógico el enfoque “motriz de integración dinámica” con el cual pretendía superar los enfoques militares del año 1940, el deportivo de los años 60, el psicomotriz del año 1974 y el orgánico-funcional de 1988.

El programa consta de los siguientes apartes: Presentación del programa, características, objetivos, contenidos, definición de los cinco ejes de trabajo, características de los alumnos de preescolar hasta tercero de secundaria, matriz de planeación de actividades; esta contiene eje temático, indicadores, componentes y elementos, temas, recomendaciones didácticas, y actividades sugeridas. La metodología incluye: Plan general anual en un cuadro que enumera los años y los ejes de trabajo, las clases por semana (2) y las anuales (82), el tiempo de clase (50 minutos), el tiempo que se debe invertir en minutos por eje y el registro de resultados por eje y nivel escolar. El plan general de clase a su vez, se presenta con los componentes del eje temático, las actividades a realizar y observaciones de la clase, y el glosario

donde se hace la definición de los conceptos y categorías propuestas en el programa y bibliografía.

El propósito fundamental del programa es el movimiento corporal como generador y orientador de sus propósitos educativos, así como la tendencia curricular que resulta de las exigencias planteadas por la sociedad, derivadas de las demandas de una mejor atención a los intereses y necesidades del alumno, aspirando con esto al logro de una mayor participación de los profesores y alumnos en un ambiente más creativo, analítico, reflexivo y propositivo dentro del proceso enseñanza aprendizaje (SEP, 1993, p.9).

El enfoque le brinda al profesor la posibilidad de identificar y aprovechar al máximo los beneficios que la EF ofrece al educando para el desarrollo de habilidades, destrezas, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal. Este enfoque está diseñado para implementarse desde el preescolar hasta la educación secundaria, y los contenidos parten de cuatro ejes temáticos en los que el movimiento corporal resulta imprescindible para su cobertura. Los ejes son los siguientes:

- Estimulación perceptivo motriz: conociendo el cuerpo a través de la senso-percepción y otras técnicas corporales.
- Capacidades físicas condicionales: fuerza velocidad, resistencia y flexibilidad, Formación Deportiva básica: iniciativa deportiva y deporte escolar.
- Actividad física para la salud: nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico y efectos del ejercicio físico sobre el organismo.
- Interacción social: Actitudes y valores culturales.

¿Cómo se define e implementa el concepto de movimiento corporal en la Educación Física en este programa de estudios?



Desde la definición de la EF se puede inferir la importancia que los autores del programa le dan a la disciplina educativa, y el carácter físico que la caracteriza, así como el interés permanente de fortalecer la identidad nacional con el fomento de las actividades artísticas tradicionales y regionales. La Educación Física, como disciplina pedagógica, cuenta con una amplia gama de posibilidades para contribuir al estado del bienestar físico, mental y social, especialmente por el carácter sistemático de las actividades físicas que propone, siempre respetuosas de los períodos biológicos, psicológicos y sociológicos de los educandos.

La observación de las clases directas en el patio me permitió verificar la forma como los docentes interpretan, orientan y ejecutan el nuevo programa de EF. De acuerdo al modo como dirige las actividades de la clase, se puede afirmar que es eminentemente práctico y funcional, en tanto se centra en la preparación física, el entrenamiento técnico- corporal y los deportes. La reflexión y la fundamentación teórica se realizan a partir de actividades extraclase donde los estudiantes consultan los temas de estudio —casi siempre referidos a aspectos con la estructura de las disciplinas deportivas, como reglamentos, medidas y modalidades— El docente les sugiere o impone los trabajos escritos, a los que considera avances teóricos que los estudiantes deben dominar en la asignatura.

La metodología del programa le proporciona criterios y procedimientos de carácter general, susceptibles de ser adecuados por el docente, para seleccionar actividades congruentes y dosificadas en función de los propósitos, contenidos programáticos y del contexto económico y social en que se desenvuelve el educando.

El PEF realiza un plan anual y un diario de actividades para ejecutar en clase; también, debe verificar y valorar el aprendizaje en función del plan

de clase. El proceso de evaluación está diseñado sobre una matriz donde se evalúan los siguientes aspectos del alumno: Capacidad coordinativa, condición física, destreza motora, interés por la EF, y actitudes positivas. Las notas son: de 10 a 8 bueno (B), de 7 a 6 regular (R) y de 5 a 0 deficiente (D).

El desarrollo de la capacidades y habilidades físicas es una de las constantes en los contenidos de la asignatura, lo que va a permitir inferir por qué en las actividades de clase en la escuela predominan las actividades físicas, y poco se reflexiona o comenta sobre las posibilidades mentales y emocionales, afectivas y sensibles que tiene el cuerpo en momentos de recreación, ejercitación, competición y juego, cuáles son los aspectos psicológicos que funcionan unidos al trabajo físico y las incidencias que pueden tener en la interacción de docentes y estudiantes. Las incidencias sociales y culturales que tiene la asignatura en la corporalidad de los alumnos, son aspectos que no se integran a la práctica ni a la reflexión en clase.

La unidad corporal y el desarrollo integral de la persona queda escrito en el papel como un logro a alcanzar, pero en las actividades que orienta, promueve y ejecuta el docente evidencia la fragmentación de cuerpo y mente, en tanto establece una serie de ejercicios físicos que fortalecen algunas partes del cuerpo, pero olvida la importancia de incentivar la conciencia corporal que debe contener la acción motriz de los alumnos.

El manejo y la posibilidad del control del cuerpo y la salud se logran mediante la realización *de actividades físicas*, en otras palabras, con el estímulo y desarrollo de las habilidades motrices se puede alcanzar y mantener un cuerpo sano. También, es importante insistir que la salud se adquiere y mantiene con la formación, estimulación y adquisición de hábitos alimenticios, higiene, descanso.

Las actividades físicas grupales promueven la integración y la relación interpersonal que favorecen el respeto, la cooperación y la confianza en los demás. Las actividades recreativas tradicionales y regionales, favorecen los valores culturales y fortalecen la identidad nacional.

Es importante resaltar la forma como el programa pretende analizar las actitudes de los estudiantes:

Las actitudes de los mexicanos hacia el movimiento corporal dependen de la calidad de la educación física que se brinde a partir de la teoría filosófica que además fundamenta el hábito del *ejercicio físico como parte de la cultura física*, porque el movimiento dosificado transforma el organismo del alumno. La actividad física genera actitudes positivas y valores (culturales, morales, físicos, sociales, etc.) propios de la calidad y la calidez humana en su temperamento y carácter de la vida real, lo cual ayuda en el reforzamiento de la identidad nacional” (SEP, 1993:240).

Por lo tanto, el profesor deberá estimular y alentar todas aquellas actitudes que favorezcan su desarrollo motor y que autoafirmen su personalidad.

Es importante y significativo resaltar los valores culturales que se presentan en los propósitos del programa, por cuanto ellos están dirigidos a fortalecer la identidad nacional a través de la implementación de rondas, danzas, bailes, juegos, cantos y deportes regionales, que tendrán su carácter netamente local y serán determinados por las condiciones geográficas y los intereses de los educandos (SEP, 1993).

Aunque los programas curriculares elaborados hasta el momento pretenden desarrollar una actividad física integral que favorezca la educación

del movimiento en el estudiante, la investigación logra descubrir en los planteamientos ciertas tendencias hacia el fortalecimiento físico del cuerpo de los jóvenes, pero no la corporalidad del sujeto que permita o promueva su identidad.

Para esta concepción, lo primordial a promover es lo observable, tangible o posible de medir durante la práctica del alumno, con lo que pasan a segundo término la afectividad y las emociones que exprese, así como el proceso mental que desarrolle para solucionar problemas de orden motriz con los que se enfrenta en la acción (SEP, 2006, p.16).

También, existen otros hechos y circunstancias educativas y políticas que no han permitido consolidar una asignatura acorde a la realidad mexicana y a los intereses de los estudiantes, porque se han realizado reformas educativas que no tienen en cuenta la experiencia de los docentes y los intereses de los estudiantes, lo que de cierta forma desarticula el propósito de una educación corporal acorde a las circunstancias sociales y educativas de las instituciones y de los sujetos de la educación, más que la educación de un cuerpo sujeto se realiza una instrumentalización del ejercicio, haciendo del estudiante un objeto, sujeto dócil, fácil de conducir y preparar para los intereses del poder dominante.

Aunque los docentes son conscientes del sentido político que tienen estos cambios no ejercen la mejor resistencia para transformar esta realidad; al parecer, se conforman con la plaza que tienen y no desean establecer protestas o plantear problemas que afecten su estabilidad laboral. A pesar de la crítica de los pares académicos, los profesores se ajustan a las nuevas reformas y cambios curriculares como ocurre con el nuevo cambio de programa:

De repente se viene la Reforma de Integración, la RIE, reforma de integración de Educación y luego la RIES reforma de integración

de Educación Secundaria, y nos meten un “Programa que es el Rosa”, (2006) que ahora se le llaman de competencias, y hasta ahorita llevo, te soy sincero, este sería el segundo año y el que viene es el tercer año y todavía no alcanzo a entender y a comprender, pero con unos cursos que estoy yendo ahorita, ya más o menos, me estoy adentrando al conocimiento de cómo manejarlo.[sic]. (profe 1).

Ahora se planea por sesión y cada sesión son dos clases, y tenemos ocho sesiones para cumplir todo un bimestre, 8x2 son 16 sesiones, las cuales más o menos se cumplen por bimestre, máximo son 20 sesiones, pero son 16 sesiones y las otras tres o cuatro que quedan nosotros tenemos que meterle una variante.

El único defecto que yo veo aquí, es que quitaron todo lo deportivo, ya no hay nada deportivo, prácticamente es de recreación, prácticamente es de psicomotricidad, ya lo deportivo se fue. Pero hay una gran controversia, que no meten nada deportivo y sin embargo, (en la escuela) nos piden que vayamos a competir, es una gran controversia. [sic]. (Profe 3).

### **6.5.3 Programa de Educación Física de 2006 (Libro Rosa)**

La Reforma de la Educación Secundaria, RES, de 2006 que impulsó la Secretaría de Educación Pública, SEP, con base en el artículo tercero constitucional y al cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, tiene entre otros propósitos la renovación del plan y programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de docentes y directivos, y el equipamiento escolar. En su elaboración participaron maestros, directivos de las escuelas secundarias de todo el país, equipos técnicos y especialistas en los contenidos de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios.

El programa de Educación Física se basó en el diagnóstico de la asignatura en el contexto de la educación básica, el estudio de corrientes actuales y la revisión de tendencias curriculares internacionales, a partir de las cuales se generaron nuevos enfoques

de la EF y del concepto de cuerpo que se refleja en los propósitos centrales.

Con el nuevo programa de Educación Física se pretende canalizar las inquietudes y expectativas del cuerpo de los alumnos a partir de la flexibilidad didáctica de los contenidos, de tal manera que se puedan adaptar a los intereses de los estudiantes, a la experiencia de los maestros y a los diferentes contextos escolares: “La idea es abrir tantas oportunidades como sea posible para incluir la diversidad, entendida esta en términos de alternativas educativas, de formas distintas de aprendizaje, de maneras individuales de realizar tareas y cometidos y de enriquecer las relaciones sociales” (SEP: 2006, p.8).

El enfoque de este programa de EF es el de la “acción motriz” que se define como el resultado de procesos de pensamiento tendientes al disfrute personal y colectivo.

Se plantea como un enfoque integral que considera que todo desempeño y movimiento corporal tiene su origen en el pensamiento y responde a satisfacer intereses, motivaciones y necesidades. Se trata de incorporar, de manera privilegiada, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y la comprensión de los propios desempeños motrices en función de un contexto, pues sólo de esa manera éstos adquieren pleno sentido y significado (SEP, 2006, p.9).

El programa avanza en el concepto integral de cuerpo, donde lo físico, motriz y emocional conforman una unidad de motivaciones e intereses personales y colectivos; reconoce la importancia de la participación de los estudiantes en la programación de las actividades de clase y define la acción corporal como la relación dinámica entre pensamiento y movimiento (y sentimiento); en síntesis, define al ser humano como entidad corporal, un ser integral, quien en la acción motriz manifiesta emociones, ideas, intereses

y genera un espacio de interacción con los demás donde es de fundamental consideración valorar la diversidad y expresión personal (SEP, 2006).

El concepto integral del cuerpo, como unidad y totalidad mental y corporal, se encuentra por primera vez en este programa de estudio para la Educación física, en cuanto reconoce que la dicotomía cuerpo-mente puede ser superada potenciando el aprendizaje de los alumnos, reforzando su autorrealización, su desempeño motriz y reconociendo habilidades y limitaciones personales. En este sentido, se considera el cuerpo como un primer hogar en el que la mente, las emociones y las acciones forman un todo y al mismo tiempo pueden contribuir a la construcción de la individualidad y favorece una mejor relación con el entorno: maestro, compañeros, familia, comunidad y región (SEP, 2006).

En otras palabras, la Educación Física, vista desde el enfoque de acción motriz y las competencias, favorece la aceptación del propio cuerpo, el mejoramiento de la competencia física, el conocimiento de un estilo de vida activo y saludable, la necesidad de probarse a sí mismos y superar dificultades, las formas de interacción con los otros compañeros y profesores en la realización de prácticas motrices, juegos y deportes, es decir, ayuda al estudiante a expresar sus emociones y dificultades, gustos y deseos, pero sobre todo, a apreciar su cuerpo como elemento íntegro, valioso y fundamental en su identidad.

La competencia motriz es la conjugación del saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse; se relaciona con procesos como la verbalización, la imaginación, la emoción y el razonamiento: la competencia motriz tiene un origen biológico, social y cognitivo-afectivo y su ejercicio permite a los alumnos superar las distintas situaciones motrices a las que se enfrentan, tanto en las sesiones de EF como en la vida cotidiana. La

Educación Física implica la comprensión de los procesos corporales, cognitivos, afectivos y de interrelación (SEP, 2006:17)

En esta perspectiva de la EF, se nota un giro conceptual importante en la disciplina y en el concepto de cuerpo; el nuevo discurso aborda al cuerpo como unidad somática, intelectual y emocional, que se identifica en la interacción con los otros, en tanto las personas pueden diferenciar las posibilidades, intereses y limitaciones propias y ajenas, valoran así su cuerpo, su estructura y movilidad. El cuerpo, ya no es un organismo funcional que debe desarrollar ciertas habilidades motrices, sino que es una entidad integral que nos habla de la imagen, la representación y la identidad de la persona y en el que se pueden descubrir nuevos valores, sentimientos y posibilidades, en la medida en que interacciona con los demás y logra expresar con diferentes expresiones, gestos, palabras y posturas las emociones y pensamientos propios.

En este nuevo programa de estudios se observa un avance significativo en el enfoque, en los propósitos y estrategias didácticas de la Educación Física y en el concepto de la corporeidad, entendida como entidad corporal íntegra y total que articula en el movimiento inteligente y creativo lo corporal, lo emocional y lo intelectual y favorece la forma como el alumno se identifica e interactúa con los demás en la medida de sus posibilidades, intereses, gustos y limitaciones personales en la actividad física, los juegos, la iniciación deportiva y el deporte educativo.

La corporeidad, como base del aprendizaje de la educación física, se la entiende como la entidad del hombre en construcción, esta se constituye como resultado de la interrelación de: conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, por lo que al buscar su integración lo que se pretende es la apropiación de la representación que la persona tiene de si misma, su cuidado y autoconocimiento por lo que se



ubica en el terreno de la identidad y la autoestima (Torres, M y Molina, M., 2007, p.141).

El concepto de corporeidad que define el programa de estudios se acerca, en términos teóricos, a una visión integral del ser humano, a la identidad del sujeto, al reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes, pero carece, hasta el momento, de una apropiación de los docentes en su práctica porque la mayoría de ellos continúan orientando la clase hacia el fortalecimiento físico y deportivo de los jóvenes.

Aunque los profesores tienen ciertas prevenciones con los propósitos y contenidos del nuevo programa, por lo que significa un cambio de actitud y metodología en la dinámica de las clases, y el reconocimiento de las nuevas formas de expresión, motricidad y acción corporal de los alumnos, me atrevo a afirmar, representa un avance cualitativo en el campo de la Educación Física en México, porque logra articular e integrar las nuevas dimensiones y perspectivas de la asignatura en los ámbitos nacional e internacional. La implementación de las competencias, reconoce en el alumno a un ser integral, en permanente comunicación y formación, y lo responsabiliza no solo del saber hacer, saber actuar, saber desempeñarse sino, en último término, de tener un cuidado de su cuerpo.

La identidad nacional es uno de los temas al margen, “desaparece” del nuevo plan, en el sentido de que no tiene la misma fortaleza de los planes anteriores: las danzas y bailes regionales, las músicas tradicionales aparecen al margen, al lado de otras expresiones y contenidos de la Educación física, no hacen parte de la formación integral, quizá puede considerarse como un contenido complementario al de las cuatro grandes líneas de trabajo: cuerpo, iniciación deportiva, juegos, educación en deportes.

En este caso, es necesario retomar las tradiciones populares de los mexicanos y los deportes regionales como aspectos propios de la cultura que vivifican la identidad de los jóvenes mexicanos, importante en tiempos en que la globalización ingresa a la vida cotidiana de los jóvenes por diferentes medios, creando una brecha generacional, cultural y educativa que es posible contrarrestar con la potencia de la tradición familiar y artística de los mexicanos.

En cuanto al desarrollo de las competencias en la EF, se dice, que propician tanto la adquisición de conocimientos, procedimientos, habilidades, valores y actitudes sustentados en la práctica, como la comprensión de principios básicos de la acción motriz: saber hacer, saber actuar, saber desempeñarse, para lograr la constante renovación, el conocimiento y el control de los diferentes patrones de movimiento. (SEP, 2006, p. 10).

Aunque los propósitos del programa reflejan un avance significativo en el concepto de cuerpo y en la orientación de las prácticas corporales de los alumnos, los docentes que laboran frente al grupo en el patio escolar piensan que existen diferencias y contradicciones entre lo que propone el plan de 2006 y la realidad educativa que se vive en las escuela secundaria en términos de contenidos programáticos, prácticas educativas y exigencias de los directivos escolares.

Entre cumplir el plan basado en las competencias y participar en los eventos deportivos organizados por delegaciones y el Distrito, es una contradicción, porque nos piden que hagamos unas cosas, que cumplamos con los requisitos, que no enseñemos técnicas deportivas, pero que participemos en los campeonatos. Es difícil cumplir con el programa, adaptarse a tanta competencia, porque todavía en este sistema hay competición, que no es lógico, que no enseñes técnica, que no enseñes esto, que no enseñes lo otro, pero tú ves que hay torneos a nivel Distrital de fútbol, de basquetbol, de voleibol... es lo que no concuerda, o sea, hay

cosas que no puedes enseñar, pero tienes que ir a competir aunque no enseñes clase técnica. [sic]. (Profe 1).

Con todo, y a pesar de las reformas y de las exigencias educativas y de contenidos, los docentes entrevistados coinciden en afirmar que ellos cumplen con las nuevas estipulaciones de las SEP, pero siguiendo las viejas formas de hacer la clase y adoptando los nuevos requerimientos de la asignatura a las expectativas de los jóvenes; afirman que el nuevo programa de EF (2006), que se enfoca en la acción Motriz y se evalúa por competencias, es más teoría, recreación, juego que deporte; teniendo en cuenta que a los jóvenes no les gusta un trabajo físico de esa manera, pues prefieren el entrenamiento corporal exigente y la práctica deportiva al aprendizaje de otras técnicas corporales.

Aquí normalmente dentro de las escuelas no nos piden fútbol, nos dicen los directivos o los directores, que sea fútbol, pues yo por lo menos les trato de enseñar el juego de voleibol, porque los nuevos programas solo nos piden la técnica, que nosotros somos orientadores o de formación, pero que no teníamos técnicas de nada, ni de fútbol, ni de basquetbol, ni de voleibol, es un experimento. Yo si trato de enseñarles un poquito para que lleven a su casa, no para la técnica pero sí para practicar algún deporte.

Los profesores se quedaron en el plan 82 y en esos se van a seguir. Yo trato de mezclar los dos, (1982 naranja y 1996 blanco) como que repites, yo no les enseñé una técnica (deportiva) pero tampoco los dejo que se vayan sin nada. [sic]. (Profe 3).

A pesar de las dificultades que tienen de los profesores para implementar el nuevo programa de Acción motriz, porque nos ha sido capacitados a tiempo para poner en marcha los contenidos del mismo, los profesores han recurrido a su experiencia personal y trayectoria académica para responder a las exigencias de implementación del programa mezclando los contenidos y actividades de los anteriores.

De una u otra forma, yo creo que se juntan los tres, no podemos olvidar el naranja que es el tradicional, no podemos olvidar el blanco que es el intermedio, y no podemos olvidar el rosa que es el nuevo, si juntamos los tres vas a tener una gran gama de conocimientos para dárselo a los chavos de secundaria, para que sean más competentes, que es lo que te piden, la Secretaría de Educación física, para hacerlo competentes para su vida, competentes ya en su labor social, dentro de su medio. [sic]. (Profe 4).

Asimismo es importante resaltar los cambios que desde el año 2002 se llevan a cabo la reforma curricular en el plan de estudios para los profesores de Educación Física en las Escuelas Normales, la cual pretende superar la formación pragmática y deportiva que se dio en reformas anteriores y dar respuestas a las nuevas realidades de los estudiantes mexicanos de la educación básica preescolar, primaria y secundaria.

Se propone dar respuesta a las nuevas necesidades de los escolares de la educación básica en la sociedad actual, caracterizada por enormes desigualdades, gran heterogeneidad de su población, incertidumbre e inequidad: por lo que propone una educación física que atiende con calidad y equidad la integración de la corporeidad y el desarrollo dinámico de las competencias motrices de los estudiantes: todo ello para contribuir al logro de propósitos y contenidos de la educación básica (Torres M. y Molina, M., 2007, p.140).

Con este programa se forma al docente para que desarrolle las habilidades y competencias motrices en los estudiantes; mejoren los niveles de desarrollo físico y de expresión corporal; adquieran conocimientos, hábitos y actitudes para el fomento de su salud; y se desenvuelvan en el campo intelectual de la afectividad y la socialización.

## 6.6 PLAN ANUAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA

El año escolar se inicia con unos talleres de planeación con los profesores de Educación Física de preescolar, primaria y secundaria de las escuelas de cada delegación del DF. En este espacio académico los inspectores y coordinadores presentan a los docentes las disposiciones legales que ha emitido la DGEF y los Lineamientos curriculares que se deben ejecutar durante el año escolar.

Nos reunimos todos los profesores de Educación Física tanto de preescolar, primaria y secundaria de toda la delegación Álvaro Obregón, y así mismo, en todas las delegaciones del DF para que nos indiquen si hubo algún cambio, si hubo alguna reforma al programa, o algún lineamiento nuevo para el plan de año y de qué manera se pretende trabajar. (Profe 2).

El plan de trabajo de EF se desarrolla en cinco bimestres, para los cuales se establecen los contenidos del curso y las actividades que debe realizar el educador en cada uno. Los docentes escriben en su cuaderno de plan de clase el procedimiento que llevarán a cabo para cumplir con las actividades programadas desde el inicio del año en la reunión general. Todas las instituciones y docentes deben desarrollar el mismo plan de la clase con los grupos asignados.

Planteamos un programa bimestralmente y eso mismo lo desglosamos en cuatro, en uno o en dos avances programáticos o planes de clase y en ese plan anotamos y desglosamos las actividades que vamos a llevar durante todo el bimestre. Que prácticamente, nosotros entregaremos unos diez planes por año, porque realmente las actividades las hacemos en el patio y podemos variar de acuerdo a la actividad que estamos viendo. [sic]. (Profe 1).

Así es igual en todas las escuelas diurnas, porque ahora en las técnicas existe otra forma de planeación porque el techo (derecho) financiero lo adquirió directamente la Dirección General de

Secundarias Técnicas y allí los directivos pueden meter a cualquier persona a dar Educación Física, así no sea maestro, ese es un gran problema. [sic]. (Profe 2).

El plan anual se presenta en un documento a la dirección de la escuela secundaria para estudio, valoración, entonces esta autoriza su implementación en la institución. El plan contiene: carátula, justificación, contenido, cronograma de actividades y los planes de clase, bimestre por bimestre. El inspector de la zona recorre las instituciones educativas haciendo un seguimiento al plan de trabajo e informando sobre eventos académicos, eventos artísticos y deportivos en que deben o pueden participar los docentes.

Esos planes y todos esos proyectos que realizamos en nuestras escuelas, tenemos un inspector de clase que viene y nos supervisa y nos dice qué estamos trabajando, cómo lo estamos trabajando, más aparte nos da los avisos de qué evento va haber: juntas técnicas, competencias, cursos, diplomados, congresos. [sic]. (Profe 3).

La planeación de las clases se hace siguiendo el cronograma de trabajo que se concibe cada año, se cumple con las actividades planteadas, se sigue la ruta trazada manteniendo el orden establecido. Si se realiza algún cambio, el maestro justifica verbalmente las causas que lo llevaron a implementar nuevas actividades en el plan de clase, eso ante el coordinador deportivo, quien es el encargado de velar por la correcta implementación del plan.

Aparte del inspector, está el coordinador deportivo que es el que se encarga de avisarme cuándo son los torneos de las escuelas. A él es el que le tenemos que dar nuestros planes y es él quien nos lo supervisa, quien nos lo evalúa de alguna u otra manera, y ya muy aparte, nosotros se lo tenemos que entregar a la directora de escuela, o al director de escuela, para llevar solamente una estadística de lo que se está trabajando. Si estamos trabajando

otra actividad, verbalmente justificamos, por qué estamos trabajando esa actividad, como es el caso de ahorita, del trabajo de la tablas y eso, se justifica por el bicentenario. [sic]. (Profe 2).

Cumplir con los contenidos del programa anual de la asignatura es una tarea difícil y complicada porque las escuelas celebran actividades culturales y deportivas que implican tiempo y dedicación del profesor y los alumnos. Atender a las celebraciones de las fiestas nacionales y a los campeonatos deportivos locales y distritales, es otra de las responsabilidades que debe cumplir el PEF, pues es una exigencia institucional y federal.

Cumplir con la planeación es casi que imposible, en realidad uno hace lo que puede, lo que está dentro de las posibilidades. Son muchas las actividades que debemos cumplir como maestros dentro y fuera de escuela, todos los maestros estamos en la misma situación. (Profe 3)

La guía didáctica y de actividades del programa de EF es seguido al pie de la letra por los docentes: La planeación, ejecución, evaluación de las actividades que se realizan en el patio se anotan en el cuaderno de clase; el profesor describe, la manera como desarrolla las actividades físicas, deportivas y artísticas que implementa en su práctica educativa.

Ellos nos dan el programa, como lo tenemos que seguir y nosotros lo desarrollamos...dependiendo cómo se vea uno en las escuelas, porque hay escuelas donde no puedes aplicar el mismo programa, hay escuelas donde no puedes aplicar el programa, ni la misma planeación, tienes que estar planificando porque los chicos cambian, por ejemplo, en la técnica me puede funcionar, pero aquí no me funciona, son chicos con otra mentalidad. [sic]. (Profe 4)

La celebración y participación en torneos deportivos a nivel delegacional, distrital y nacional es uno de los retos que cada año enfrentan los profesores, porque no solo deben cumplir con los contenidos exigidos por el programa, sino también que deben formar equipos deportivos que

participen en las competiciones programadas por el coordinador de deportes de la delegación a la que pertenece la escuela.

Todas las secundarias, por lo menos técnicas, tienen que participar en las competiciones de escolta y en torneos deportivos; son cuestiones de orden, tienes que participar en el torneo de fútbol, tienes que participar. En el himno de las secundarias técnicas dice algo del deporte y la salud y entonces cómo vinculas deporte y salud, si te dicen cuando no vincules técnica ni nada. Aunque es una contradicción, tienes que cumplir con lo que te exigen en la escuela [sic]. (Profe 4).

#### Himno Oficial de Escuelas Secundarias Técnicas

Autora: Carmelita Molina y Rivero

Escuelas Secundarias Técnicas  
Juventud entusiasta y febril  
el deporte, el estudio y el trabajo  
son las metas que hemos de seguir

Escuelas Secundarias Técnicas  
Semilleros de porvenir  
en tus aulas forjas los técnicos  
que engrandecen a nuestro país

El deporte es nuestra vida  
es salud y bienestar  
en competencias la alegría  
es paz, amor y hermandad

Marchemos Secundarias Técnicas  
estudiando con dedicación  
en el trabajo está el progreso  
y en el deporte la salud

Coro hablando

¡Escuelas Secundarias Técnicas!  
¡Por la Superación de México...México...México...!



La letra del himno evidencia el afán de las escuelas secundarias por mantener la actividad deportiva y competitiva entre los estudiantes porque de cierta manera aporta al bienestar personal y el engrandecimiento del país, pero también aboga por el trabajo que genera progreso. Lo importante es formar técnicos saludables que le sirvan a la patria.

En términos generales, se puede afirmar que los planes y programas para la EF en México están estructurados para desarrollar una serie de contenidos y actividades físicas, que suponen logran desarrollar las destrezas corporales necesarias para el crecimiento y fortalecimiento de la estructura corporal de niños y adolescentes, más su énfasis real está puesto en los gestos técnicos corporales que refuerzan la práctica de algunos deportes.

Con esta concepción lo que realmente se logra es promover la imitación o reproducción de estereotipos que obstaculizan la autorrealización personal de los adolescentes...Lo que también ha ocurrido es que los profesores, aun cuando conocen el enfoque y la aportación de la educación física en el terreno de desarrollo de las habilidades motrices de tipo abierto, generalmente enfatizan la práctica de un número muy reducido de disciplinas deportivas, por lo que instruyen y hacen repetir a sus alumnos los fundamentos deportivos del voleibol o del fútbol, entre otros, con el fin de que automaticen las habilidades cerradas. (Fundamentación curricular, SEP, 2006, p.16).

El incremento de las actividades físicas alternativas, como la danza, el baile y la expresión corporal, genera beneficios corporales en niños y jóvenes para su desarrollo personal, también propicia la interacción grupal y social a través de los juegos y las expresiones artísticas. La fortaleza está en el desarrollo de las habilidades físicas que forjan la precisión de movimientos y el dominio de técnicas corporales que les permiten y facilitan la participación en actividades lúdicas, artísticas y recreativas dentro y fuera de clase, al mismo tiempo, evitan posibles lesiones musculares.

A partir de la reforma de la educación secundaria (RES), la SEP considera importante fomentar la formación integral de las personas desde el desarrollo motor, los conocimientos, los valores y las actitudes. La Educación física adquiere así un carácter pedagógico que se sustenta en los intereses y las motivaciones personales, así como en el sentimiento de ser competentes —que no debe confundirse con competitivo— y que reivindica, además, el disfrute y la exploración del movimiento, a nivel individual y el plano educativo (Fundamentación curricular, SEP. 2006).

Una de las dificultades que presenta la enseñanza de la EF en la escuela es el imaginario que se ha creado alrededor de los algunos docentes, estudiantes, padres, y directivos, en tanto la definen como una clase de recreación y deporte, que no exige mucho en el aspecto cognitivo a los estudiantes. Es una clase para que los jóvenes desplieguen su adrenalina, descarguen su agresividad y se relajen.

En la misma dirección, se ubican los comentarios y consideraciones que tienen ciertos investigadores sobre los educadores físicos en México, porque los consideran “maestros de deportes” así su actividad pedagógica se haya renovado en el contenido y en el modo de transmitir sus conocimientos en la clase directa. Sin embargo, es importante decir que son muy pocos los docentes comprometidos con innovar en su asignatura frente al grupo.

Durante mucho tiempo, y aún en nuestro días, el maestro de esta asignatura ha sido considerado un docente práctico; es decir, como un profesor con experiencia en el hacer, pero que subestima o requiere escasamente de argumentos pedagógicos y teóricos en cuanto su labor se reduce a la enseñanza de los fundamentos deportivos; por ello, es común denominarlo “el maestro de deportes” y a su materia de trabajo, en vez de Educación Física: “Deportes” (SEP, 2006, p.15).

## **6.7 ACERCA DE LAS NOCIONES Y REPRESENTACIONES DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Las nociones y representaciones del cuerpo usualmente se han centrado en los referentes históricos, culturales, estéticos y motrices. Sin embargo, se han descuidado otros aspectos más generales y menos evidentes que aparecen en la forma como se nombra y se enseñan las habilidades y capacidades corporales a los estudiantes en el escenario escolar.

Las conclusiones del Congreso en Febrero de 1891 afirman que:

La educación de las facultades físicas, adquiere en la actualidad con el desarrollo de la industrialización y del progreso de la agricultura, un renglón educativo de gran interés nacional. Las propiedades fundamentales del organismo humano, constituyen las facultades físicas: Al perfeccionamiento de ellas le llamamos educación física, que la pedagogía recoge, para formular su programa de trabajo a fin de encauzar a la clase estudiantil, su beneficio de la educación en México... la Educación Física es el cuidado que garantiza el desarrollo armónico, es la acción sistematizada que aumenta el vigor y la salud haciendo aptos a los alumnos, para que cumplan las más elevadas labores materiales y del espíritu (Molina,(2009).

Texto que permite inferir la marcada incidencia que tiene la acción física en la definición de la asignatura bajo un concepto de cuidado y armonía muy cercano al ideal helénico: cuerpo sano, mente sana. Aunque le da un lugar al espíritu, insiste en la importancia del cuerpo físico. Lo espiritual, en este caso, se presenta como un desarrollo posterior o determinado por lo material, corporal y orgánico como lo nombran los congresistas.

El docente se debate entre la manera de hacer las cosas bien, cumplir con los contenidos de la clase, invitar a los estudiantes a disfrutar del ejercicio corporal, a entrenar lo equipos de futbol, baloncesto y voleibol, para participar en los torneos programados por delegaciones, preparar las

actividades culturales, haciendo representaciones artísticas con tablas gimnásticas o danzas folclóricas.

De acuerdo a las actividades implementadas por los docentes, la forma como interactúan con los estudiantes y orientan sus contenidos de clases, se puede inferir la mezcla de diversos estereotipos de cuerpo, la combinación de los ejercicios militares, las voces de mando, el desarrollo de las habilidades gimnásticas y la competencia deportiva en la mayoría de las clases. Podríamos decir que su preocupación no es por el cuerpo esbelto. Su belleza no se define por la forma corporal sino por otras estéticas que se deben indagar en los conceptos de belleza ancestral, y la educación familiar, y en el contexto cultural donde habitan. Lo importante en esta investigación, es que descubre que el modelo hegemónico de belleza instituido en el universo social de muchos países, no tiene el mismo nivel de incidencia entre los docentes y jóvenes mexicanos observados en la escuela secundaria.

Se podría decir que hay un misterio que viene desde los ancestros culturales y genéticos de los mexicanos, y es el valor de las costumbres asociadas a la comida, la fiesta y la reunión familiar en donde se valora el sentido de la convivencia, pues importa más el sentido de identidad y cohesión social que una forma corporal determinada por otros sistemas sociales e intereses económicos.

La EF es una actividad cognitiva cuya huella física y artística permite la expresión emocional y racional, no tan rigurosa y profunda como la del científico, mas sí evidencia la búsqueda, exploración, innovación pedagógica que permite al sujeto-profesor, expresar desde su cuerpo no solo su vigor, condición física y habilidad deportiva y su creatividad expresiva, sino también su postura ética y estética del cuerpo.

La Educación Física, entonces, es una asignatura imprescindible, fundamental y absolutamente necesaria en el proceso de formación integral

del estudiante de secundaria, mas su pretensión de educar el cuerpo en la escuela, a través de la transmisión de actitudes, hábitos, técnicas corporales, juegos y deportes, en función de un determinado objetivo, o de cumplir con ciertas competencias, afecta las conductas motrices y emocionales de los estudiantes..

Los saberes sobre el cuerpo se organizan disciplinariamente en materias, disciplinarias escolares en tres tipos: de fundamentación biológica teórico-descriptivas como anatomía, historia natural, ciencias biológicas; aquellas que combinan fundamentos biológicos y morales, de tipo teórico prescriptivo como higiene y las de fundamentación biológica y moral, de carácter prescriptivo y práctico como ejercicios físicos y ejercicios militares. (Torres y otros, 2007, p.138).

Los modelos del cuerpo que emergen en el discurso del docente, en su práctica educativa, son producto de un proceso de formación personal, familiar y cultural y de las reglamentaciones escolares a las que subyace un control político de los cuerpos a través de las reformas educativas y curriculares que determina el Estado, que los profesores cumplen a cabalidad en la clase directa, y que los inspectores vigilan permanente y sistemáticamente.

## **7. HALLAR**

En este capítulo se presentan los hallazgos de esta investigación respecto a los discursos del cuerpo de los docentes de cinco escuelas secundarias diurnas y técnicas ubicadas en tres delegaciones del Distrito Federal. Estos hallazgos se asumen como una muestra de lo que sucede en México con la práctica educativa de la Educación Física y la relación que establece con la formación pedagógica de los profesores y con las reformas educativas implementadas desde los años ochenta en el país.

La etnografía educativa asume al docente como actor en el espacio pedagógico, lugar donde despliega prácticas y saberes frente a un grupo de alumnos. Ese proceso de interacción se condensa en un discurso que inicia en la voz del docente y culmina en un conjunto de enunciados orales, corporales y proxémicos, posibles de estudiar desde este enfoque, el cual permite analizar la relación del contenido de lo dicho por los PEF con lo transcrito por el investigador en una situación histórica dada.

El interés por develar algunos aspectos “ocultos” en las prácticas educativas, ha sido el motor propulsor que generó que la etnografía se haya instalado como una perspectiva metodológica viable, en la investigación educativa.

Dos motivos posible de ello pueden ser- el reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura y de esta entendida como un conjunto de sistemas simbólicos que generan un contexto en el cual los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz, 1994).

### **7.1 RELACIÓN CUERPO-SUJETO**

Si describimos la forma como los docentes se relacionan con su cuerpo e interactúan con el de los estudiantes, podemos decir que hemos

logrado definir en el cuadro y configurar las líneas de la música en el pentagrama de la vida personal y profesional del actor corporal en la escuela. Estamos, entonces, escribiendo acerca de un ser humano de carne y hueso que nos dice qué tan cerca o lejos estamos de esa dimensión de la existencia que se llama cuerpo, y de la conciencia que de él tenemos o creemos tener.

Quien enseña, vive y se recrea, enseña y se divierte con su cuerpo puesto que es fundamental para su vida y para la enseñanza. Quien enseña Educación física también está dispuesto a participar del juego de contrarios entre lo que quiere, desea y lo que hace en su vida diaria en el escenario escolar. Su cuerpo en el aula, en el patio, se desplaza y se mueve, se aquieta o descansa; hace gestos y emite palabras sonoras que son armoniosas o no; ese maestro dice y ordena, ejecuta, hace y evalúa. Su cuerpo se transforma en lenguaje, en discurso; su cuerpo significa más allá de las apariencias: danza, canta, salta, juega y reposa. Su cuerpo de palabras, sistemas, órganos y sensaciones cabalga por el mundo de los textos, sin que sospeche ni se imagine qué hay detrás o al frente de lo que dice o hace.

Quien enseña no se pregunta por los pretextos que se mueven en sus palabras, gestos y voces, ni le preocupan, aparentemente, los contextos que han determinado la forma como habla, mira y analiza el movimiento y el aprendizaje de los cuerpos en la escuela. Su magia está en que logra con sus actividades y juegos abrir un espacio de aprendizaje que otros pueden aprovechar para encontrar en su carne el sentido de cuerpo que les encanta tener, llevar o reflejar.

En el quehacer cotidiano, el maestro deja una huella de cuerpo en los alumnos, deja una estela de miradas abiertas a las dinámicas corporales y un cierto erotismo moviéndose en el alma. El cuerpo de la clase no es el

cotidiano, es el que se prepara para ejercitarse en una serie de movimientos, desplazamientos, gestos, agrupamientos y juegos.

Estas acciones se desarrollan ordenadamente y de una manera tan precisa que lleva a pensar su actividad como una especie de ritual determinado en el tiempo y en el espacio por reglas, códigos y diálogos permitidos y prohibidos entre los participantes en el ámbito de la clase. Allí, donde la interacción y el contacto corporal comienzan y terminan en cuestión de cuarenta y cinco minutos; docente y estudiantes se mueven, corren, gritan, cantan, bailan a la vida y a la existencia en cada juego, competencia e intercambio de actividades corporales. Ejecutan estas acciones mediados por el ritmo de la clase, las emociones y las relaciones que se superponen en una estructura dinámica y compleja.

La imagen del profesor, que por siglos se ha enquistado en la sociedad, afecta de manera directa la forma como se relaciona y ejerce su labor educativa, debido a que no todos se inscriben en el prototipo de maestro propuesto por algunos intelectuales de la educación y algunos representantes de la religión católica. Superar el concepto de ejemplo, de guía espiritual, de salvador de los niños, de vocación religiosa no es algo que él pueda realizar de un momento a otro y menos cuando los procesos de formación docente mantienen este prototipo de maestro apóstol perfecto, que no se puede equivocar, que debe asemejarse al Padre que no comete errores.

Es importante referenciar la imagen que el educador físico tiene entre los pares y compañeros, como profesor de deporte, como “flojo”, perezoso, como aquél encargado de dirigir una clase sentado y dando órdenes, mientras los jóvenes practican algún deporte. Algunos docentes de EF tienen esa misma percepción de sus compañeros. A la Educación Física no se le considera ni se le identifica como un saber escolar, más bien se le considera



como una clase de deportes y a sus profesores, como entrenadores. La mayoría de los alumnos, como se dijo, no tiene clara la utilidad de la clase, aunque manifiestan que les gusta “salir a “jugar”, a “divertirse” o “hacer deporte”, mas no la consideran como una asignatura que les proporcione elementos útiles.

Los maestros están influidos no sólo por los derechos y las responsabilidades que se les imponen en las escuelas al contratarlos, sino también por las expectativas que padres, pares académicos, inspectores y administradores tienen acerca de su labor educativa y su metodología de enseñanza.

En este sentido, el profesor transmite en sus procesos de enseñanza unas nociones de cuerpo que pueden identificarse desde la forma como orienta las actividades físicas, las técnicas corporales y deportivas, la manera como orienta la disciplina y la relación e interacción corporal que establece cotidianamente con los estudiantes a través de expresiones orales y corporales que van más allá de lo académico y se relacionan con su experiencia corporal y educativa. Implícita y explícitamente, el maestro con sus expresiones y acciones simbólicas instituye un tipo ideal de cuerpo en el ámbito escolar.

Definir las nociones e ideales de cuerpo que subyacen en la práctica y las ideas de los docentes es quizá una aventura académica compleja dada la paradoja que se establece entre la palabra y la carne, entre el verbo que hizo carne y la carne como poética del alma.

El cuerpo psicofísico, el cuerpo de las palabras, no es un simple juego de enunciados, es la búsqueda de un discurso que contenga en su construcción la complejidad de ser cuerpo humano, sensible e inteligible en cada momento de su vida. Construir un discurso del cuerpo tiene serias implicaciones epistemológicas, en tanto se pregunta cómo se puede elaborar

con el texto la materialidad expresiva de un cuerpo que interactúa con otros y significa algo más que presencia, que símbolo; significa movimiento, historia, cultura e individualidad. Un cuerpo que habla de cada sujeto desde su formación y construcción como persona, ciudadano y profesionalista.

Es necesario llevar esta inquietud a nuestro contexto y momento particular, preguntándonos bajo qué óptica epistemológica se nos ha enseñado a percibir nuestro cuerpo. Esta pregunta nos sirve para ser conscientes de la relación que existe entre nuestro cuerpo y el sentido que le imputan al mismo las construcciones culturales (Cáceres, 2007, p.199).

Ciertamente existen múltiples experiencias educativas en la cotidianidad del aula, acontecimientos corporales que no pueden fijarse ni describirse utilizando los dispositivos y lenguajes especializados: ¿Acaso experimentamos que las palabras no alcanzan o no son equivalentes a lo que sentimos? Sin embargo, en nuestro compromiso como investigadores y escribas, debemos poner en palabras lo que los otros dicen, piensan, hacen y sienten en y con su cuerpo; nos corresponde inscribir, volver a crear una serie de enunciados que se acerquen a los discursos del cuerpo que habla desde lenguajes no convencionales: gestos, voces, tonos, distancias corporales. Construir una noción de cuerpo y un modelo de cuerpo desde la voz de los docentes, es la aventura que desde el discurso se puede determinar como posible y viable.

La voz narrativa del docente nos permite un acercamiento, aunque no suficientemente completo, a la realidad que se esconde en la dermis y epidermis de su cuerpo y se expresa en gestos y movimientos por encima de ella.

¿Cómo hacer presente en el texto la ausencia de lo material, corporal, orgánico y lo tangible? ¿Cómo dar ese paso del concepto a la acción y a la materia viva, emocional y sensible? ¿Será posible hacer del cuerpo una

metáfora abierta en el texto, algo que sugiera o condense la emoción sensible del sujeto. Hacer de la realidad corporal un concepto es un reto y más si se pretende delimitar desde la perspectiva del discurso social.

¿Es posible exponer en palabras lo decimos con y sobre el cuerpo?  
¿Es posible descubrir la esencia de lo que se agita en lo más profundo del ser corporal? ¿Es posible construir un texto de lo corporal donde los seres humanos dejen inscritas inquietudes, acciones, necesidades, intereses y dudas acerca del cuerpo y sus vericuetos, de sus aristas y policromías emocionales?

¿Hacia dónde me dirijo con estas reflexiones? Hacia un campo donde me pueda detener y razonar con y desde mi cuerpo, comunicar a otros lo que en mí tiene sentido cuando pienso en educar cuerpo flexibles y espíritus fuertes. El cuerpo es algo más que carne, hueso, sensibilidad y razón, es una unidad significativa en permanente búsqueda y construcción individual y social.

El cuerpo es una construcción simbólica del sujeto que en su forma de nombrarlo, conceptualizarlo lo transforma en un discurso que encarna en la vida cotidiana y en su práctica educativa. El cuerpo no es solo una constitución psicosomática, es al mismo tiempo una forma de comunicación entre los actores educativos. El cuerpo incorpora un discurso social, pedagógico y subjetivo del docente encargado de la formación física de los estudiantes en la escuela.

Promover y fortalecer los aprendizajes sobre la corporeidad de los alumnos es la función del docente de Educación física: la selección de temas actividades, ejercicios, procedimientos didácticos y la interacción con los estudiantes se llevan a cabo a partir del concepto de cuerpo que explícita o implícitamente tiene el profesor. A partir del estudio de las prácticas educativas implementadas en el patio escolar se puede descubrir la

presencia – ausencia de las concepciones de cuerpo asociadas o vinculadas a la cultura y al concepto de hombre y de sociedad.

El docente configura un discurso del cual no necesariamente es consciente, pero que de forma cotidiana lo aplica, desarrolla y condensa en clase con las formas de comunicación establecida con palabras, actitudes y gestos. Es un discurso en construcción que cambia o, simplemente, reproduce diariamente en la práctica educativa.

La forma como el docente se comunica e interactúa con los alumnos, la forma como habla, expresa, siente y piensa de su práctica en clase, posibilita una serie de insumos orales y corporales para el análisis profundo de sus acciones y situaciones escolares relacionadas con el lenguaje verbal y no verbal que irradian un imaginario de cuerpo, un modelo o paradigma de cuerpo.

El cuerpo habla, se hace lenguaje en la palabra que le nombra y le da sentido; el cuerpo nos obliga a crear otro lenguaje para hablar de él como discurso, como algo más que músculo, órgano; se hace símbolo social que expresa de diferentes maneras lo que quiere decir, expresar o silenciar en determinados momentos.

Cada sujeto posee una fábrica de pensamientos de representaciones de todo lo que ve, siente e interpreta con la ayuda del lenguaje; el cuerpo comienza a encontrar un espacio retórico de significación con las palabras, produce metáforas, analogías, alegorías, asociaciones y comparaciones para generar nuevas significaciones no percibidas anteriormente.

Artaud, en la búsqueda lingüística, planteó nuevas formas de escribir y vivir la corporalidad haciendo que no solamente fuera viable la existencia de diferentes posibilidades para el lenguaje, sino que el lenguaje también pudiera convertirse en una experiencia corporal desde o poético. (Cáceres, 2007, p.206).

Un buen ejemplo es el siguiente poema:

El cuerpo es una usina recalentada debajo de la piel,  
Y por fuera,  
El enfermo resplandece,  
Brilla,  
Con todos sus poros  
Expandidos,  
Semejantes a un paisaje  
De Van Gogh al medio día. (Artaud, 1997: p. 181)

El discurso propio del sujeto, en este caso del docente cuando narra su historia y experiencia educativa, está mediado por la tradición cultural, religiosa y académica desde donde construye una imagen y noción de cuerpo. Las nociones de cuerpo emergen de las narraciones realizadas por los sujetos al ilustrar la singularidad y particularidad de sus experiencias, pensamientos y acciones educativas con el cuerpo. La vivencia personal, la formación pedagógica y la experiencia educativa determinan la forma como orienta su práctica corporal en la Educación física escolar.

El discurso crea un conocimiento cognitivo que hace que el cuerpo tenga posibilidades y limitaciones, que se producen y modifican dentro de las instituciones y que posee especificidad en el espacio y el tiempo, por lo que es posible localizar al cuerpo en su propio contexto e historia (Aguilar y Morfín, 2007).

El análisis del discurso del cuerpo en los docentes, se construye a partir observaciones de las prácticas educativas del docente en la escuela, de los relatos de vida donde cuenta cómo ha sido su proceso de formación en la docencia y de su trayectoria profesional en la escuela secundaria. Otro aspecto importante es la forma como define su cuerpo y el sentido que le da en su vida personal y profesional.

Hablar del cuerpo implica especificar, posesionarse y corporeizar el material en uno mismo; el educador físico define el cuerpo desde su experiencia, la misma que le ha propiciado un conocimiento del cuerpo que no obtuvo en su formación docente.” Antes no tienes esa imagen corporal de sí mismo, como la tienes desarrollada ahora, ahora tú sabes que mediante el trabajo en clase, con la experiencia tienes un dominio del cuerpo” [sic]. (Profe1). Esta forma de conocimiento que surge de la experiencia, es siempre intersubjetiva y construida con los otros a través del lenguaje, en un proceso educativo y social.

Como afirman Aguilar y Morfín (2007), hablar desde el cuerpo implica una recategorización de los conceptos que se toman por dados (sexo, género, diferencia, biología, cultura); el cuerpo no puede ser tomado solo biológica o solo culturalmente, ya corporeiza tanto lo simbólico como lo material, la cultura y la biología.

El discurso del cuerpo que circula entre los educadores físicos se inscribió a través del intercambio de sentidos, significados, saberes de docentes e investigador y la relación directa con las fuentes documentales históricas e institucionales que permiten hacer una lectura hermenéutica del texto en el contexto social en que se presenta. Se puede afirmar que la interacción dialógica de sujetos, interpretaciones subjetivas de las prácticas educativas y los conceptos de las disciplinas sociales, conforman el cuerpo de una nueva producción de conocimiento en el tema de estudio.

Las categorías de cuerpo que se analizan a continuación están enmarcadas en las respuestas de los docentes a la pregunta: ¿Qué es tu cuerpo?

El cuerpo es para reconocerse a sí mismo, hasta dónde puedo llegar de acuerdo a lo que tengo. Lo demás es que todos somos diferentes; todos los cuerpos son diferentes y funcionan de diferentes formas (Profe 4). El cuerpo es el medio con el que me muevo, me identifico (Profe 3).

La identidad del ser está en el cuerpo, su cuerpo es el medio o instrumento para expresarse e identificarse a través del movimiento. El cuerpo nos permite ser reconocidos en forma, contenido y esencia. Un cuerpo separado del pensamiento, de las ideas, gustos y deseos es un cuerpo fragmentado que deja de lado el significado simbólico y social del cuerpo. El cuerpo condensa la experiencia personal, cultural y social del sujeto, porque no solo lo diferencia de otros cuerpos, sino también de aquellas personas que pertenecen a otra cultura.

Las definiciones de cuerpo de los PEF coinciden en que es una entidad física, material, que se puede desarrollar desde el movimiento físico, el mismo que desarrolla la capacidad intelectual. Existe una especie de determinismo intelectual, espiritual del cuerpo; según este concepto, la inteligencia está determinada por el desarrollo del movimiento físico. En los educadores físicos persiste la creencia de que el desarrollo de las habilidades físicas potencia el desarrollo intelectual y cognitivo. El desarrollo cognitivo de los seres humanos está condicionado por sus habilidades físicas. *Cops san mens sans* es una constante histórica que se mantiene en el imaginario y en la práctica de los educadores físicos de la secundaria en México.

Antes de entrar a los deportes, uno como que no tiene esa imagen corporal de sí mismo, tan desarrollada como la tienes ahora. Ahora sabes que mediante el movimiento físico, o mediante las posibilidades de movimiento que tú tengas, de alguna manera tú puedes desarrollar mejor tu capacidad intelectual, tu desarrollo, porque ya ves que está comprometido el movimiento físico, porque está comprobado que el ser humano entre más posibilidades físicas, mayor va a ser su desarrollo intelectual. [sic].  
(Profe 6).

“Mi cuerpo es el instrumento de comunicación con los otros” (Profe2). En este concepto se reflejan dos aspectos importantes del docente, uno el que ve a su cuerpo como un instrumento, aspecto que aparece ligado a una función particular que lo acerca al concepto de cuerpo máquina de Descartes, en tanto se limita a una sola condición determinada, y por la cual también genera una interacción con los otros que permite no solo comunicar sino sentir y pensar. El cuerpo así se define como un instrumento para ser usado, no para habitarlo.

El segundo aspecto es la comunicación, el cuerpo funciona como espejo y cristal: descubre, se acerca, une y separa gestos y cuerpos, siente y escucha, expresa emociones y sentimientos. Acciona y reacciona. Necesita entonces descifrar el lenguaje para dar sentido a la comunicación y a la vida. Esta definición también aparece atada a su rol de maestro, cuya función y responsabilidad fundamental es la transmisión de conocimientos.

Algunos le dan la connotación de sagrado, porque es una maravilla que ha otorgado Dios, el cuerpo divino, de carne y sin pecado. El cuerpo celestial que llega a la tierra en los mortales. La divinidad es la creadora del cuerpo y *cuerpo eres y en polvo de has de convertir*.

[Mi cuerpo] es lo más grande y maravilloso que me ha dado Dios, gracias al intermedio de mi madre y de mi padre...con él he logrado grandes satisfacciones; es una maravilla puesto que a veces lo castigo mucho; me refiero que no le he sabido cuidar, me refiero en cuanto a enfermedades comunes... debo cuidarlo más. (profe1).

La visión cristiana que divide cuerpo y alma, carne y espíritu, que castiga la carne por ser pecadora, provocadora y reconforta el espíritu que domina la carne. El cuerpo se concibe como una experiencia mística.

La experiencia mística encuentra un nombre para la unidad: Dios: Con ello alcanza el fin. Dios se convierte en un valor y la experiencia en un intercambio entre lo que se presenta como sin



sentido, sin valor(la vida) hacia la consecución de una valoración (la vida vivida desde el amor de Dios)...El movimiento de la vida cristiana al objetivar y valorar a Dios, objetiva la vida, señala su sin sentido, justifica bajo la esperanza redentora lo que aparece sin posibilidades de redención, vuelve deseable el proyecto, la acción se levanta siempre en torno al futuro (Ossott, 2006, p.28).

Aunque en la educación laica es el principio que rige la educación en México, es importante resaltar la influencia que tiene la religión católica en la cultura mexicana y que se refleja en la forma como los educadores hacen, dicen y piensan de sus cuerpos. La enseñanza católica sobre la existencia del alma hace de esta una representación que es además ontológica y esencial para lo que es la concepción de un ser humano. Por lo que, más que una representación, la creencia en ella transforma el cuerpo en algo trascendental para los creyentes (Aguilar- Ros, 2004, p. 11.).

El cuerpo como una envoltura, como materia que contiene y condensa el alma, es otra de las definiciones de los docentes que refleja cómo la dualidad cuerpo-mente y la funcionalidad del cuerpo se han incorporado a la forma de pensar y de actuar en su labor educativa. El cuerpo como unidad, el cuerpo integral que da identidad al sujeto, se expresa e interacciona con los otros seres, es algo que queda marginado de las definiciones que hacen los docentes de su cuerpo.

Es el material que tenemos, que Encabrita nuestra alma, nuestra forma material de estar aquí. El cuerpo en sí, dentro de la clase es una herramienta, no solamente externa sino interna, sabiendo que el cuerpo no solamente es la estructura ósea, muscular, vaya física, sino la estructura interna que puede tener cada individuo. [sic]. (profe7).

Es un modo de supervivencia que él ha ganado la vida. Vamos a decir en términos que es temas conceptuales “Es la envoltura en la cual mi espíritu se desenvuelve en este plano terrenal” [sic]. (Profe5).

El concepto de unidad física y mental, intelectual y emocional, inteligible y sensible de la unidad ser humano, de la integridad del sujeto, se

ha constituido en una noción de cuerpo que algunos docentes logran nombrar y sustentar en su discurso, pero parece que es un concepto aprendido que hasta el momento no se logra observar en su práctica educativa con los alumnos en la escuela, porque sus clases se centran en el trabajo físico exigente para que los alumnos desarrollen su cuerpo, mas se obvia la explicación, el sentido y la posibilidades y las consecuencias que tiene la actividad física en la psiquis de la personas.

El cuidado del cuerpo no es una preocupación en los docentes, su dinámica física responde a las posibilidades motrices y técnicas que pueda ofrecer un cuerpo y al desarrollo de las valencias físicas. Su esfuerzo se limita a insistir en el rendimiento físico y cuidado en la alimentación para que los estudiantes no se vuelvan obesos, y que sean personas con un alto rendimiento motriz y con las mejores habilidades para el deporte.

Es importante decir que el cuidado del cuerpo no solo implica lo físico, lo estético, y los aspectos nutricionales, es algo que implica no solo los aspectos biológicos y fisiológicos de los alumnos, sino también los aspectos culturales desde donde se puede explicar las características sociales y personales que le dan una identidad al sujeto- cuerpo y las habilidades que desarrolla acordes a las condiciones sociales y a los intereses y necesidades de estudiantes.

La identidad del educador físico no se da únicamente por la función social que cumple en la escuela con los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la forma de vestir y de actuar en el patio escolar, sino también en la forma como habla, piensa e interpreta su quehacer docente y del cuidado cuerpo.

En términos generales es un todo, aparte de que, por lo cual yo vivo y yo estoy presente en la vida, es mi arma de trabajo, es mi forma de ser y de estar, de sentir y de creer, lo más importante de cada individuo.[sic]. (Profe 8).

Su arma de trabajo está conformada por una estructura orgánica y una forma de pensar, sentir y actuar cotidiano dentro y fuera de la escuela. La forma de ser y estar en el mundo, tiene la misma connotación de mi cuerpo, soy yo, pero en interacción con los otros. “Ese cuerpo soy yo en tanto voy siendo el que soy y es también de otros y de lo otro, es decir colectivo, en tanto que incorporación de la historia del mundo especificada en un grupo humano. La persona es incorporada: tradición, comunidad y corporalidad: actuación y narrativa que se construyen en sus relaciones (Aguilar y Morfín, 2007, p.30).

Las habilidades corporales y destrezas físicas que los docentes han desarrollado desde pequeños, han sido una de las motivaciones para prepararse y laborar como educadores físicos, quienes no tienen esa condición del movimiento, no deberían ser docentes de la materia, afirman algunos docentes. Para ser educador se requiere tener unos conocimientos mínimos sobre los determinados deportes, y contar con unas condiciones físico atléticas bien desarrolladas porque son parte de los requisitos para ingresar a estudiar en las escuelas de Educación Física.

Yo de chico, mis capacidades motrices ya eran innatas, saltaba, jugaba. Daba marometas, entonces cuando llego acá, parte de esto se me hizo muy fácil, uno ya traía estas cosas, había maestros que nunca habían dado una rodada, unas marometas yo decía como “chingadas” van a enseñar cuando no saben hacer eso y así daban gimnasia. [sic]. (Profe 1).

La escisiones del cuerpo y alma, se reflejan en la forma como se define el cuerpo y como se clasifican los docentes. La práctica hace al maestro, parece ser la premisa de la formación, donde la práctica está asociada a lo físico y lejana de lo intelectual, y más aún, distante de las explicaciones acerca de la importancia de la actividades físicas en clase, la relación que tiene con el desarrollo de la humanidad y de los mexicanos en particular ¿Cuáles son los aportes de la cultura física de sus antepasados a

la disciplina? ¿Por qué es importante el ejercicio y el deporte en los jóvenes, diferenciando los deportistas de alto rendimiento y contextualizando el sentido de la competencia, el juego y las apuestas en el mundo contemporáneo?

Los aportes de los antepasados se encuentran en la concepción cósmica, holística del cuerpo, el cual no separan de su ubicación en la naturaleza y en la relación directa que sus órganos y sistemas tienen con la misma, de ahí la importancia de su cuidado. Asumir el cuerpo como un sistema en permanente comunicación implica que cualquier forma de alteración natural o emocional afecta la unidad y la armonía entre el hombre y el cosmos.

Aunque el desarrollo de las habilidades física deja de lado las otras formas de expresión humana, como los deseos, las emociones y los intereses propios del estudiante, también es importante decir que este tipo de actividad orgánica y funcional ha logrado prevenir la obesidad entre los jóvenes, en tanto su exigencia corporal en el entrenamiento le permite activar los sistemas que eliminan lípidos y glucosa.

El desarrollo mental se condiciona a pasar el umbral de la resistencia del dolor, pensar se entiende como la capacidad de reaccionar a tiempo, de salir de las crisis con la voluntad, pensar que la mente actúa en ese momento, es condicionar una de las formas del pensamiento humano al determinismo físico, al pensamiento. Además, subyace la idea de que la conciencia corporal está determinada por el esfuerzo físico exigente, porque en él podemos sentir nuestro interior, que no es otra cosa que las pulsaciones del corazón. La unidad del ser en su dimensión interna y externa depende de la capacidad de reconocer tus limitaciones físico-atléticas.

En la formación como maestros no nos enseñan eso. Tú lo aprendes en base a la experiencia. Como deportista, como gente que practicas ejercicio físico. Cuando pasa el umbral físico, te das

cuenta, ahora sí viene lo mental. Como le digo a los alumnos, “cuando tu cuerpo no puede entra la mente”. “Esa relación físico y mental en el trabajo físico, en la formación no nos lo enseñan, eso lo aprendes con la experiencia”. [sic]. (Profe1).

Asocian lo mental a la capacidad del ser humano de pasar el umbral del esfuerzo, es la capacidad que debe desarrollar para vencer en competencia: es un orgullo interno, el que te saca las fuerzas y la energía necesaria para ganar, para vencer a los adversarios en el deporte.

Jugando fútbol, a veces no daba más, pero el orgullo interno era el que me hacía sacar un esfuerzo para poder seguir jugando y hasta ganar, y que mentalmente puedo decir sí puedo ganar, sí puedo hacerlo, o no me va a ganar. Depende en el momento de la competencia en que te encuentres para poder hacer algo. [sic]. (Profe 3)

Los docentes tienen diferentes formas de concebir y ejercer un cuidado del cuerpo, entre ellas se encuentran el fortalecimiento físico, la alimentación, la práctica de un deporte o la práctica de otras técnicas corporales como el yoga, ellas les permiten permanecer sanos, fuertes y flexibles para ejercer su rol profesional. Los ejercicios y el mantenimiento físico lo realizan en diferentes sitios como la Escuela, el Deportivo, el Gimnasio. Algunos utilizan los fines de semana, participan en eventos deportivos o salen a caminar o trotar a algún parque cercano acompañados de sus familias.

Desde el primer día que llegué a esta escuela, hago ejercicio, no me he descuidado. Las pesas es porque a mí me encantaba correr antes y mi cualidad innata es la fuerza, entonces, lo único que hago es mantenerla y desarrollarla, pero me encanta hacer pesas y hacer barras, nada más te digo que como me enfermo de la garganta continuamente, eso es lo me atora, lo que me ha atorado (Impedido) [sic]. (Profe2)

Los docentes hablan de las lesiones o enfermedades que han padecido en su proceso de formación docente y en su práctica educativa, explican que los desmanes y abusos que han tenido con el cuerpo en su

juventud y el nivel de exigencia de las competencias de alto nivel entre escuelas los limitan actualmente para ejecutar ciertos ejercicios y deportes en la clase, lo que de cierta manera les incomoda y molesta por no haber hecho conciencia de la necesidad de cuidar el cuerpo para la vida personal y magisterial.

En mi tiempo de estudiante me desvelé muchísimo, no más tomando, sino el hecho de divertirme de andar con los amigos. Me desvelé muchísimo y eso a la larga se paga, Jugué muchísimo fútbol en las calles, fue muy satisfactoria, pero no en la ignorancia de que todo cuerpo y que toda actividad debe ser modificada y no quemar el cuerpo, esto a través del tiempo ha venido afectando las rodillas. [sic]. (Profe5)

Ahora, consideran que pueden incrementar nuevas formas de prevenir las lesiones y poder mantenerse bien corporal y físicamente. Consideran la alimentación como un problema permanente en sus vidas por los desórdenes digestivos que produce comer a diferentes tiempos y espacios del trabajo.

Bueno, que tratamos de alimentarnos bien, trato de hacer ejercicio, no siempre se puede hacer ejercicio, tengo diferentes actividades, no siempre puedo hacer ejercicio, no siempre puedo comer en casa que es lo más sano, tengo que comer en la calle, pero bueno, trato de estar bien conmigo mismo y con mi cuerpo. [sic]. (Profe 2),

El cuerpo del docente, y especialmente la piel, requiere de un cuidado especial porque se mantiene expuesto al sol y a la lluvia durante la clase; pasa años frente al grupo tratando de evitar el deterioro corporal por efecto invernadero y los rayos ultravioleta que atraviesan la capa de ozono. Su programa de prevención lo comparte con los estudiantes a quienes advierte del peligro de la piel al exponerse al sol cuando se hace ejercicio y deporte.

Pues ya no me expongo tanto al sol, aunque trabajo toda la mañana y toda la tarde, trato de dosificar mi forma de trabajar, antes “le echaba ganas” con todos los alumnos, yo sé que ahora es más limitante, ya no se puede hacer lo mismo, de todas maneras trato de verlo desde otro punto de vista. También me

cuido de las inclemencias del sol con la gorra y los antisolares. Mi piel es muy sensible y se sufre mucho expuesta permanentemente al aire, el sol y la lluvia. [sic]. (profe4)

El cuidado del cuerpo no solo es físico, es también espiritual, y los docentes hablan de la importancia de combinar la actividad física para fortalecer su musculatura y mantener oxigenado el cuerpo. El alimento hace parte integral de la salud, se hace necesario que sea de buena calidad y se ingiera en el tiempo preciso para evitar infecciones intestinales y úlceras gástricas tan comunes entre los maestros por sus desórdenes alimenticios y por consumir alimentos en la calle en diferentes instantes.

La unidad del ejercicio corporal y espiritual está referida a la concepción católica de un cuerpo que trabaja y agradece al Creador la salud y el trabajo.

Cuidado, primero trato de alimentarme bien, porque por las carreras tienes que comer lo que caiga, lo único que me impide cuidarlo de una manera exagerada, es que vivo enfermo de la garganta, pero si no me enfermara, lo cuidaría, cuando tengo lapsos de salud de meses, hago ejercicio: pesas, corro. Procuro también el lado espiritual, es importante, trato de orar, hacer oración.asi es como yo lo cuido. [sic]. (Profe 1).

El cuidado del cuerpo entre los docentes adquiere dos sentidos importante, uno el de la prevención ante las enfermedades gastrointestinales, el cuidado de las lesiones y el mantenimiento físico del cuerpo. El primero, responde al desorden alimenticio y a la calidad del alimento que consumen —por la premura del tiempo escolar— en las calles donde proliferan las comidas rápidas. El segundo, es el reconocimiento de las dificultades físicas por exceso del trabajo corporal que con auto terapia pueden evitar que avancen y afecten otras partes del cuerpo y el tercero, obedece a no perder la habilidad corporal, forma física y estética que han logrado alcanzar en años de trabajo con su cuerpo.

El cuidado del cuerpo se le enseña a los alumnos desde el momento mismo que ingresan a la clase, les advierten de la necesidad de cuidar su piel, de alimentarse bien —así sus condiciones económicas sean precarias— de hacer conciencia del esfuerzo físico para no sobrepasarse y evitar las lesiones. Cuidar al otro significa no agredirlo, respetar su forma corporal y su forma de actuar con sus propias limitaciones. En el patio el profesor está atento a los movimientos y jugadas de los alumnos para corregir los posibles errores técnicos y las lesiones. A partir de la experiencia corporal con las lesiones y enfermedades el docente insiste a los jóvenes sobre la necesidad de cuidar y cultivar un cuerpo sano y fuerte.

En esta perspectiva del cuidado se nota la gran influencia que la actividad física tiene en el cuidado y mejoramiento de la salud:

Esta línea propone que se trabajen estrategias de enseñanza para identificar los riesgos de la actividad y la creación de conocimientos, hábitos y actitudes sobre la higiene personal y de los alimentos, la actividad motriz, la alimentación equilibrada y el descanso, prevención de enfermedades, accidentes y adicciones (Devis y Peiró, 1990, p. 112)

Una de los temas más recurrentes en los programas de salud entre los mexicanos es el de la obesidad de niños y jóvenes, ello se ha convertido en una dificultad cotidiana que es necesario corregir con programas nacionales de nutrición, y control corporal. Aunque se hacen programas de diferente índole y por diferentes medios de comunicación, el problema de salud en este aspecto sigue presentando resultados alarmantes.

Uno de los docentes entrevistados, da cuenta en su relato del significado que tiene ser *gordito* y la forma que utilizó para superar su sobrepeso y cómo en su práctica logra mantener una condición física normal en sus estudiantes, para lo cual recurre a una forma de entrenamiento deportivo permanente.



Como profesor de Educación Física me siento bien. Fue mi mejor opción, Esta escuela, a nivel de distrito federal, es una de las mejores en Atletismo, es una satisfacción personal y escolar. Si te das cuenta el porcentaje de grasa de mis alumnos, es normal, por los ejercicios y el entrenamiento que hacemos en clase de Educación física. Aparte, como en la secundaria como yo era “gordito”, entré a defensa personal para bajar de peso. [sic]. (Profe2).

Los especialistas en salud pública definen la obesidad como la condición fisiológica que se caracteriza por tener un exceso de masa grasa, producto de un desbalance energético entre los alimentos que se consumen y los que gasta el organismo para llevar a cabo las funciones vitales y las actividades cotidianas.

Los educadores físicos tienen conocimiento sobre el tema y les preocupa la situación, por ello tienen opiniones y propuestas educativas desde su asignatura para prevenir la enfermedad. También explican las causas y circunstancias que pueden estar generando la enfermedad entre la población mexicana, así no sea un problema común entre los estudiantes de las escuelas donde laboran. (En las escuelas que tuve la oportunidad de visitar y conocer me encontré con muy pocos casos de obesidad).

Las investigaciones de Bertrán (2009), muestran que en México la obesidad ha crecido de manera desbordante desde la década de 1980. La última encuesta realizada en 2006 por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP) mostró que más del 70% de la población adulta tiene algún grado de sobrepeso y cerca del 30% tiene obesidad. Es importante destacar que el porcentaje de obesidad es alto (Bertrán y Sánchez, 2009).

Ante esta problemática los PEF han integrado varias estrategias educativas para que los alumnos con sobrepeso puedan participar de las actividades de clase y no sean estigmatizados por su imagen corporal, que se considera socialmente como fea por la acumulación de grasas. Además,

se busca superar los juicios y señalamientos que recaen sobre ellos porque son considerados perezosos para realizar las actividades deportivas.

Integrarlo a las actividades, definitivamente porque, antes se tenía un concepto de que el niño gordito no podía participar en nada, ese niño que estaba gordito era cero izquierdo, ese niño o reprobaba la materia o mejor hablábamos con los papás. Ahora no, ahora es diferente, ahora el niño gordito tiene la oportunidad de participar en las cosas que es hábil, como en las que no es hábil, es lo único que podemos hacer como docentes, es que se integre a esta cuestión de los grupos, que mejore su cuerpo, el hacer notar que si bajara de peso y se alimentara mejor, sería muy bueno para su salud, es lo único que podemos hacer, pero no le podemos cambiar ni los hábitos de alimentación, ni a entrenarlo más de la cuenta, o sea , no podemos hacer más. [sic]. (Profe1).

Los docentes sostienen que el problema de la obesidad se da en México principalmente por los hábitos alimenticios familiares y que la función como docentes es impartir unos contenidos programáticos a los que debe responder y no se requiere detenerse a dialogar sobre la problemática:

Mi función es dar una clase decente, con argumentos teóricos y prácticos, pero no es para hacer una clase de gimnasio o de zumba, o como lo llaman ahora, no es mi estilo(...) Trabajamos en eso [obesidad], pero no podemos dejar a un lado, lo que no significa que sea una clase de spinning, de gimnasio para que vengan a bajar los kilos que se echan en casa, que se echan aquí en la escuela, así es la clase de EF, no la van a mirar como una clase de spinning o de cardio, no es algo así, no es algo así, pero sí que participen de los ejercicios de acuerdo a sus capacidades físicas. [sic]. (Profe3).

El profesor responsabiliza a la familia de los casos de obesidad porque considera que los hábitos de alimentación de niños y jóvenes en sus hogares no es la más adecuada porque consumen altas cantidades de harina y grasa; además, toman demasiada gaseosa, lo que descompensa la digestión de los alimentos. Ellos consideran que se puede mejorar la

alimentación desde la orientación de los padres en casa y con el apoyo de los docentes en la escuela

Sí, la problemática es muy fuerte, pero yo creo que esa problemática, más que se deba a los profesores de EF, viene de casa. Son hábitos de alimentación, si en casa no nos enseñan cómo alimentarnos bien, o el que comamos ciertas cosas nos van a engordar lógicamente. La problemática son hábitos viene de casa, es como le vas a decir a un niño, oye...no comas cuando la mama está comiendo cosas peores. El problema que tienen en México, que no se le enseña a los jóvenes a tener una buena alimentación. [sic]. (Profe2).

Para otros docentes el problema se concentra en la pobreza, en la falta de recursos para obtener o alcanzar una alimentación balanceada. Lo preocupante en este caso, es que en las instituciones se sienta un cierto rechazo hacia los obesos:

Las manifestaciones de rechazo y de reprobación al sobrepeso son distintas según los sectores sociales: los juicios morales parece ser más fuertes para los sectores más altos, mientras la relación con la salud es más importante en los estratos bajos que a su vez, tiene más presencia de obesidad (Bertrán, 2009).

El problema de la obesidad en México se da y yo lo veo muy claramente. Aquí en México como en muchos países tenemos un problema de pobreza extrema. Si el niño o la niña no tiene una buena alimentación, y lógico que va a comer pero aquello satisfaga su necesidad de hambre; en muchas familias no hay una cultura de alimentación, puesto que no tiene el dinero para satisfacer eso, En muchas ciudades existe lo mismo y solamente lo vemos en las familias más ricas y poderosas ahí sí que tiene la verdadera oportunidad para poder alimentarse sanamente, y aun así, a veces, no lo hacen. [sic]. (Profe1)

Las condiciones sociales, culturales y económicas de pobreza en que se encuentra la gran mayoría de la población, obliga a los padres a trabajar durante todo el día para llevar el sustento a la familia, lo que conlleva a que el tiempo de contacto, diálogo y educación con los hijos se reduzca a

periodos cortos, que solo alcanzan para solucionar los problemas más urgentes y ayudar a hacer la tareas a los chavos.

La otra situación es de que en México como en todo el mundo ha aumentado tanto la población que tanto el padre como la madre también tiene que trabajar para satisfacer las necesidades económicas de sus hijos, que de alguna o otra manera, no ya el tiempo para platicar con ellos, para convivir con ellos, para de decir: mira hijo, esto está bien esto está mal y que además que la idiosincrasia del mexicano es ser conformista. [sic]. (Profe5).

Yo me conformo con tomarme una coca, yo me conformo con comer, ya estoy satisfecho y no van más allá de querer hacer algo sano, eso a mí me pasó eso también éramos ocho de familia, y solo comíamos frijoles, huevo, carne de vez en cuando, y fruta de vez en cuando, y aunque en la escuela nos daban la pirámide de la alimentación para ser una persona sana, ¿de dónde? Mi papá no tenía dinero, mi mama no trabajaba. Este es el mismo problema que existe desde tiempo atrás. [sic]. (Profe1)

Algunos docentes consideran importante abordar la problemática con padres y alumnos, a partir de un proceso educativo donde se reflexione sobre la importancia de la buena alimentación y el ejercicio constante:

Ante este problema uno como educador físico sí tiene que darles un mensaje a los padres de familia, primero; y segundo, motivar a los alumnos para que lleven una vida de actividad física, una actividad deportiva, y que cuiden su organismo, su cuerpo. (Profe 1).

Ante la pregunta de por qué en las escuelas en que realicé la observación se presentaban pocos casos de obesidad —dos o tres casos—, los profesores hacían una precisión con respecto a la condición social y ubicación geográfica de las familias. Los alumnos de escasos recursos viven en las partes altas del cerro y desde allí se deben desplazar a la escuela, lo que les implica caminar por un período de tiempo largo, luego deben participar de la clases, incluida la de EF y regresar caminando a casa después de terminar la jornada, lo que implica la quema de calorías, que no permiten aumentar de peso.

Son sectores tan pobres, pero si te das cuenta, están instalados en escuelas donde si tu vez más arriba son lomas o son cerros, qué es lo que pasa con ellos, que ellos al caminar al ir a su la casa o venir a la escuela, ya están haciendo ejercicio. De alguna u otra manera, del diario caminar 20 minutos pero con pendiente hacia arriba, ya eso es un gran esfuerzo, y la otra es que de alguna u otra manera, vivan con extrema pobreza, yo también creo que depende mucho de la genética familiar, mucha gente que sus padres son obesos o gorditos o robustos, ellos no tienden a ser eso. [sic]. (Profe4).

El cuerpo obeso no es una obsesión en los profesores de Educación física, pero es un problema social en que los docentes de EF asumen una responsabilidad que no está en los currículos formales, pero que los motiva a evitar que el flagelo se multiplique en las comunidades donde laboran, por eso su afán de fomentar el ejercicio y el deporte sano en los jóvenes. Sienten que es fundamental mantener informados a los alumnos sobre la temática y generar procesos de reflexión y acción que involucre la familia, los docentes y los alumnos.

Aunque el cuerpo obeso no sea un ideal de cuerpo en los docentes, si es un cuerpo que requiere atención y prevención nos solo por las implicaciones que tiene en la salud de los sujetos que la padecen sino también por el estigma social a que son sometidos. Al respecto, Bertrán señala: “socialmente, la obesidad es percibida como un estado alterado del cuerpo y ha sido cargada de significados relacionados con la estética, la normalidad e, incluso, la moralidad. De esta manera, quienes la padecen son estigmatizados por su imagen corporal.” (Bertrán, 2009, p.157)

La misma autora, afirma que la paradoja en la sociedad actual es que mientras la obesidad ha crecido rápidamente, los ideales de salud, bienestar estético se concentran en la delgadez. A este respecto, Contreras en el caso de México, señala que las estadísticas muestran que buena parte de la población se sabe gorda al mismo tiempo que se sueña delgada. (Contreras, 2002, p. 281)

Después de describir y analizar las relaciones de cuerpo-mente, cuerpo motricidad , cuerpo educación , se siente cierta incertidumbre frente a cuál puede ser el concepto de cuerpo y la educación corporal que se puede desarrollar en los procesos educativos en la escuela, que le permitan al estudiante reconocer sus corporeidad y descubrir en su propia piel las habilidades y necesidades que requiere para tener un cuerpo, ser cuerpo, con vida y existencia propia y acorde a su identidad y subjetividad.

Durante el proceso de encontrar las dimensiones del cuerpo en la educación física a partir de la voz de los docentes, he descubierto ciertas regularidades y discontinuidades sociales, culturales y educativas del cuerpo, pero a la vez, he podido construir un discurso que da cuenta de los sentidos que subyacen a la prácticas corporales de los docentes. Lo anterior puede satisfacer el interés de la investigación, pero al mismo tiempo genera nuevas inquietudes sobre la forma como nombramos y silenciamos el cuerpo, sin dejarlo expresarse por sí mismo.

Mediante una rigurosa depuración del vocabulario autorizado, hemos pasado del antiguo mutismo acerca del cuerpo a un control de los enunciados del cuerpo: toda una política del cuerpo que, en su aplicación a contextos pedagógicos, habría sustituido el aprendizaje del cuerpo, como espacio de experiencia y de sentido, por la necesidad de presentarnos un “cuerpo educando”. Así, en nuestra tentativa de volver a recatar el cuerpo en un orden discursivo determinado, hemos conseguido el efecto de hablar del cuerpo sin dejarlo expresarse por sí mismo (Bárcena, 2003, p.212).

Sin embargo, es necesario seguir pensando en el cuerpo educando, porque hace parte de la formación de los jóvenes en la escuela, y nuestra labor ética y profesional es reconocer esta realidad y ofrecer posibles alternativas de acción u otros modos de pensar la educación corporal, que sobrepase los presupuestos, conceptos, fundamentos, didácticas y contenidos de la educación física actual. Lo interesante en este caso, es

generar espacios de reflexión que permitan a los jóvenes encontrar un sentido de cuerpo más cercano a su realidad subjetiva y social.

En el campo curricular, históricamente, se han definido las prácticas, contenidos y funciones que debe desarrollar la educación física en la educación de los niños y jóvenes mexicanos, desde el Congreso de 1879 ya se vislumbraban esos modelos de cuerpo que quería y necesitaba el pueblo mexicano. En las primeras reformas educativas, se logra vislumbrar un modelo de cuerpo saludable, higiénico y fuerte, dispuesto para las luchas de independencia y para el mejoramiento de la raza, preparado y formado desde el modelo militar y biológico que permitiera medir las fuerzas y simetrías corporales de los jóvenes.

La higiene y la moral, ambas impartidas desde la escuela a través de la educación física, permitieron imaginar cuerpos fuertes, sanos y capaces para el trabajo, así como individuos proclives al respeto del orden, la institucionalidad y las normas de comportamiento de un ciudadano moderno. (Ruiz, 2010, p.68).

En cuanto a la formación moral:” no es solo procurando la robustez física como la educación física puede perfeccionar al hombre moralmente, sino que sus hábitos alejan más a este del camino de la corrupción, de la molición o del afeminamiento. La robustez, es un concepto que se aplica a la persona sana, fuerte, vigorosa, que tiene fuertes los miembros y buena salud”. (Bejarano, 1913, p.34)

En varios países latinoamericanos, como en México, a la educación física en la escuela se le asigna una función práctica específica: formar jóvenes vigorosos y saludables que le sirvan a la patria en el campo agrícola, industrial o en el campo de batalla.

Ciudadanos vigorosos son causa del progreso y bienestar de un pueblo; con ellos habrá brazos fuertes y robustos ya para mantener el azadón, ya para llevar un arma. Nada hay que

contribuya a hacer una nación fuerte en la guerra y la paz, como la salud y virtudes de los hombres (Bejarano, 1913, p.43).

La creación y las transformaciones del currículo de Educación física en las escuelas, están ligadas a una serie de tácticas y estrategias que tienen como objetivo gobernar el cuerpo de los individuos. “En México ha sido una constante construir una educación física con miras a formar individuos dóciles y productivos, saludables y fuertes (deportistas) para la patria y para hacer frente a las circunstancias problemáticas que le plantea la vida. (Molina, 2009, p.31).

La puesta en práctica del currículo, no solo devela el afán de formar un cuerpo higiénico, fuerte y deportivo, sino también, y de forma paralela, formar en valores y actitudes de obediencia y disciplina que hacen más dócil a los individuos, aspecto que se evidencia en la manera como se desarrollan las clases, la cantidad de actividades a realizar en el marco de la asignatura en el tiempo determinado por el calendario escolar y en el comportamiento de los estudiantes.

[se] Construye un dispositivo que suele ser artesanal, pero que requiere los usos físicos requeridos, favorece el control del espacio y del tiempo, produce en el actor los signos de liberación que muestran su buena voluntad. El campo político que se esfuerza por organizar las modalidades corporales de acuerdo con las finalidades propias refiere a una tecnología puntillosa del cuerpo, una política del detalle, más que una confiscación sin mediación de un Estado, medio de dominación de las clases dominantes (Le Breton, 2002, p. 84).

Tras la política curricular en educación física, se evidencia un afán por administrar y evaluar los efectos del ejercicio físico, lo que demanda el logro y mantenimiento de una buena salud, pero sobre todo, de un entrenamiento deportivo. Lo que subyace a esta práctica es la concepción de cuerpo vigoroso y saludable que se logra a través del fortalecimiento físico y el entrenamiento deportivo donde la ausencia de enfermedad es signo de vigor



y salud. Lo anterior, permite considerar la práctica sistemática y repetitiva de ejercicios como un instrumento eficaz para la educación moral, física y deportiva de los estudiantes. “La educación física es una práctica que implica la conducción, la socialización, la transmisión de actitudes, disposiciones, hábitos y técnicas corporales que afectan las conductas motrices de los individuos y que obedecen a un proyecto social determinado” (Molina, 2009, p.57).

En el sustrato de la formación docente se pueden identificar cuatro modelos o paradigmas corporales en Programas de Educación Física: El militar; un segundo, tendiente a la mejora de la raza, la emancipación de la clase trabajadora, y masificación de la educación; el desarrollo integral del individuo, cuyo eje transversal es la búsqueda de una buena salud y la racionalización del ejercicio físico; y, por último, la búsqueda de talentos deportivos. Molina (2009), en su estudio histórico de la educación física en México, ha logrado develar y caracterizar enfoques corporales como el higiénico, militar, deportivo, gimnástico, expresivo entre otros.

En esta investigación he encontrado algunos modelos, paradigmas e ideales de cuerpo que subyacen a la práctica del docente de la escuela secundaria en clase directa de educación física frente al grupo en el patio escolar. El discurso y la práctica de los docentes, condensan una forma de cuerpo en paradigmas corporales que es importante identificar, caracterizar y comprender desde la perspectiva hermenéutica de la antropología.

Geertz (1987) señala que la antropología interpretativa siempre ha tratado de resistirse al subjetivismo, por un lado, y al cabalismo mágico por otro; trata de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, y al mundo público de la vida común; a la vez, trata de organizar el análisis de manera tal que las

conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no queden oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras.

## 7.2 PARADIGMAS CORPORALES

¿Podemos hablar de una unidad discursiva en el *concepto de cuerpo* que subyace a la práctica y reflexión de los docentes de Educación Física? Más que determinar los modelos o paradigmas que pueden regir este concepto, los hallazgos de esta tesis esperan identificar y comprender la emergencia simultánea, sucesiva o discontinua de enfoques, de categorías de cuerpo, que circulan en el discurso docente y las reconfiguraciones que se han presentado en el contexto educativo de la escuela.

Considero importante no solo ver la forma como se constituyen, sustituyen o yuxtaponen los modelos de cuerpo en la educación física de la escuela, sino también la manera de reflexionar el porqué de esos paradigmas y las posibles razones y explicaciones que se pueden emerger en el caso de la educación en México, para ello me apoyo en la etnografía educativa de Goetz y LeCompte (1988), la antropología simbólica de Geertz (1987) y en la sociología del cuerpo, de Le Breton (2002), uno de sus más reconocidos representantes: Al respecto del cuerpo y sus modelos, el autor sugiere que la disciplina debe identificar las modalidades y representaciones del cuerpo:

La sociología aplicada al cuerpo debe dedicarse a realizar un inventario metódico de las modalidades corporales que se utilizan en los diferentes grupos sociales y culturales, extraer sus formas y sus significaciones, sus vías de transmisión; dedicarse también a la comparación entre grupos; encontrar emergencias nuevas de gestos, posturas, prácticas físicas; hacer el inventario de las representaciones de cuerpo que aparecen en esta época (modelos energéticos, mecánicos, biológicos, cosmológicos, etc.), discernir sus influencias recíprocas (Le Breton, 2002, p.99).

En otras palabras, la tarea de analizar los juegos de aparición y dispersión de los paradigmas de cuerpo que subyacen en la voz de los docentes va siempre unida a un estudio de la cinética de sus cuerpos.

El paradigma corresponde a una visión del mundo, una perspectiva general, un modo de desmenuzar la complejidad del mundo real. Como tales, los paradigmas pueden ser normativos cuando se hallan profundamente fijados en la socialización de adeptos y profesionales a la vez que dictan qué es lo legítimo y razonable. Ellos le ahorran a los sujetos prolongadas consideraciones existenciales o epistemológicas” (Pattón, 1990, p.203).

Pero también, los paradigmas pueden ser epistemológicos y constituirse en una manera de aprender y de definir el mundo.

En el campo de las ciencias sociales y humanas encontramos disciplinas, que como la sociología del cuerpo, muestra la importancia de la relación con el otro en el moldeado de la corporeidad. Comprueba con facilidad la influencia de las pertenencias culturales y sociales en la elaboración de la relación con el cuerpo.

Si la corporeidad es una materia simbólica, no es una fatalidad que el hombre debe asumir y cuyas manifestaciones se despliegan sin que él pueda hacer nada. A la inversa, el cuerpo es objeto de una construcción social y cultural. (Le Breton, 2002, p.68).

Un ejemplo de paradigma corporal lo tenemos en el período educativo de 1900-1950, en el que se prioriza la formación biológica de los alumnos:

Se refuerza y se intensifica la concepción de la educación física fundada en la idea del cuerpo alienado y controlado, resultado de la hegemonía curricular de las disciplinas biológicas y de un enfoque técnico del área psicopedagógica. A la vez, el cambio se manifiesta en un desplazamiento hacia un cuerpo más liberado (...) [y a] conformar nuevas visiones de la educación física centrada en el desarrollo corporal, en la dimensión emocional, de catarsis, de alegría y de juego (Molina, 2009, p.16).

El cuerpo que me interesa aquí no es el biológico o anatómico, sino aquel que se configura desde el discurso de los docentes en los entramados culturales de la escuela. En este sentido, el cuerpo de los jóvenes no solo es educable sino que su producción misma es objeto de disputa de los paradigmas corporales que se constituyen a partir de la práctica de los docentes y que de cierta manera responden al proyecto de sociedad que promueve la escuela. La disputa por la construcción de cuerpos implica, en el fondo, la lucha entre los ideales de cuerpo por formar en el escenario escolar desde un orden social estipulado.

Los modelos corporales “ideales” (paradigmas, modalidades corporales) se pueden definir de acuerdo a la práctica corporal implementada en clase, la actitud corporal del docente, la interacción con los estudiantes y de la interpretación que realizan los profesores de su quehacer educativo; la implementación de determinadas actividades, ejercicios, prácticas, gestos, palabras, normas y pautas evaluativas se constituyen en un dispositivo.

El profesor transmite en su asignatura conceptos y contenidos del cuerpo que se identifican en la forma como el docente orienta las actividades físicas, las técnicas corporales y deportivas, la disciplina y en la interacción cuerpo a cuerpo que establece con los estudiantes, a través de expresiones orales y corporales que van más allá de lo académico. Implícita e explícitamente, el maestro revela los modelos de cuerpo que ilustra y cultiva en los alumnos a través de sus acciones.

A continuación, se ponen en consideración los modelos de cuerpo que se han identificado hasta ahora en el discurso de los docentes de Educación física en escuelas secundarias, diurnas y técnicas de la capital mexicana.

### **7.2.1 Modelo cuerpo máquina**

Este modelo busca los perfeccionamientos de las capacidades físicas básicas con que cuenta cada ser humano: velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad, que se refleja y evidencia en la realización de rutinas de ejercicios que priorizan la repetición mecánica o reiterada de secuencias de movimiento que fortalecen la idea de un entrenamiento físico intensivo. Busca formar un cuerpo fuerte, vigoroso y ágil que responda a las necesidades o exigencias del deporte.

Bajo la influencia del modelo mecanicista, la modernidad implantó la analogía de que la naturaleza tiene una estructura comparable a la de la máquina y sus movimientos están gobernados por las leyes causales. Por lo tanto, la imagen del cuerpo humano se enlazó a través de la analogía entre el cuerpo y las máquinas (Torres, 2007, p.101).

El discurso pedagógico ha privilegiado la racionalidad técnica donde el cuerpo humano se concibe como análogo a una maquinaria cuyo funcionamiento no admite fallas, se exige el dominio y perfeccionamiento conforme a pautas de desarrollo preestablecidas para un tipo de población, dejando de lado las características propias de crecimiento, cultura, actitudes y valores de los sujetos que se están formando. De ahí, la necesidad de hacer énfasis en generar procesos educativos que consideren la gran heterogeneidad de la población dadas las diferencia de clase social, étnicas, culturales, de género, algún tipo de discapacidad, capacidad especial, o preferencias sexuales.

Este paradigma se fundamenta en la actividad física, en tanto es entendida como parte indispensable de un sistema completo de educación. En las escuelas donde se hizo este estudio la práctica del docente de Educación física se dirige al fortalecimiento físico, la recreación y el deporte

según reglas sencillas, siempre favorables para el desarrollo de la salud y de la fortaleza física de los jóvenes.

La principal implicación de la metáfora del “cuerpo máquina” en relación con el movimiento, es “la noción del cuerpo como *instrumento de acción motriz*. El movimiento del cuerpo humano se equipara entonces al de cualquier otro objeto que se mueva y, como tal, puede ser medido, controlado y analizado cuantitativamente.” (Colquhoun, 1992, p. 356). Según este autor, se trata de una concepción utilitarista porque el movimiento y su resultado son definidos y valorados *siempre y exclusivamente* en función su propósito, con lo que la eficacia o eficiencia —determinadas por el análisis cinemático, biomecánico, kinesiológico o fisiológico— se convierten en finalidades inherentes a la acción motriz (Sánchez y Pérez, 2001).

La urgencia se ubica en la formación de cuerpos disciplinados, civilizados, productivos, sanos, fuertes para responder a las necesidades de la patria, enfrentarse al agresor, evitando los vicios, la obesidad, a través de la higiene, la profilaxis, la prevención de las enfermedades y la educación del cuerpo. El axioma que todos suponen es que lo físico sirve de base para lo intelectual y para lo moral, así como en el ideal griego: sólo en cuerpos sanos hay mentes sanas.

La existencia de esta dualidad permanece y dinamiza en el tiempo histórico y se reconfigura en los discursos de los docentes en la escuela. Este modelo, marca un límite que separa la realidad anatómico-fisiológica de la mental-espiritual. Por otra, se otorga un papel de dependencia y subordinación de la primera frente a la segunda. El conocido aforismo cartesiano “*Cogito ergo sum*” sintetiza cómo desde el dualismo, la materialidad corporal se convierte en complemento de la esencia racional que identifica al ser humano.

Esta concepción se introdujo a México, bajo la influencia de la tradición platónica.

Al imponerse en la Nueva España con el cristianismo, a través de la escolástica, se cristalizó en las prácticas educativas durante la colonia, constituyendo los basamentos de la ideología educativa que en muchos sentidos prevalece actualmente. Bajo este enfoque se pierde de vista al hombre como totalidad y se reproducen, entre otras, dualidades como: individuo-sociedad; teoría-práctica; razón-sensación; todas ellas heredadas del dualismo, que más que favorecer, han llevado a propuestas educativas parciales y han entorpecido el desarrollo de proyectos educativos integrales (Torres, 2009, p. 228).

Vicente Pedraz (1989), afirma que la noción de dualismo proviene de la tendencia filosófica que separa radicalmente lo natural de lo cultural, lo material de lo inmaterial, lo bueno de lo malo. Aplicada al ser humano, la concepción dualista entiende que estamos compuestos de una parte material —corpórea, física— y otra inmaterial —espiritual, mental—. Este discurso enmarca la “*decibilidad*” de lo corporal, aquello que puede decirse y, por tanto, enseñarse sobre el cuerpo. Como consecuencia, el cuerpo es considerado en nuestra cultura profesional fundamentalmente como instrumento de acción, un objeto a considerar a partir de una funcionalidad que lo trasciende (Barbero, 1996).

Una de las críticas a este modelo de cuerpo, lo hace Torres (2009) al afirmar:

Al ponderar algún enfoque de racionalidad técnica o bien la aplicación de esquemas motrices o psicológicos, se ha dejado al lado al sujeto visto como resultado de necesidades determinadas social, histórica y culturalmente por lo que en los procesos de enseñanza en la escuela en general, y la Educación Física en particular, no se atienden explícitamente situaciones prioritarias de sus corporeidad como son: condiciones de vida, especialmente la pobreza y limitaciones económicas, la violencia y el stress de la vida en la ciudad; el problema medioambiental, el uso del tiempo dentro y fuera de escuela, la prevención y cuidado de la salud con

una visión integral, alimentación, sexualidad entre otros aspectos.  
(Torres, 2009, pp. 231-232)

La comparación entre el ser humano y la máquina contribuye a configurar una visión racionalista y tecnocrática de la motricidad.

Una excesiva preocupación por el resultado de la tarea contribuye a dejar de lado otros aspectos mucho menos cuantificables y más difíciles de controlar por un observador externo. Y, si bien pueden ilustrar aspectos parciales y aislados del comportamiento motriz, las teorías mecanicistas sobre el cuerpo no alcanzan a explicar globalmente un fenómeno tan complejo como el del movimiento humano, que incluye factores psicosociales, afectivos, culturales e incluso políticos y económicos (Pérez y Sánchez, 2001, p.83).

La escuela como institución de origen social, con sus discursos y prácticas corporales aporta a la construcción de subjetividades desde su perspectiva de formación y reglamentación de espacios, tiempos y relaciones en el interior de su estructura.

En tanto los sujetos somos el resultado de las urdimbres de sentido de las sociedades, nuestros cuerpos son representados por colectivos que construyen códigos para orientar las maneras en que percibimos y vivenciamos la corporalidad propia y del otro. Usos, saberes y estéticas entran en discursos y prácticas que actúan cotidianamente sobre los cuerpos. Tales procesos se “encarnan” y constituyen subjetividades en y desde la propia piel (Escobar, 2010, p. 251).

### **7.2.2 Modelo cuerpo deportivo**

En el contexto de los Olímpicos de 1968 se reactivaron los proyectos corporales en la confección de cuerpos diseñados desde la gimnasia y el deporte y entrenados para alcanzar éxitos nacionales en competencias internacionales. La urgente necesidad del país de obtener medallas olímpicas para la nación mexicana, influyó en la necesidad de adoptar una buena estrategia de entrenamiento deportivo desde la escuela. Como consecuencia, en las instituciones educativas se nota el incremento y un



marcado afán de motivar y promover campeonatos de fútbol y voleibol con ambos sexos o el entrenamiento de jóvenes atletas, pues ambas actividades son garantes de triunfos de las escuelas en campeonatos zonales y distritales.

Este modelo, busca la eficiencia del cuerpo humano al que concibe como máquina de rendimiento; sus métodos tienden hacia la homogenización; esta visión produjo entre otros efectos, la idea de que los desempeños físicos se deben valorar sobre la base de la norma; es decir, la pretensión de que todos los practicantes de la actividad física han de llegar a cumplir una cierta marca, distancia, altura. Enfatiza la dicotomía cuerpo-mente y la idea central de mente sana en cuerpo sano (SEP, 2006, p.18).

En el marco de este proyecto, todos los profesores tienen la función de preparar y organizar campeonatos escolares, así como de escoger a los mejores estudiantes y entrenarlos para la competencia deportiva. El entrenamiento y adiestramiento se implementa en la hora de la clase y en las jornadas por fuera de la escuela. El objetivo, entonces, es formar jóvenes deportistas que garanticen, al menos, un triunfo para la institución.

Los planes y programas priorizaron la formación deportiva de los jóvenes, por lo que se descuidó la formación integral del cuerpo. Las actividades de gimnasia, la calistenia, las valencias físicas, y las actividades lúdicas se pusieron al servicio de los deportes, ignorando el desarrollo de las capacidades psicosomáticas de los jóvenes. La competencia deportiva fue el centro de motivación en clase. “El deporte además trae consigo los fines competitivos de rendimientos y sobre todo, los métodos de enseñanza conductista, repetitivos, directivos y centrados en el profesor y la materia” (Molina, 2009, p. 69). Además, “Las prácticas deportivistas son sexistas, discriminan a las chicas con respecto a los chicos y a los menos capacitados motrizmente y menos atraídos por el deporte” (Zagalaz, 2001, p. 33).

A pesar de las críticas y sugerencias que investigadores, como Furlán (1999), han realizado para renovar los contenidos, procedimientos, actividades y prioridades de la Educación física en la educación básica secundaria, actualmente se evidencia que la práctica deportiva sigue siendo prioritaria y hegemónica en las escuelas. El debate sobre las reformas educativas de la secundaria en México, los fundamentos curriculares de la Educación física, las prácticas corporales e intelectuales en clase están vigentes. Parece que la innovación educativa, corporal y expresiva de la Educación física frente al grupo sigue estando en deuda con los estudiantes.

Por años, en el currículo se incluyó la lucha y el boxeo, pero lo que particularmente inquieta, respecto a estos dos deportes en la escuela, es que al ser deportes de amplia difusión nacional, se han constituido más en un espectáculo de fin de semana. Sin embargo, en las instituciones educativas no existe un modelo de cuerpo que apunte a darle una marcada relevancia al ideal de belleza que encarnan los hombres y mujeres que practican estos dos deportes.

Esos cuerpos de hombres musculosos, bellos, semidesnudos propician un estereotipo masculino que corresponde a criterios de raza, éxito y belleza, pero que al parecer, su incidencia en la juventud no es tan fuerte. Ellos encuentran estos deportes como recreativos y no como opciones de estereotipo corporal.

Furlan (1999)<sup>12</sup> aboga por la defensa de un la formación de cuerpo que comunique desde sus diferentes expresiones un lenguaje múltiple que hable sobre el sentido, la necesidad e interés que tienen los jóvenes

---

<sup>12</sup> Alfredo Furlán Argentina –México, ha sido uno de los investigadores sociales que más ha impulsado el estudio de la Educación física en México. Sus artículos y conferencias han abierto un campo de reflexión e investigación sobre el cuerpo y la Educación física, por lo que se puede considerar como el pionero en el estudio curricular de la educación básica en general y de la Educación física en particular.

estudiantes de la secundaria, en vez de entrenarlo para ejercer ciertas habilidades o para la práctica exclusiva de ciertos deportes, porque ello, limita la riqueza comunicativa del cuerpo humano. Sugiere entonces, formar un cuerpo abierto a la comunicación, expresión y subjetividad de los estudiantes, un cuerpo políglota.

¿Por qué cuerpo políglota?. La Educación Física ha estado trabajando una cierta forma de “multilingüismo”, en la medida en que combina disciplinas, como la gimnasia, los deportes o la vida en naturaleza. Cada uno de estos es idioma corporal, y vuelvo un poco a lo que ya mencionaba han ocultado una serie de otras dimensiones de lo corporal: social, erótica... a las cuales es imprescindible darles lenguajes para que se expresen dentro del trabajo educativo. (Furlan, 2004, p.20).

La enseñanza de la Educación física —concebida desde los modelos y gestos corporales técnicos, deportivos y competitivos— lo que realmente logra promover es la imitación o reproducción de estereotipos corporales que obstaculizan la autorrealización personal de los adolescentes, entendida esta como la posibilidad que tiene cada uno para moverse con libertad, regular su acción motriz o crear sus propias formas para resolver los desafíos de la práctica deportiva (Fundamentos curriculares, 2006, SEP).

Este tipo de prácticas corporales imponen de forma implícita o explícita modelos, códigos, identidades que impulsan a los cuerpos de los adolescentes a amoldarse a formas de sentir, actuar y pensar preestablecidas culturalmente. Este modelo de cuerpo reproduce de cierta manera, el concepto y técnica corporales diseñados por la modernidad desde el siglo XIX para la educación en la escuela.

El desarrollo del cuerpo-deportivo está determinado por los procesos de producción que se siguen en la fabricación, todo aquel que pretenda realizar una actividad físico-atlética competitiva, debe regirse por las técnicas corporales propias del

trabajo productivo de la industria. El hombre es imaginado e intervenido con los ojos del maquinismo industrial que ve en Descartes a su gran referente a partir de su idea del hombre-máquina (Torres, M 2009, p.200).

Se ha promovido la exclusión de las prácticas de la Educación física a los sujetos que no presentan las características establecidas por los modelos gimnástico, técnico, estético o motriz: pues a partir de concebir el cuerpo como una maquinaria cuyo funcionamiento no admite fallas, se exige el dominio y perfeccionamiento conforme a las pautas de desarrollo preestablecidas por lo que la mayor parte de las veces, al exigir el cumplimiento del mecanismo, se olvidan las características propias del crecimiento, cultura, actitudes, valores de los sujetos que se están formando. Torres, M. (2009). Se desconocen así el pluralismo cultural de la población mexicana, las diferencias de clase, etnia y de género.

Pero los jóvenes responden de manera creativa e irreverente a la imposición de estereotipos corporales desde las prácticas físicas, el decorado de los cuerpos, el uniforme, los adornos y tatuajes. Los alumnos establecen resistencias a los moldes propuestos y generan prácticas propias dentro y fuera de la institución, que en último término, permiten buscar nuevas sentidos de la subjetividad.

En el mismo sentido, Escobar (2010), ofrece una explicación a esas formas de resistencia y renovación del cuerpo:

Sin embargo, esa posibilidad de afectación de los cuerpos de tornar la potencia en acto, también nos permite reinventarnos como sujetos en variados sentidos. Más allá de esas sujeciones, en nuestros cuerpos habita la contingencia de re-crear la vida, de transmutar identidades inamovibles en subjetivaciones con diversos sentidos vitales. Así, las fuerzas que afectan los cuerpos posibilitan tensiones y fisuras de las cuales éstos no necesariamente se someten o disciplinan o no en la totalidad de la experiencia (Escobar, 2010, p.252).



### 7.2.3 Modelo- cuerpo militar

Es un modelo corporal históricamente determinado, en tanto se promueve e impone por necesidades nacionales y coyunturas políticas importantes en la historia de México, al menos así lo logran vislumbrar algunos de los investigadores de la historia de la educación física en México. Este modelo influye para que se agreguen a los ejercicios gimnásticos, las formaciones y evoluciones militares. La formación y distribución de los estudiantes en clase evidencia las formas de cuadrilla de la tropa, las marchas marciales y de la disciplina y códigos militares.

(...) el enfoque militarista no tiene como finalidad preparar para el combate, sino transmitir valores tales como la disciplina, la jerarquía, el orden y la virilidad, principios necesarios para la sociedad oligárquica, que persisten en las labores y el desarrollo de la democracia (Molina, 2009, p.69).

Las competencias de escoltas en la escuela, es otra forma de reforzar las prácticas corporales de la milicia, en tanto en ella se hacen formaciones y evoluciones, marchas y entrega de la bandera como signo patrio y libertario. En la precisión de la ejecución de los movimientos, en la milimétrica de los gestos y los objetos, se basa la calidad de la escolta. Todo debe estar —en esta marcha— medido y ordenado perfectamente, ni un error, ni una duda puede aparecer en ningún momento del ritual de paso. Al final de la clase se entrega la bandera a los estudiantes del último grado, quienes deben cuidar de ella, de la disciplina y el orden en la escuela. En otro sentido, se valora el sentido y la fuerza de la identidad de los mexicanos, quienes en este tipo de acontecimientos escolares y patrios recuerdan y honran a sus héroes, hacen reconocimiento a la labor de los profesores, valoran la escuela y refuerzan su sentido de identidad y pertenencia a la patria mexicana.

Este modelo de cuerpo militar, es el resultado de una serie de enfoques y actividades físicas que se han desarrollado en las escuelas

latinoamericanas desde el siglo XIX; investigadores como Saraví (1986) lo explica a partir de la guerras de independencia y del enfoque racional – científico del pensamiento burgués.

Jorge Saraví Riviere (1982) menciona que a fines del siglo XIX, se dio una suerte de disputa entre dos sectores hegemónicos en la Educación física por imponer sus intereses políticos:

—Por un lado, la que identificó a la gimnasia con los ejercicios militares. Esta corriente, había surgido de las necesidades guerreras del estado nacional en formación (en el contexto de las guerras por la independencia). Reflejo de esta tendencia es la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército en 1897.

—Por el otro lado, una tendencia que "*preconizó la separación de los ejercicios militares de la gimnasia*" (S. Riviere, 1986: 80), sustentada en el proyecto pedagógico racional-científico basado en la corriente de pensamiento liberal burgués (iluminista) de Pestalozzi, Rosseau, Locke y Spencer y pone énfasis en dos aspectos: la armonía del cuerpo y la disciplina corporal.

Los famosos batallones escolares creados en 1908, no surgieron dentro de la escuela sino dentro del ámbito militar y tuvieron auge en el marco de periodos de tensión política (como por ejemplo en las guerras de liberación, civiles o por disputas con países vecinos). Fueron creados en todas las provincias y estaban integrados por chicos de 8 a 15-16 años de edad y eran organizados y dirigidos por personal militar. Las funciones asignadas a estos batallones eran de diversos tipos (Acosta, 2004):

—Político: al congregarse a los niños (considerados como los "hijos de la patria"), se les inculcaba a amarla, respetarla y defenderla, a través del respeto a las instituciones nacionales y las leyes fundamentales del estado.

—Social: se intentaba preparar desde la infancia el carácter del futuro ciudadano.

—Patriótico: al estar la educación física, acompañada por una moderada instrucción militar, se intentaba preparar eficazmente al discípulo, antes de la conscripción para servir a su patria en caso de que fuese requerido.

—Fisiológico, finalmente, porque colaboraba a mejorar, ayudar y preparar racionalmente el desarrollo físico-motriz del niño.

El origen de la tendencia militarista en educación física en México se dio por la influencia de varios factores, entre los que destacamos: las guerras de independencia y la revolución mexicana, necesidades "guerreras" que comparte con otros países latinoamericanos, como es el caso del estado argentino que consolidó su propuesta militar de la EF a partir de una lucha abierta con el poder colonial español, el atractivo espectáculo que otorgan las formaciones militares, el espíritu autoritario que dominaba el sistema educativo y la escasa formación pedagógicas y científica de los difusores de la educación física (S. Riviere, 1986).

Dentro de un contexto social marcado por un creciente descontento social hacia los gobiernos conservadores, el proyecto de Romero Brest intentó pelear la hegemonía militar sobre la escuela y los cuerpos por medio de la formación de maestros y maestras en prácticas educativas corporales.

Para Enrique Romero Brest (1910), la implementación del ejercicio físico dentro de la educación tenía como objetivos: medicar los cuerpos enfermos, corregir deformaciones congénitas o adquiridas, propender al desarrollo y utilización de la fuerza muscular, y servir como medio al trabajo intelectual. De esta forma, el discurso higiénico se conforma como el objeto



de la Educación física, cuyo propósito era la conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo.

La preocupación de Romero Brest por construir un sistema organizado, racional de Educación física derivaba de la necesidad de que ella coadyuvara a cimentar las bases del progreso social, para lo cual, su fundamental misión estribaba en hacer fuerte y disciplinado al individuo.

La acción disciplinaria expresada en las materias de corte militar la encontramos de una manera abierta y total en el currículo de las Escuelas de formación en México. Molina (2009) afirma que se mantienen de manera soterrada en los métodos de enseñanza de las actividades físicas y en la materia de gimnasia. Concluye que la manifestación abierta del currículo de las disciplinas militares —en ciertos momentos históricos y en determinadas escuelas—, está relacionada con el carácter autoritario del Estado Mexicano y su necesidad de profesionalización de las fuerzas armadas en los períodos de inestabilidad.

La intermitencia de los contenidos disciplinarios expresados en materias y métodos de enseñanza militar en el currículo de las escuelas [de formación docente] deja ver la simpleza de aquella clasificación lineal y progresista de la educación física, donde el enfoque militar de la educación física antecede al deportivo y éste al psicomotriz. El habitus militar es movilizadopor las necesidades de institucionalización de un campo que no deja de ocupar el papel protagónico en la constitución y expansión del estado revolucionario. (Molina, 2009, p.293).

La incidencia en el currículo del modelo militar está vigente en las secundarias, en tanto, el orden y disciplinamiento de las prácticas corporales siguen regidas por la disciplina militar que se expresa en la forma como se dirige la clase, la forma de ordenar y llamar a los estudiantes, las formas de “castigo” ante una falta, y la dinámica con que se controlan movimientos,

cuerpos, tiempos y espacio de interacción entre los estudiantes en el momento de la actividad física.

Pero, “el hecho de que los ejercicios de orden desaparezcan como materia curricular, no significa que no sigan existiendo hasta la actualidad como contenidos importantes para el currículo de la educación física: la gimnasia en la modalidad de gimnasia básica, los adopta con la base en la necesidad que demandan las escuelas para la formación de escoltas”. (Molina, 2009, p. 255).

#### **7.2.4 Modelo cuerpo expresivo**

Este modelo se propone desarrollar las capacidades artísticas de los docentes y estudiantes a través de proyectos que mejoren la expresión corporal, las habilidades creativas de los sujetos y fortalezcan la identidad nacional. Podemos afirmar que este discurso es iniciado, propuesto y puesto en práctica desde el nacionalismo mexicano, que se aviva cuando Vasconcelos asume la dirección de la SEP y propone retomar las expresiones artísticas nacionales, danzas, bailes, músicas, trajes tradicionales para fortalecer la identidad de los mexicanos:

La función social de la educación física se dirigió a consolidar la unidad nacional a través del rescate del nacionalismo, para lo cual se introdujeron los bailes y danzas regionales. Se impulsó la tradición apegada a los valores prehispánicos como símbolo de las raíces más auténticas de la mexicanidad, exaltada con un discurso idealista que conceptuaba al hombre y su corporeidad como “absoluto estético” con un tono magnificado en donde prevalecían los valores de la moral cristiana (Torres, 2009, p.58).

La expresión corporal promueve el descubrimiento del cuerpo como vía de expresión y comunicación; la danza, el teatro, música hacen parte de esta nueva dinámica y propuesta educativa en la educación física. El propósito de esta vertiente es el de que a través del juego dramático y corporal el alumno libere y encuentre los medios para su expresión creadora,

y el docente oriente y estimule en ellos el deseo por descubrir, conocer y utilizar las capacidades creativas, artísticas y estéticas del cuerpo.

Su propósito es que a través del juego corporal el alumno libere sus energías y encuentre los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad; así mismo considera que se debe estimular en los alumnos el deseo por descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes y aplicarlas en su vida diaria. (SEP, 2006, p.18).

Esta propuesta, o modelo de cuerpo, lo proponen algunos profesores que implementan y estimulan los trabajos de expresión corporal en sus clases. En ellas pretenden generar espacios de creación, comunicación y expresión entre los estudiantes, así como un proceso de auto reconocimiento de las capacidades artísticas y corporales de los alumnos y su relación con el ambiente cultural.

Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y vinculan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser: Cuerpo y movimiento son un componente esencial en la adquisición del saber del mundo de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas. Desde este pensamiento la educación física enfoca su atención en el ser que se mueve, en su corporeidad como dimensión global y compleja, incluyendo aspectos constitutivos físicos, afectivos, sociales, espirituales y biográficos, como espacio de inteligencia, imaginación creadora, invención, experimentación y expresión personal (Grasso, 2006, p.318).

Este paradigma corporal pretende romper con las clases de educación física en que se repiten los modelos de recreación, ejercitación física o entrenamiento deportivo; cuando el profesorado solo ve cuerpos para formar con técnicas que logren el máximo rendimiento físico, lo que en último término busca hacer del cuerpo un instrumento sin unidad, fragmentado, dividido en cuerpo y mente; diferente a los profesores que asumen la asignatura como formadora de relaciones con el propio cuerpo y el

movimiento para comunicar, expresar e interactuar con los otros para conocer y conocerse.

La Educación Física se reconoce así como la formadora de las relaciones con el propio cuerpo y el movimiento para comunicar, expresar, vincularse, conocer, conocerse, aprender a hacer, ser; y se legitima como dimensión significativa en la construcción de la identidad personal y social (Grasso, 2006, p.320).

Como expresa Morgade (2001, pp.60-61), la representación más habitual concibe el cuerpo como escindido entre los valores y las prácticas que impregnan la educación física por un lado y aquéllas que caracterizan la "expresión corporal" por otro. Esta autora advierte que, con frecuencia, el valor que se atribuye a la educación física es del alto rendimiento, la competencia entre los mejores; la fuerza, que generalmente es la actividad asignada al varón, sobre todo en los grados superiores de la escuela primaria en los que se nota claramente la falta de estímulo deportivo de muchas chicas. Y que, en cambio, si se trata de expresividad, se habla de "comunicación", "sentimientos", o de mundo "interior", lo que remite al mundo femenino y discrimina a los varones.

Desde esta perspectiva pedagógica se establece una ruptura con el concepto de cuerpo funcional y eficiente y se propone una cultura del cuerpo donde se considera la corporeidad como una entidad más amplia, compleja y plural y a la educación corporal como un proceso de formación y no de fabricación de cuerpos. "La formación debe ser entendida como un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado y deseado, ella es una tarea humana, realizada por hombres y mujeres de carne y hueso, educadores que con sus acciones cotidianas humanizan y dan forma a esas disposiciones y capacidades del cuerpo del educando." (Torres, M. 2009, p.246).

Las expresiones artísticas remiten a lo femenino, a la sensibilidad de las mujeres en las tablas; los hombres participan de las actividades de canto

y baile. En las escoltas se presenta una mezcla importante de los sexos, por capacidades, habilidades, rendimientos académicos y comportamientos adecuados a las normas escolares. Los mejores estudiantes se dividen los honores. La participación de hombres y mujeres en la Escolta, responde a la calidad del resultado académico y no a una postura de género. La participación de los sexos es equilibrada.

### **7.3 CONSIDERACIONES FINALES**

Al llegar al final de un proceso que inscribe en una línea de investigación del discurso, y en particular del discurso del cuerpo, me queda una sensación agri dulce en las palabras y algunas sombras en el pensamiento porque en este recorrido sobre las tramas del significado del cuerpo —que emergen y circulan en la voz de los docentes de educación física en las secundarias de México DF— me he encontrado con mas inquietudes y menos respuestas sobre el sentido que adquiere el cuerpo en la educación escolar.

Después de realizar la descripción y análisis de las clases de EF y e identificar los paradigmas corporales que circulan en los docentes de las secundarias en México D.F., me permito plasmar algunas reflexiones que sintetizan el significado de cuerpo que emerge de la voz de los profesores de Educación Física en la escuela pública diurna y técnica de México.

El concepto de cuerpo que circula en el discurso de los docentes reúne un ideal de cuerpo saludable, vigoroso y orientado al fortalecimiento físico y la eficiencia deportiva, lo que nos lleva pensar ese modelo griego de cuerpo sano, mente sana que no permite definir el cuerpo como una unidad psicosomática, y como una construcción social, sino con el avance histórico que lo va transformando como objeto que se puede modelar, formar, tallar, organizar, ajustar y adecuar a las directrices del sistema educativo, separando al cuerpo del hombre. “El cuerpo separado del hombre, convertido

en un objeto que se puede moldear, modificar, modular según el gusto del día, vale para el hombre, porque modificar sus apariencias es lo mismo que modificar al hombre mismo (Le Breton, 2002, p.91).

El cuerpo entre los PEF de la escuela secundaria en México, se presenta como aquella forma anatómico-fisiológica que se debe formar y preparar para ser fuerte, resistente, sano y vigoroso. La condición de salud está mediada por el concepto de *robusto* propuesto desde los inicios de la conquista como una forma rozagante de potencia y belleza.

El cuerpo representado como bello o estético, no es una preocupación fundamental o primaria, prioritaria en sus avances y protestas educativas, es un cuerpo fortalecido para el deporte y la defensa de la patria. Al parecer, en el caso de los mexicanos el cuerpo está marcado o mediado por las necesidades y circunstancias históricas que le dieron los procesos de independencia y revolución de México. “el cuerpo metaforiza lo social, y lo social metaforiza al cuerpo. En el recinto del cuerpo se despliegan simbólicamente los desafíos sociales y culturales” (Le Breton, 2002, p.73).

El cuerpo ha sido formado en la escuela para cumplir una necesidad patriótica de liberación, y otra deportiva, la primera como fuente de libertad y reconocimiento de la fuerza y la estrategia militar de los antepasados que lucharon por la libertad y la autonomía y de los más contemporáneos que con la revolución inauguraron un nacionalismo que se vive dentro del imaginario y el cuerpo físico de los docentes. El paradigma deportivo, se evidencia en la permanente búsqueda de talentos deportivos que puedan enarbolar la bandera del triunfo de las instituciones que participan en los diferentes campeonatos promocionados, organizados y ejecutados por las delegaciones, el distrito federal y la nación.

Tanto en el enfoque higiénico militar como en el deportivo, las conductas motrices, las actividades físicas que realizan los

hombres en concreto están orientadas por la idea de un cuerpo máquina, del cuerpo apolíneo (orientado al rendimiento), el cuerpo objeto (no el cuerpo pensante). Estas denominaciones tienen como corolario una idea de cuerpo humano, donde esté movido por la función pensante (del alma de Descartes, al modo de una máquina movida desde el interior (Molina, 2009, p.70).

En el caso mexicano se puede afirmar que el nivel de exigencia corporal en tanto rendimiento físico atlético y deportivo, no refleja diferencias profundas entre hombres y mujeres, en tanto ambos participan de las mismas actividades y deportes. Fútbol, baloncesto y voleibol; se juega y compite por categorías, sexos y equipos mixtos en torneos internos que se realizan en descanso académico (recreo); se guardan las proporciones mas no se intensifican las diferencias de sexo. Aunque “Ellas no se forman para la guerra sino para ser madres tempranas, dicen si se les exige bastante y los niños para las ventas y la guerra” (Profe2).

La clase de EF que se sujeta a las capacidades y habilidades físicas que debe desarrollar el estudiante, olvida el carácter integral del cuerpo, de la importancia de las emociones, sentimientos, sentidos y sensibilidades que expresa cotidianamente la subjetividad del estudiante. La forma y movimiento que puede alcanzar un cuerpo fuerte, bello y saludable dista mucho del cuerpo como unidad simbólica personal y social.

En el marco interpretativo de los datos empíricos fue posible reconocer una mirada fiscalista, orgánica, funcional y biológica del cuerpo; la visión integral del cuerpo como unidad, no tiene tanta incidencia en el discurso de los docentes ya que en sus relatos hacen tanto énfasis en el concepto de cuerpo fuerte, hábil y sano, impuesto por hegemonía que ejerce la industria cultural en la población y particularmente en los jóvenes estudiantes.

En las escuelas secundarias, los docentes intensifican y valoran las condiciones físico-atléticas de los alumnos, no tanto por el desarrollo

personal y grupal de la conciencia corporal sino por la obtención de buenos resultados en campeonatos escolares. Todo esto es observable y cuantificable, a partir de los triunfos y trofeos obtenidos en torneos o campeonatos deportivos federales y nacionales. Se busca el refinamiento y la perfección de las condiciones físicas de los alumnos y sus habilidades deportivas para alcanzar la victoria y el reconocimiento institucional a nivel federal.

Un modelo fiscalista del cuerpo, recorre la historia formativa de educadores y alumnos en México, ello se evidencia en los planes y programas de escuelas de formación de docentes donde las asignaturas prácticas han sido preponderantes, en tanto priorizan la actividades, físicas y deportivas. El concepto de un cuerpo fuerte, vigoroso bien dotado técnicamente, es el que se ha generalizado en la formación de docentes y en la práctica educativa escolar. La tendencia hacia la práctica, que excluye la reflexión sobre el cuerpo como totalidad orgánica y funcional, no ha desaparecido de los modelos de cuerpo de los docentes que hablan del desarrollo integral del alumno y en la actividad diaria frente al grupo intensifican el trabajo práctico, técnico y deportivo. En términos generales, se puede decir que implícita o explícitamente, el docente pretende formar un cuerpo físico, eficaz en el movimiento y exitoso en la competencia deportiva.

El cuerpo expresivo, aquel que se define con las aptitudes artísticas y creativas, aparece como un referente importante a tener en cuenta en el momento que se presente una actividad cultural o una fiesta patria. El cuerpo ágil, hábil para la danza, el juego y la gimnasia olímpica tiene oportunidad de aparecer en la clase cuando se requiere ensayar, entrenar las coreografías de las danzas, las tablas o las porras.

El aumento de las fuerzas del cuerpo para honrar y defender la patria, no ha desaparecido de manera total del imaginario de los docentes, porque



es el que se entrena al final del curso para participar en la escolta, evento de carácter militar que recuerda a los héroes y las fiestas de independencia, así como el compromiso de los alumnos a defender la bandera, la patria y la escuela.

La lógica de la enseñanza de la EF basada en el entrenamiento, que predominó en las escuelas de formación a las que pertenecen las dos generaciones de docentes entrevistados, son fundamentales para entender por qué las actividades motrices dominan el desarrollo de la clase en las secundarias mexicanas.

La hegemonía del dualismo ha llevado la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo.. En muchos casos la excelencia se confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices. Ampliar el concepto del cuerpo supone ensanchar el marco discursivo del currículum de la educación física incidiendo en la excelencia simbólica, erótica y estética, y no sólo la eficiencia y la eficacia física y motriz. Dicho de otro modo, implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino por el de la búsqueda de otras posibilidades del cuerpo.

La Educación Física se ocupa más de convertir el cuerpo en algo fuerte, flexible, resistente, desarrollado, entrenado y saludable, y aunque este cuerpo quiere ser visto y tratado como algo más allá de lo propiamente físico, las prácticas corporales en las que se enmarca no parecen liberarse del dualismo; es cuerpo que se educa de modo artificioso y mecánico. “Es un cuerpo despreciado, reducido a la condición de un objeto determinado por el funcionamiento orgánico (...) es un cuerpo desligado del pensamiento, del sentimiento y de un territorio de las significaciones” (Gallo, 2009, pp.304-305).

En esta perspectiva, el movimiento se utiliza como forma de control, normalización y regulación sobre el cuerpo a través de técnicas y prácticas corporales como la gimnasia, los ejercicios de musculación, el deporte, las capacidades físicas, la danza, entre otras, que han estado al servicio de los imperativos de salud, recreación y educación, instituidos por los entes gubernamentales desde los discursos de la EF.

El tratamiento educativo de cuerpo en movimiento no debería limitarse a la significatividad objetiva e instrumental del cuerpo. El movimiento no sólo es o debe ser considerado como instrumento de acción sino también como una experiencia personal vivida en un determinado contexto social, histórico y cultural. Dicho de otro modo, implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino también por el desarrollo sensible, inteligible y afectivo del cuerpo.

El deporte sigue siendo la práctica hegemónica del área de la educación física y constituye un bastión significativo de la estructura escolar. La didáctica del área reproduce y vigila en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente se consideran propios de la educación física que se organiza a partir de un orden moral masculino, desconociendo las habilidades y particularidades de la mujeres, aspecto que influye en la decisión de las profesoras en trabajar solo en la escuela básica primaria.

Los PEF limitan su hacer cotidiano a la práctica física y sus resultados a los triunfos alcanzados en torneos distritales y nacionales. Lo importante es exponer la vigorosidad e higiene del cuerpo de los estudiantes y los logros alcanzados por la escuela en las competencias deportivas; las necesidades, intereses físicos, afectivos y emocionales de los estudiantes pasan a un segundo plano.

El carácter funcional y físico que se le otorga al cuerpo desde la formación de profesores —y que se implementa en la escuela— genera un

discurso que lo instrumentaliza, lo instruye, lo tecnifica, pero no lo educa en el sentido amplio de la palabra:

La EF escolar no se reduce a las actividades físicas ni a las disciplinas que se han encargado de teorizar sobre el movimiento corporal: incluye el movimiento y su teoría, su denominación deberá abarcar ambas. Es además transmisión y explicación del conjunto de reglas, tácticas y técnicas (Molina, 2009, p. 57).

Aunque puede ser un reto cultural complejo, es importante diseñar nuevas estrategias educativas que aporten a la educación del cuerpo de la escuela secundaria. Todo ello precisa de una mediación y orientación pedagógica que no solo renueve y transforme la perspectiva físico-motriz militar y deportiva, gimnástica e higiénica de la asignatura, sino que genere un nuevo sentido de la enseñanza y del saber corporal en la escuela; un saber que conjugue la vida social, creativa, cognitiva y estético expresiva de profesores y estudiantes.

Con Pérez y Sánchez (1991), entiendo los procesos pedagógicos, como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos, escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida en común.

Modificar procesos pedagógicos, como afirman Pérez y Sánchez (1991), supone entonces transformar acontecimientos complejos en los que están implicados un conjunto de elementos y relaciones como el conocimiento, la afectividad, el lenguaje, la cultura, la ética, el aprendizaje, entre otros. Es esta complejidad la que hace recomendable estudiarlos y aprender a comprenderlos. Un mayor y mejor conocimiento de la naturaleza compleja de los procesos pedagógicos, puede ayudarnos a acertar en la selección de estrategias y medios para impulsar cambios en ellos y así remontar, con el compromiso de los actores, las brechas que actualmente separan las prácticas pedagógicas dominantes de las deseables.

Avanzar en la conceptualización de la dimensión social y experiencial del cuerpo y el movimiento en la escuela es uno de los retos que quedan de esta investigación, en tanto cada vez menos la educación física se dedica al adiestramiento homogéneo de conductas y más a la aceptación de uno mismo y de los demás.

Aunque es difícil dar recomendaciones para mejorar las prácticas y los discursos del cuerpo de los educadores en la escuela secundaria considero importante aportar algunas ideas al debate sobre la importancia e incidencia que puede tener la educación corporal en las reformas curriculares y prácticas corporales de la educación física en México.

La educación corporal, subjetiva y cultural es el proceso de formación de un sujeto íntegro que desarrolla un lenguaje denso, amplio, diverso y complejo que se expresa en gestos, palabras, acciones y movimientos que comunican el sentido de su existencia y el valor que adquiere en su vida el desarrollo integral de un cuerpo con que se identifica y logra comunicar, de polícromas formas, la concepción de mundo, patria y sujeto.

En tanto los sujetos somos el resultado de las urdimbres de sentido de las sociedades, nuestros cuerpos son representados por colectivos que construyen códigos para orientar las maneras en que percibimos y vivenciamos la corporalidad propia y la del otro. Usos, saberes, estéticas entran en discursos y prácticas que actúan cotidianamente sobre los cuerpos: Tales procesos encarnan y constituyen subjetividades en y desde la propia piel (Escobar, 2010, p.251).

La educación corporal no es una utopía, es una realidad educativa con prácticas y discursos dispersos en la producción intelectual, la acción educativa y la práctica formativa. La unidad no es una disculpa, es una actitud y un objetivo que se construye día a día en los escenarios escolares. En el ser se une el concepto de cuerpo como unidad, herencia de los

antepasados, la relación con otros, esta mediada por la subjetividad, la cultura, la estética y ética del sujeto.

La educación corporal, ha de ocuparse más de la conciencia del cuerpo, del potencial motriz, sensitivo, emocional, afectivo, creativo y comunicativo del cuerpo para procurar satisfacer lo que requiere el ser humano. La educación corporal va hacia la producción de sentido sobre el cuerpo vivido y las experiencias vividas dejan ver cómo las personas experimenta su corporalidad (Gallo, 2010).

La educación corporal permite pensar desde otro-lugar la corporalidad en educación porque ese lugar ya no es el cuerpo como organismo-objeto, sino el cuerpo que se adentra en la singularidad de nuestra experiencia subjetiva. Aquí la educación toma al cuerpo como punto de referencia, la apertura a lo humano puesto que a través de la educación, el ser humano se recrea, se labra, se transforma, se elabora y este proceso por el cual el ser humano se constituye en subjetivación (Gallo, 2010, p.314).

Apelando a lo corporalidad, nos separamos de una visión del cuerpo centrado exclusivamente en la dimensión física, porque una comprensión de lo corporal, considera la emergencia y participación de la propia subjetividad y de la construcción social del cuerpo. En el mismo sentido, la acción educativa debe ser expresión de la condición senti-pensante del ser humano. En palabras de Corral:

El punto de confluencia de la razón y de la emoción ha de ser el ser humano concreto y completo en tanto consciente, racional, emotivo, activo y capaz de aprender a comunicar congruentemente. Solo la congruencia entre lo que se piensa, se siente, se habla y se hace puede ser la expresión acabada de una ética- estética holística de contenido eco-humanista, ahora que está en riesgo no sólo la especie humana sino también la naturaleza. Y para ello es preciso aprender a pensar con todo el cerebro (Corral: 2009, pág.135).

Si se quiere implementar la educación corporal de manera profunda, auténtica y realmente intersubjetiva, dialógica, simétrica y libre, necesariamente debe considerarse que en los espacios de formación no solo se comparten actividades físicas, ideas, pensamientos, y razones por medio de los signos verbales o palabras, sino también emociones, sentimientos, afectos, por medio del gestos, miradas y los contactos que hacen parte de los signos corporales o no verbales.”Se manifiesta así una corporalidad más carnal que racional, es decir, no un discurso sobre el cuerpo sino del cuerpo, que no habla del amor, o del odio, de la vida, de la muerte, pero que sin embargo, ama, odia, vive y muere (Vacarili, 2009, p.334).

#### **7.4 A MODO DE CONCLUSIÓN**

Después de describir y analizar las practicas corporales y los discursos de de cuerpo que subyace en la voz de los docentes de educación física en escuela secundaria mexicana, de relacionar las continuidades históricas culturales que permanecen explícita o implícitamente en las escuelas de formación docente y identificar algunos modelos de cuerpo por los docentes en clase, puedo afirmar que he logrado responder de manera parcial algunas de las preguntas que guiaron la investigación. A manera de conclusión “inscribo” algunas reflexiones acerca del discurso del cuerpo profesores y de las cuales aspiro que aporten al fortalecimiento de la investigación educativa de la Educación Física en México.

El discurso del cuerpo que circula entre los educadores físicos se inscribió a través del intercambio de sentidos, significados, saberes de docentes e investigador y la relación directa con las fuentes documentales históricas e institucionales que permiten hacer una lectura hermenéutica del texto en el contexto social en que se presenta. Se puede afirmar que la interacción dialógica de sujetos, interpretaciones subjetivas de las prácticas educativas y los conceptos de las disciplinas sociales, conforman el cuerpo de una nueva producción de conocimiento en el tema de estudio.

Los discursos de cuerpo de los docentes entrevistados se vislumbra una intención por renovar sus conocimientos que permitan el desarrollo integral del alumno, su práctica educativa permanente se evidencia el pragmatismo radical, que se preocupa por fortalecer las habilidades físicas del cuerpo, olvidando la fundamentación teórica del área, y desconociendo la dimensión afectiva y emocional de los alumnos, cuerpo-sujeto de la educación.

Del discurso del cuerpo de los docentes se puede inferir la hibridación de enfoques, técnicas, métodos, didácticas de la educación física, a pesar de que los discursos oficiales insistan en el desarrollo integral de los alumnos desde una perspectiva constructivista basadas en las competencias, saber hacer, saber, saber ser; en la clase directa se evidencia la formación del cuerpo dualista, cuerpo fuerte y sano, apto para el deporte y garante de una mente sana.

A pesar de los procesos de actualización y capacitación donde se abordan los nuevos enfoques de la disciplina, los educadores le siguen apostando al ejercicio físico, la gimnasia, las técnicas deportivas, los juegos educativos y la danza, para alcanzar el ideal de un cuerpo vigoroso. La falta de coherencia entre las políticas educativas que imponen los administradores de la educación, la capacitación docente, el contenido de los planes y programas curriculares y las prácticas corporales de los profesores en clase es quizá una de las más serias dificultades que afronta la educación física en México actualmente.

El discurso del cuerpo de los PEF de la secundaria en México está condicionado por los enfoques de la EF que se han implementado desde el siglo pasado en el currículo de la asignatura, entre los que se puede resaltar: el militar, higiénico, deportivo, y expresivo, que de cierta manera permanecen vigentes en la práctica educativa cotidiana de los docentes.

Las concepciones del cuerpo como recurso biomecánico, del cuerpo disciplinado, del cuerpo máquina, y del cuerpo expresivo, son algunas concepciones de las que privan, en menor o mayor medida, de manera aislada o entremezcladas, en la práctica actual de la educación física en las escuelas de educación básica y, en particular, en las escuelas secundarias ( SEP, 2006).

En la actualidad, existe una tendencia en la educación física para el fomento de la formación integral de los jóvenes, considerando el desarrollo motriz, los conocimientos, los valores y las actitudes.

Esta tendencia sitúa a la asignatura en una perspectiva más amplia, donde no solo lo observable —en términos de prestancia física— debe considerarse como aprendizaje, sino también los procedimientos y las actitudes que los adolescentes adquieren mediante la actividad corporal. La educación física adquiere así un carácter pedagógico que se sustenta en los intereses y motivaciones personales, así como en el sentimiento de ser competentes de los alumnos, y que reivindica, además, el disfrute y la exploración del movimiento, a nivel personal y en el plano colectivo (SEP, 2006, p.17).

En la puesta en práctica el currículo, no solo se devela el afán de formar un cuerpo higiénico, fuerte y deportivo, sino también y de forma paralela, formar en valores y actitudes de obediencia y disciplina que hacen más dócil a los individuos; aspecto que se evidencia en la manera como se desarrollan las clases, la participación del estudiantado y la cantidad de actividades a realizar en el marco de la asignatura en el tiempo determinado por el calendario escolar.

A pesar de lo anterior el estudio logra visualizar la emergencia de posiciones alternativas en el currículo que con métodos de enseñanza artística integra actividades lúdicas, recreativas y dancísticas que permiten el desarrollo creativo y espontáneo del estudiante en tanto ponen en el centro las preocupaciones, necesidades e intereses de diversión, gusto y afecto de los jóvenes.



Los discursos alternativos al cuerpo orgánico, funcional e instrumental se insinúan en la práctica de algunos educadores, que desde la expresión corporal, la yoga, los juegos recreativos, la creación coreográfica y la danza, buscan sensibilizar a los alumnos con una mirada del cuerpo, como entidad sicosomática sensible e inteligible capaz de crear, jugar, y relacionarse de manera creativa con los compañeros, los docentes y las demás personalidades de la escuela. Otra educación corporal es posible ;

Discursos y prácticas corporales de la EF del siglo pasado no han cambiado demasiado en la realidad educativa de actuales escuelas secundarias puesto que, mientras en el discurso escrito de las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios donde los planes y programas procuraron enaltecer los valores del humanismo nacionalista, por el contrario, en la práctica educativa, tanto en la formación de docentes, como en la clase directa en la escuela, se promovieron los ejercicios gimnásticos y los deportes del basquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación. “Esa educación física se dirigió a consolidar la unidad nacional a través del rescate del nacionalismo para lo que se introdujeron los bailes y danzas regionales. Se impulsó la tradición apegada a los valores prehispánicos como símbolo de las raíces más auténticas de la mexicanidad, tiene sus remantes en la escuela secundaria actual” (Torres, 2009, p. 58)

Los discursos de los PEF evidencian diferencias frente a las nociones del cuerpo, al proceso formativo y las prácticas educativas. Se resaltan diferencias de género, en formación y capacitación, pues son pocas las mujeres, en comparación con la gran cantidad de hombres que laboran en la secundaria. Los docentes coinciden al afirmar que las mujeres se sienten mejor y más cómodas impartiendo clase en las escuelas primarias.

Se puede decir que en México el enfoque higienista, militar, biológico, deportivo, expresivo, que se presenta en los discursos de los docentes

condensa una historia y sedimenta el discurso de la educación física que en sus presupuestos, conceptos y prácticas, privilegia el modelo de cuerpo fuerte y sano, esto se observa en la búsqueda de la condición física adecuada para el ejercicio fuerte y exigente, en la eficiencia técnica (gimnasia), la condición relacionada con la salud (higiénico), el valor deportivo (formar talentos) y deja de lado el modelo de cuerpo esbelto y delgado que se ha globalizado por diferentes medios..

Los conceptos de la Educación Física y las prácticas corporales que se han considerado determinantes e inalterables en el curso de la historia mexicana requieren de una la investigación permanente que permita intentar nuevos discursos y practicas corporales de la asignatura para así ubicarla a la altura de las nuevas realidades sociales y culturales de los jóvenes, de tal manera que permita fortalecer el desarrollo sensible e inteligible de los actores educativos y de los procesos pedagógicos en la escuela.

Las prácticas, los modelos y los dispositivos corporales escolarizados, que se instalan desde la tradición educativa de la secundarias en México desde el siglo XX así como aquellos modelos emergentes que se articulan con los actuales cambios y transformaciones del contexto social y educacional, requieren de otros estudios que aporten al debate y comprensión del discurso del cuerpo en los docentes de la secundarias mexicanas del siglo XXI.

Al culminar esta investigación es posible afirmar que el discurso del cuerpo emerge como una perspectiva de análisis de la corporalidad tejida por sujetos en interacción permanente con las formas sociales y culturales que condicionan, determinan las representaciones o imaginarios de cuerpo que se instituyen en la escuela: lugar de formación, vigilancia y control de los sujetos que participan en los procesos pedagógicos. El discurso devela, revela las estrategias, modos y estilos utilizados para formar tipos ideales

(modelos) de cuerpo que le sirvan a los intereses sociales y políticos que desde sus dispositivos de poder mantienen el orden establecido.

## EPILOGO

Las investigaciones realizadas en Colombia y México acerca de los discursos del cuerpo de los docentes de Educación Física han dejado en mi piel y pensamiento una serie de inquietudes sobre la articulación y vínculo simbólico que existe en acción, palabra y, cuerpo. Sea esta la oportunidad para dejar inscrita la relación dialéctica y poética entre práctica y palabra, verbo y carne, cuerpo y discurso desde mi perspectiva antropológica, educativa y artística.

Mi inquietud investigativa y educativa no limita el cuerpo a la puerta del lenguaje; por el contrario, encuentran aperturas y nuevas posibilidades de habitar y pensar el cuerpo desde la perspectiva artístico- creativa e histórico-crítico: Es otra una forma de expresar de que estoy vivo, pero que igualmente, siento, sueño, me muevo, sufro y gozo con el cuerpo, la cultura y el arte. Este nuevo sendero genera nuevas inquietudes e incertidumbres porque me incita a detenerme, pensar y a recoger de mi experiencia los conocimientos adquiridos en la interacción con otros seres humanos y otra cultura. El nuevo aprendizaje me invita a establecer nuevas preguntas sobre mi quehacer investigativo y educativo con el discurso del cuerpo por la forma como se complejiza su sentido cuando diálogo con los otros.

Libro abierto o cerrado, con su propia gramática, sintaxis y prosodia: abierto para quien lo ama y cerrado para quien le teme. Con signos codificados. Los goza solo quien los descodifica. Ruta necesaria y segura para dar sentido pleno, a la vida. Necesidad entonces de descifrar el lenguaje: No cuerpo garabateado, sino cuerpo caligrafiado. Para enriquecer su potencial comunicativo (Corral, 2009, p.32).

Mi cuerpo condensa y contiene una compleja red de prácticas, emociones y pensamientos que pueden ser escuchados, cuestionados,

provocados, reconocidos, de-construidos por docentes, estudiosos y lectores desde sus referentes experienciales, cotidianos, lógicos: biológicos, antropológicos, estéticos y sociales. Si el cuerpo es una construcción simbólica y social, su condición significativa, encarna el pensamiento, la acción y la palabra de mí ser.

En el momento que se pienso y trato de entender o de vivir las emociones y sentimientos, es cuando siento complejizar mi existencia, permanencia y comunicación con los otros, es el instante en que todo lo puedo poner en cuestión, o lo transformo en negación, o en desborde de las estructuras determinantes de la norma o la ley. Entre esa inmensa red de ideas, acciones, reacciones y silencios, mi cuerpo se encrespa, y deja expuesto ante los otros esa sensación de amargura, ascetismo, inquietud o duda, deja ver su deseo, insatisfacción, necesidad, y búsqueda de equilibrio o armonía corporal y emocional.

Igual que les sucede a otros seres humanos, siento que no todas las acciones corporales se pueden reconocer y controlar. Intentamos hacer conciencia de las acciones, emociones y pensamientos, de las aventuras y miedos, de las búsquedas y laberintos existenciales. Cuando quiero expresar verbal o corporalmente lo que siento y lo que la mente resiste, se abre una nueva puerta, ingreso al laberinto que debo atravesar de manera racional, lógica, por ello tejo puentes con palabras y metáforas que me permitan vivir esa incesante sensación de espera, de vuelo, de muerte o de erotismo corporal a través del texto escrito.

Esta investigación me suscita nuevas inquietudes en cuanto a la relación cuerpo palabra, porque después de describir y analizar el sentido de cuerpo que subyace en la voz de los docentes, no sabemos si continuar intentando racionalizar el saber corporal de los docentes, de los sujetos, del hombre o dejar que el cuerpo desde sus gestos expresivos siga instaurando

un lenguaje propio. Fernando Bárcena y Octavio Paz nos dejan al borde del abismo epistémico y artístico, de la incertidumbre del discurso y de la calidoscópica poética del cuerpo:

El saber racional sobre el cuerpo del hombre con sus discursos ordenados, sus lenguajes precisos y vocabulario autorizado, surge de una mirada que parece pretender acercar las palabras y las cosas...Ese mirar busca que el cuerpo se ofrezca como una cosa, en su pura objetividad, como un lugar de apropiación, como aquello que podemos capturar, disciplinar, educar, registrar u observar, encerrándolo en unos conceptos que seguimos destinando a decir la esencia de la cosa, pero no los acontecimientos. En esa mirada, parece que la intención es volver el cuerpo al fin adulto, un cuerpo que ha abandonado definitivamente su infancia. (Bárcena, 2003, pp.212-213).

Octavio Paz, en *el mono gramático*, expresa: “el cuerpo es siempre un más allá del cuerpo” es algo más que palabra, y símbolo, lenguaje y discurso, es creación poética, amorosa y placentera. El cuerpo se expande en sensaciones y emociones que la palabra no logra abarcar en su sentido.

El cuerpo que abrazamos es un río de metamorfosis, una continua división, un fluir de visiones, cuerpo descuartizado cuyos pedazos se esparcen, se diseminan, se congregan en una intensidad del relámpago blanco; el cuerpo es el lugar de la desaparición del cuerpo (...) Todo cuerpo es un lenguaje que, en el momento de su plenitud, se desvanece; todo lenguaje, al alcanzar el estado de incandescencia, se revela como un cuerpo ininteligible. La palabra es una desencarnación del mundo en busca de su sentido, y una encarnación: abolición del sentido, regreso al cuerpo. La poesía es corporal: reverso de los nombres (Paz, 1998, p.115).

José Luis Pardo condensa la multiplicidad del gesto en el instante en que el cuerpo humano expresa desde su silencio el sentido de la existencia: Veo un rostro estremecido por el miedo, un cuerpo contorsionado por el dolor, una espalda curvada por el peso, una cabeza agachada por la vergüenza: todo son síntesis estéticas (cada gesto sintetiza o expresa el mundo entero condesado en los pliegues de la piel) de la expresividad (Pardo, 1992, p. 267).

*Las palabras inventadas, danzan en mi cuerpo  
Escribo versos en la piel de la mudanza:  
Entre palabra y movimiento  
Transcurre la silenciosa voz,  
Cuerpo:  
Expresión desnuda de gestos milenarios.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, A. (2001). *El cuerpo en la interpretación de las culturas*, en *Boletín Antropológico*. Vol. 1 [núm. 51]. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- Aisenstein, A. (2006). El currículo de la Educación física en Argentina. Mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo, en *Revista de Pedagogía y Educación*.
- Aguayo, B. (2010). Las prácticas escolares: una propuesta desde la perspectiva cualitativa, en Piña, J. (2010). *El cristal con que se mira*. México DF: UNAM, Díaz de Santos.
- Aguayo, B. (2010) Las prácticas escolares de los educadores físicos en *Perfiles educativos*, (No. 128). pp. 97-117. México: UNAM
- Aguilar, A. y Morfín, F. (2007). El cuerpo conciliado. Una revisión del cuerpo en la filosofía y el pensamiento social, en Muñiz, E. y List, M (coord.). *Pensar el cuerpo*. México: UAM - Azcapotzalco
- Arnold, P. (1991). *Cuerpo, movimiento y currículum*. Madrid: Morata
- Arredondo, C. (2010) “Polifonías corporales”, en Piña, J. (2010) *El cristal con que se mira*. México DF: UNAM, Díaz de Santos.
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Balbi, A. y Boivin, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno, en *Cuadernos de antropología social*, (No. 27), pp. 7-17
- Barbero, J. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio, en *Revista de Educación*, (No 311), pp.13-49.



- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras*. Barcelona: Herder.
- Bejarano, J. (1913). *La Educación Física*. Bogotá: Arboleda y Valencia.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertherat, T. (1996). *El cuerpo tiene sus razones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertran, M. (2007). *¿Orientación o los diez mandamientos? La moral en las recomendaciones de nutrición*, en León, B. (eds.). México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bouché, H. García, M., Quintana, J. y Ruiz, M. (2002). *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Buenfil, R. (1996). *Revolución mexicana, mística y educación*. México: Ed. Torres asoc.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. México: Paidós.
- Cáceres, G. (2007) Imaginarios de cuerpo e imaginarios expertos. Aproximaciones a la imagen de cuerpo entre el arte y la medicina, en *Revista Nómadas*, (No. 26) pp. 199-211. Bogotá: Universidad Central.

- Cagigal, J. (1996) *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Kapeluz.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de la formas simbólicas I. el lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillejo, A. (1997). *Antropología, posmodernidad y diferencia*. Bogotá: Instituto de Investigación signos e imágenes(Eds)
- Clifford, J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Colquhoun, D. (1992). Emancipatory health education and the potencial and limitations of health based physical education, en William, T., Sparkes, A. y Almond, L. (Eds) *Sport and Physical Activity*, E & FN Spon, Londres, pp. 350-362.
- Corenstein, M. (2009). Lo etnográfico en el saber, en Gómez, M. (coord.) *Saberes socialmente productivos: contribuciones al debate*. México: UNAM.
- Corral, M. (2009). *Cuerpo, comunicación y sensibilidad*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Charaudeau P. y Maingueneau D. (2005). *Diccionario del análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Detrez, Ch. (2002). *La construction sociale du corps*. París: Seuil.
- Devis, J. y Peiró, C. (1990). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, A. e Inclan, C. (2001). Profesión docente, en *Profesión docente* (No 25). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.

- Douglas, M. (1978). *Símbolos Naturales*. Buenos Aires: Alianza.
- Duch, L. y Mélich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad*. Madrid: Trotta.
- Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevila y Solares, B. (2008). *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM.
- Einsenberg, R. (coord.) (2007). *Corporeidad, movimiento y Educación Física, 1992-2004. La investigación educativa en México 1992-2002*. (Vol. 2) Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México: UNAM.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escobar, M. (2010). El cuerpo en la escuela contemporánea: construcciones en tensión, en Sánchez, A y Pérez, J. (Comp). *Actualidad del sujeto. Conceptualizaciones, genealogías y prácticas*. Bogotá: Universidad Central.
- Ferrarotti, F. (1990). *Histoire et histoires de vie*. París: Meridiens Khusickl.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1998). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1999). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI
- Furlan, A. (1996). Conferencia presentada en el 3º Congreso de la COPIFEF, IPEF. Córdoba, Argentina.
- Furlan, A. (1997). Lugar del cuerpo en una educación de calidad, en *Revista Digital: Educación física y deportes*, Vol. 4, (No 13). Recuperado en marzo de 2010 en [www.efedeportes.com](http://www.efedeportes.com).

- Furlan, A. (2004). "¿Un cuerpo políglota?", en *Educación 2001*, (No 113), pp. 16-21.
- Furlan, A. (2005). "La labor educativa de los profesores de Educación Física", en *Revista Iberoamericana de Educación*, (No 39), pp. 107-125.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- García, M. (2006). Sentido objetivo y vivencia subjetiva de la profesión docente. *Revista Estudios Filosóficos*, Vol. LV, (No. 160), 491-502.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. México: Gedisa.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación*. Barcelona: Herder.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas, en *Revista Frontera del Norte*. 21 (No 41), pp.17-38
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grasso, A. (2007). Corporeidad, somática y educación física: proximidades ideológicas y pedagógicas en un territorio común para crear calidad de aprendizaje, en Einsenberg R. (coord.) (2007). *Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004. La investigación educativa en México 1992-2002. (Vol. 2)* Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México: UNAM.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. España: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, M. (2007). Cuerpo y disciplina: la cátedra de gimnasia en Puebla a finales del siglo XIX, en Muñiz, E. y List, M. (coord.). (2007), *Pensar el cuerpo*. México: UAM Azcapotzalco.
- Jiménez, M. (2009). Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación, en Soriano, R. y Ávalos, M. *Análisis político del discurso*. México: Juan Pablos Editor. pp. 260-269.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lejeune, Ph. (1980). *Je est un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Maillard, Ch. (1995). *Cuerpos imaginarios y Cuerpos imaginados*, en *Revista de Filosofía*. (No 17-18), pp. 9-24.
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del ser. Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Barcelona: Encuentro Ediciones.
- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

- Mead, H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mélich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y educativa*. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Mills, C. (1999). *La Imaginación Sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moita, L. (2001). Co-construcción del discurso en el aula: alineamiento con contextos mentales generados por el profesor, en Zaslavsky D. y da Silva, (comp.), *Discurso, teoría y análisis*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, IIS-UNAM.
- Molina, D. (2009). *El sueño del cuerpo perfecto*. México: UPN. Horizontes educativos.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Muñiz, E. (coord.) (2010). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México: Anthropos, UAM.
- Muñiz, E. (2006). De cuerpos, culturas y educaciones: una mirada antropológica, en *Revista Estudios Filosóficos, Vol. LV, (No 160), 491-502*.
- Muñiz, E. y List, M. (coord.). (2007). *Pensar el cuerpo*. México: UAM Azcapotzalco
- Ossott, H. (2006). *Memoria en ausencia de imagen. Memoria del cuerpo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Palermo, A. (2004). "Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires", en Heredia, N y Videla, M. *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*. Córdoba: C.E.N. Ediciones. pp. 129-166.

- Paradise, R. (2001). Etnografía: ¿Técnicas o perspectiva epistemológica?, en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (Eds.). *La Etnografía en Educación: Panorama, Prácticas y Problemas*. México: Centro de Investigación y Servicios Escolares- Universidad Nacional Autónoma de México y University of New México. pp. 73-81.
- Pardo, J. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-Textos.
- Patton, M. (1990). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación*. Newbury Park: Sage.
- Paz, O. (1998). *Mono gramático*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Pedraz, V. (1989). Nociones de cuerpo para la teoría general de la Educación Física, en *Perspectivas de la actividad física y el deporte*. (No 1), pp. 5-9.
- Pedraza, S. (2010). Alegorías del cuerpo: Discurso, representación y experiencia, en Muñiz, E. (coord.). *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. México: Anthropos, UAM.
- Peñaranda, F. (2004). Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Juventud*, vol. 2 (No 2). pp. 167-189.
- Pérez, V. y Sánchez, R. (2001). *Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física*, en *Revista Digital*, Buenos Aires, Año 6 (No 33). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/> Consulta Febrero 2 - 2010.
- Piña, J. (2010). *El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en Educación*. México DF: UNAM, Díaz de Santos.
- Planella, J. (2001). *La transformación del cuerpo: La emergencia de los nuevos valores corporales en los jóvenes*, (Tesis de investigación de doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de pedagogía.

- Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. (1889). México: Mimeo.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos. (No 5). Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- Raiter, A. (1999). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rebel, G. (2000). *El lenguaje corporal*. Madrid: Editorial EDAF.
- Ricoeur, P. (1998). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, E. (1910). *Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina*, en Revista de la Educación Física 1910. Buenos Aires.
- Ruiz, J. (2010). *La política del sport*. Bogotá: La Carreta editores, Pontificia Universidad Javeriana
- Ruiz, M. (2005). Narrativa popular: aprendizajes y prácticas sociales, en Gómez, M. y Orozco, B. (coords.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. Cuaderno (No 6).
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Saraví, J. (1986). *Historia de la Educación física Argentina. Siglo XIX*. Buenos Aires: INEF.
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B. y Farrés, P. (1994): *Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina*, (No 34) Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Orealc-UNE



- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1974). Elaboración de los objetos mentales en el pensamiento de sentido común, en Horowitz, I. (Ed.) *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. Vol. I. pp. 98-115.
- SEP, DGEF. (1982). Programa de Educación Física para preescolar, primaria y secundaria. México: SEP.
- SEP. (1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México: SEP
- SEP, DGEF. (1990) Subsecretaría de Educación Media. Dirección General de Educación Física: Programa de Educación física Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato. México: SEP.
- SEP, Plan de Estudios. (2002). Licenciatura en Educación Física. México: SEP.
- SEP. (2006). Reforma de la educación secundaria. Fundamentación curricular. Educación Física. México: Secretaría de Educación Pública (SEP)
- SEP. (2006). Educación Física. Programas de estudio. Educación Básica secundaria. México: SEP.
- Solares, B. (2008). Un acercamiento a la antropología simbólica de Lluís Duch, en Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevila y Solares, B. *Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias CRIM-- UNAM.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

- Taylor S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción de los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma de México- Xochimilco.
- Torres, F. (2010). *De los cuerpos dóciles a los cuerpos siniestros. Una historia del cuerpo en la modernidad*. México: Ed. Torres asociados.
- Torres, M. (2009). *Aprendizajes del cuerpo en la escuela mexicana. Formación de profesores y prácticas educativas de la Educación Física*. México: Taller Abierto.
- Torres, M y Molina, M. (2007). Aspectos conceptuales y corrientes en la educación física y deportiva: nacional e internacional en Einserberg, R. *Corporeidad y movimiento y educación física 1992-2004*. México: COMIE
- Turner, S. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaccarili, A. (2009). El carnaval y el cuerpo en la literatura neobarroca. Sabiduría pedagógica de la prosa novelesca, en Ortega, J. (coord.) *Hermenéutica del cuerpo y educación*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Van Dijk, T. (2003). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1977). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta,
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos aires: Nueva Visión.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor, en Revista Complutense de Educación, Vol. 11. (No 2). pp. 83-104

Weber, M. (1978). *Economía y Sociedad*. México: FCE.

Wolcott, H. (1975). Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools.  
*Human Organization*. Vol. 2. (No 34).

Zagaláz, M. (2001) *Corrientes y Tendencias de la Educación Física*, Barcelona:  
Editorial INDE.

## ANEXOS

### Anexo 1. Carta De la Secretaría de Educación

#### Carta de SEP.

"2010, Año de la Patria. Bicentenario del Inicio de la Independencia y Centenario del Inicio de la Revolución".

DIRECCIÓN  
GENERAL DE  
EDUCACIÓN  
SECUNDARIA  
TÉCNICA  
SUBDIRECCIÓN DE  
ESCUELAS  
SECUNDARIAS  
TÉCNICAS EN EL D.F.

México, D.F., 27 de Mayo de 2010.

**C. DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO**  
**COORDINADORA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**P R E S E N T E.**

En atención a su escrito de fecha 06 de Mayo del año en curso, en el que solicita la autorización para que el Mtro. Carlos Humberto Arredondo Marín, alumno del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras; se le brinden las facilidades para realizar prácticas de observación en clases de Educación física en dos planteles de esta modalidad educativa.

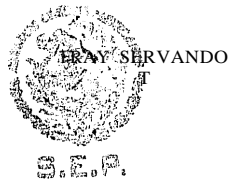
A este respecto, me permito informar que no existe inconveniente alguno para que el interesado realice dichas prácticas, conforme a la relación que a continuación se menciona:

- Escuela Secundaria Técnica No 17, turno matutino
- Escuela Secundaria Técnica No 25, turno vespertino.

Asimismo, anexo copia de los acuses de conocimiento por parte de los CC. Directores de los planteles seleccionados.

Sin más por el momento,  
me es grato enviarle un  
cordial saludo.

lv



  
**ENRIQUE MORELOS REYNA**  
**SUBDIRECTOR**

NOTA. Se ane:

## **Anexo 2.** Relato de vida de Héctor

Prácticamente mis padres son de Guanajuato, precisamente cuando mi madre estaba en mi embarazo, migramos a la capital, acá al DF. Por buscar nuevas horizontes mis padres deciden venirse a la ciudad de México; al mes que llegamos, doy a luz. Nací en un año histórico para México, fueron las olimpiadas de México, el viaje a la luna y después, la matanza de los estudiantes del Politécnico.

De lo que me acuerdo: después, cursé mi kínder en un casita, éramos unos quince alumnos, pagábamos una cuota de 3 pesos mensuales, fue una etapa de mi vida, “muy padre”, muy feliz. Recuerdo de aquel entonces, mi vida, en cuanto al juego, era el fútbol.

Estudí mi primaria en la Escuela Margarita Maza de Suárez, allá en la colonia Chaleplanta, Estado de México, que fue donde crecí, donde hice toda mi vida de juventud, cursé mis seis años en la primaria, una etapa “padrísima” también. Vivía con ocho hermanos, una hermana y mis padres.

De ahí surge la secundaria 240 la cual queda en Progreso, en Gustavo Madero; curso mi secundaria también, satisfactoriamente, luego ingreso a CBX que queda por acá por el municipio de Atizapán de Zaragoza. Cursé ahí los tres años en la especialidad de computación. Se pasó muy rápido toda esa etapa estudiantil entre vivencias, experiencias con los amigos, experiencias en familia, experiencias en la escuela, y que de alguna manera me ha dejado satisfecho, ¿no?

Después de que terminé el bachillerato, vino una etapa de receso porque quiero ingresar al Politécnico, del cual después no me quedé, un poco decepcionado, ¿qué hago?, ya no voy a estudiar. Vuelvo hacer otro examen

al mismo Politécnico y ahora sí me quedo. Estamos hablando de un tiempo, seis meses después. Ingreso a la Escuela Superior de Ingeniería Química, ahí sí que, una cultura de estudio, una falta de cultura de lectura, una falta de cultura, en ese momento, de querer ser alguien, me prohíben seguir adelante porque me dediqué mucho al “ cotorreo” (diversión, no tomar en cuenta las cosas, de alguna manera u otra), no terminé de ahí, me salí.

En vez de estar estudiando me iba a las canchas a jugar futbol, me iba a la piscina a nadar, me metía mejor a actividades deportivas como el karate, sin saber que se podía conjuntar, se podía ir al estudio. Yo no lo quise hacer en su momento. Pero después me arrepentí, porque me dijeron en el Politécnico: ¡Aquí no cabes!

Busco mis expectativas en la UNAM, busco hacer el examen para psicología, cuando voy, las solicitudes ya se acabaron.

Bueno y ahora ¿qué hago? Me voy a ir a un pizza, un escuela del poli en el canal nacional que queda por el Palacio de los deportes. Iba en el microbús, pensando qué iba hacer de mi vida porque ya había perdido tres años y medio, después de bachillerato, ya casi una carrera, y bueno me digo, y ¿qué voy hacer? Iba por la vía Churubusco cuando de repente veo la Escuela Superior de Educación física ESEF, veía esas cuatro letras y veía un campo deportivo y veía gente haciendo ejercicio y dije, esa es una escuela o es algo de entrenamiento.

Agarro y me bajo y voy directamente a pedir informes y me dicen: Sí. Interiormente, me pregunto ¡Ah caray! ¿Se estudia para ser maestro de Educación física? Pido la solicitud, empiezo a llenar datos, presento mi examen y no quedo (¿otro fracaso?). Yo quería morirme, completamente desconsolado, completamente deprimido, no soy nada, no soy nadie, o sea, ¿qué hago ahora?

Por cuestiones del destino conozco a una persona, el cual me ayuda interviniendo con unas entrevistas con altas autoridades de SEP, estamos hablando del director general del Poli, de actividades deportivas del Poli, Director general de Educación física del DF y directora de la ESEF, pasando por todos ellos ingreso a la ESEF. Se puede decir que “me echaron la mano” (me ayudaron). Ingreso un mes después cuando todos estaban estudiando.

Cuando entro en la escuela, me voy un tiempo hacia atrás a mi etapa de secundaria, me preguntaban en aquel entonces, ¿qué quería ser de grande? Yo respondí, quiero ser jugador profesional o maestro de Educación física y mis compañeros se rieron, ¡No! ¿Jugador profesional, maestro de educación física?

El destino es misterioso, porque tú puedes llegar a algo si tú te lo decides, yo en aquel entonces, tenía ese deseo. A través del tiempo y todas las vivencias, se perdió, no sabía qué quería ser. Por cuestiones del destino o lo que haya sido, llego a la ESEF. Termino mi carrera e ingreso como docente a la escuela secundaria 261. Es donde inicio mi labor docente; después de la 261, me fui a la 202 y ahorita estoy aquí, en la 170.

Todos eran conocidos, ya todos tenían trabajos, exámenes. Yo llego como nuevo a un mundo desconocido, ¡No!, pero me integro inmediatamente a las actividades y en cada semestre había una materia optativa... me acuerdo que había lucha, danza, acondicionamiento físico; había halterofilia, y había gimnasia. A la Lucha Olímpica ingresé un mes después.

Al llegar al salón fui, atrás y allí conocí a dos personas, una se llama José Eduardo Escobar Valencia y la otra, Hugo Varela, eso fue “el parte aguas” para llevar mi carrera con alegría, los dos compañeros que me brindaron su amistad. Los cuatro años vivimos muchas, muchas experiencias de las cuales, en el primer semestre Eduardo, entró a lucha, y me invitó: Óyeme, vámonos a lucha. Y yo sin saber nada, lo único que quería era participar, me

voy a la lucha, libre o grecorromana. Participamos en un torneo nacional, de tercera fuerza en el Poli, precisamente, Ahí, por cuestiones del destino me encuentro al director de actividades deportivas, el que me hizo el favor de ayudarme, y con mucho gusto fui aquí saludarle, doctor, ¿cómo está usted? Y me reconoció-muchacho, ¿qué haces por acá? Mire, muchas gracias a usted, ya estoy en la ESEF, vengo a competir, pero contra su institución. No, (sonrisas). Me gusta que estés en la actividades deportivas y “échale mucha ganas” que tú puedes ser una gran persona.

Terminamos en segundo lugar por equipos, el primero fue la UNAM, segundo la ESEF y tercero el Poli, en “tercera fuerza” De ahí, al otro año nos trajimos primero, segundo y tercero lugares. ¡Ah! recuerdo que me traje el quinto lugar a nivel nacional. Seguimos compitiendo, nos vamos al segundo nacional de fuerza... y ahí hay una experiencia, pues, “chusca” y con un poco de miedo, cuando van y nos pesan te ponían aquí (antebrazo) el número de tu pesaje. Cuando estaba calentando mi dice un compañero oye y a poco, ya pesas 68 kilos,.. ¿Cuándo? yo soy de 62, y ¿qué? me “espanto”.

Voy con mi coach, y le digo, oiga profe...mire se equivocaron. —vamos a ver—y vamos con los jueces y ya estaba todo el rol de lucha. Pero ustedes decidan, quiere competir o se aleja voluntariamente, Me dice mi coach, a qué viniste —Pos a luchar, pos échate la primera no más... Avíentese la primera lucha, dije: ¡pues va! Era muy chaparrito, pero con una fuerza tremenda, empecé, forcejeé muy poquito porque el otro con su técnica, ¡pum! Y era de la UNAM. Me volteó, me ganó y... rapidísimo. Y precisamente esa persona que me ganó quedo campeona en segunda ronda.

De ahí, el entrenador olímpico de lucha,... nos llamó a seis personas para integrar el grupo de Lucha olímpica. Cuando me va llamar me dice: ¿cuántos años tienes?, yo le digo. Tengo 26, como 25 años; lástima no me sirves por



la edad, quería chavos de 20, de 22 hacia abajo y ya no pude ingresar al grupo de Lucha olímpica.

Fue un gusto que me hubieran llamado, pero también de tristeza por... Me remonté atrás todo lo que perdí, ¡No!, todo lo que pude haber hecho. En los campeonatos de lucha fueron muchas las experiencias que me tocó vivir, es que vamos con nuestra directora de la ESEF y llevamos medallas, llevamos todo. Y nos dice: Sí maestros, ¡muchísimas felicidades! Les agradezco, mire, les invito a un café y a una galletita. Nosotros íbamos con otras expectativas que nos dieran, un pants, una gorra, algo, porque a la selección de volei, basquetbol, de fútbol, les daban uniformes, se los llevaban en camiones, se hospedaban en hoteles y nunca lograron mayor cosa, en cambio nosotros, nuestra placa en segundo lugar de tercera fuerza, los segundos lugares, están ahí en trofeos de exhibición de la ESEF y eso me dio un poco de tristeza y coraje; así dice uno, así son las cosas: Hay veces que te dan un gran premio y hay veces que nada más te dan las gracias, pero satisfactoriamente tuve unas experiencias muy padrísimas, muy alegres, muy bonitas... Salí de la ESEF.

*¿Cómo fue tu titulación de la ESEF?*

¿Mi titulación? Precisamente mucha gente salía ya titulada; sin embargo, yo con el compañero Lalo, como para variar, pues echamos también “la flojera”, y nos salimos sin titularnos, salíamos a trabajar directamente, bien decíamos, pues después nos titulamos, ¡Hágale pues! Pasó un año y nada, seguíamos trabajando.

Precisamente, te daban escuela o plaza de trabajo de acuerdo a tu número de escalafón, como hayas quedado en el promedio, yo era el 201, era el 198, o sea que él pasó primero a la escuela, y me habla por la noche, y me dice, Oye, y mañana vas a ir a escoger escuela; Sí, oye ¿¿sabes? aquí en la escuela donde yo escogí, hay 16 horas y te gustaría en una primaria, igual le

entré. Nada más llegó, me dicen, solo hay 16 horas. Y me dan 16 y me dicen y dos de más, ¡Ah!, en esta escuela la Etiopía, así cumplimos 22 horas.

Llegamos a la escuela y a trabajar; en ese momento no pensábamos en la titulación. El primer año de trabajo fue excelente, porque fuimos a competir en atletismo y nos trajimos muchísimas medallas de primer lugar; obtuvimos el primer lugar en demostración de escoltas, pero por novatos pasó otra escuela en vez de nosotros. Como no sabíamos, éramos novatos, no sabíamos la cuestión de que eso te da renombre.

Luego, el segundo año igual, seguimos sobre la misma línea de éxitos, de los triunfos... Y nos dice nuestro inspector, ¿quieren horas de trabajo? —Y nosotros- No, después para el próximo año, —para el próximo año, (risas). Al año, resulta que no había horas...ya no había horas y después nos dimos cuenta, no nos involucramos, no nos dimos cuenta de cómo estaba la política de trabajo, de cómo estaba la política entre maestros, entre sectores, dirección general, entre sectores, tanto que ahora necesitamos esas horas, tenemos 22 horas y para tener tiempo completo debe ser 42 horas, para que tú te puedas jubilar con el tiempo completo, porque si no, no tienes casi nada. Entonces de ahí vino la necesidad de buscar en escuelas particulares, en escuelas de paga privada.

Yo, por mi parte, anduve buscando en muchas escuelas, y precisamente en todas me decían: ¿Eres titulado? No, entonces no. Es cuando viene la inquietud de la titulación, después de cinco años, le digo a Lalo: ¿No te piensas titular? Que sí; pues entonces vamos a echarle las ganas, fuimos y nos informamos, otra vez a la escuela superior de EF y nos dijeron: Eso está muy fácil ahora de titularse, un informe recepcional, en el cual es toda una planeación de tu escuela, de tu trabajo, un contexto socioeconómico y cultural de tu escuela de trabajo, más todas las actividades que haces en el año. O una investigación de campo, es decir, social, de algunas definiciones,

Qué es educación física, qué es deporte, qué son capacidades físicas, todo eso, y esa era nuestra tesis.

Tuvimos un buen asesor.... Ya estábamos echándola al abandono también, fuimos con el profesor, y no tenemos nada, nos regañó, nos ayudó, hicimos lo nuestro, haciendo estos trabajos no dormimos en varias noches, pero lo hicimos, lo sacamos, y nuestro trabajo que era de ocho meses lo hicimos en un mes completo, luego hicimos el examen...

Al examen fue mi papá, mi mamá y nadie más; con gran beneficio y con gran logro ¡Me titulé! y sobretodo dándole esa alegría a mis padres, a los cuales les debo muchísimo, porque sin ellos uno no sería, o no estaría aquí prácticamente vivo. Por lo menos tuve ese gusto, Ese orgullo de darle a mi padre esa satisfacción, ya que ahora lleva 11 años de haber fallecido. Mi madre, todavía vive.

Obtuve ese gran logro, en la cual en la familia solamente un hermano que es Ingeniero químico, y yo, hemos logrado un título de una profesión. Por carencias, por flojera, por otras cuestiones mis demás hermanos, no lograron nada, y bueno ahí estaban, ¡No!

#### ESEF. Asignaturas FORMACION

Como dice uno, de acuerdo a los maestros que tienes, de acuerdo a la forma en que te la dan, fue natación, volibol, la optativa de lucha, recreación, psicomotricidad y creo que gimnasia.

Y te voy a decir por qué... cuando yo entré a la ESEF sin nadar,...quedé de 8° entre los competidores [risas], por eso no pasé el examen. Entré sin nadar. Aprendí a nadar en un año. El Voli nunca lo había jugado, nunca, y empecé a estudiar, y ahora es donde he logrado mayores triunfos a nivel competitivo con mis alumnos, he logrado mis grandes triunfos, y recreación

porque era algo que desconocía, desconocía, y que debido a eso uno nunca deja de ser niño; puedes jugar con cualquier cosa, puedes jugar en cualquier espacio y puedes jugar en cualquier momento. Pero ese tipo de juego se le llama recreación, porque hay diferentes tipos de juegos. Populares, chuscos, por competencias, con música, y es una innovación de la ESEF, entra lo que es el tema de recreación.

Psicomotricidad porque es parte de lo que estudia el movimiento junto con la biomecánica y me acuerdo que en aquel tiempo tuve una maestra excelente, que me decía, sin el movimiento no se puede hacer nada, estate quieto y ¿qué vas hacer? Sin embargo, si te mueves avanzas hacia allá y vas a otro lado y con implementos y si luego le metes recreación vas a lograr una gran finalidad de acciones que te van a dejar satisfecho, que vas a tener un nuevo aprendizaje.

Gimnasia, porque quería lograr yo, a mí me encantaba dar marometas en el aire y andar rodando en el piso y eso me ayudó muchísimo a tener mejor carácter, mayor disciplina, y por ahí se me fue otra, ¿qué era?, creo que psicología, dije. Con la lucha grecorromana que la verdad obtuve grandes triunfos, grandes satisfacciones personales en la ESEF.

Hay otra gama de experiencias, entrando a ESEF para variar, no sabía bailar, no bailaba ni cumbia, ni salsa., ni la moderna, que en cualquier fiesta aquí en México se baila. Entro a ESEF...entre la gama de aprendizajes y precisamente en una materia que se llama expresión corporal, me la dio Lucy Garzón, colombiana, muy reconocida aquí en México, me da Expresión corporal, me ayuda a desarrollar mis cinco sentidos, me ayuda a liberar mis emociones, me ayuda a expresar mis emociones a través del trabajo de la expresión corporal. En una de esas a mí me toca el tema de danza con un compañero, y presentamos *Jarabe tapatío*, inmediatamente, me invita a su grupo de danza regional que se llama estampas colombianas.

Por curiosidad, fui a observar una clase, las daban aquí en Coyoacán, me integro, un poco cohibido con mucha introversa, y me dice: No, suéltate. Ya estás en el grupo, tienes que ser más alegre, más dinámico, y me integro al grupo, y empiezo a conocer los bailes regionales de Colombia. Me encantaba el Mapalé que era del Atlántico; me gané el lugar en el cuadro de presentaciones, nos presentamos Querétaro, Canadá.... Xalapa... ESEF. Centro Cultural Universitario y obtuvimos muchos logros personales, sobre todo a los *compas* que estaban en ese grupo los recuerdo mucho, y aprendí a bailar cumbia, salsa y merengue, muy alegre ese baile, ¡me gusta mucho!

Mi juventud fue muy drástico, a la edad de 12 años, me juntaba con la palomilla, en la pandilla... con chavos de 16-18 fumaban y tomaban y tenían novias; era el temor que si me veían me iban a pegar. Me desinhibo y empiezo a fumar y no me gustaba, me tomaba una cuba, entraba a la una o dos de la mañana a casa. Yo me fui por el rock pesado, Los Rolling, Zeppelin, Empecé a divagar por el Punk 12 -15 entre fiestas pandillas y alcohol; en el bachillerato sigue por el gusto por el peleas con personas, pandillas; también era el fútbol en las calles... era verdaderas peleas deportivas frente a otras cuadras, a otros cuates que nos venían y nos retaban; jugábamos al refresco, pero no podías perder en tu calle por orgullo. Eres el mejor, para los amigos.

Viene después una etapa drástica: a mi madre le da una enfermedad un poco rara. Yo me prometí, creyendo en una religión, le dije, Dios mío, cura a mi madre. Yo voy a cambiar mi vida de lo que fue ahorita, por cuestiones del destino, mi madre se curó, empiezo a dejar a pandillas, del alcohol, me alejo, comienza la marihuana, mis amigos empiezan a robar, yo no lo hacía pero me involucraba con ellos. Me retiré.

Al terminar la ESEF empezamos a corretear...y después supe que estuvo un mes en coma, reaccioné. Y me dije esta no es mi vida, Volví a tener fe en

Dios, le pedí que lo ayudara y todo... y después supe que el chavo se alivió, y dije es que Dios existe, y dije, de aquí en adelante...dejé de andar con ellos. Empiezo a convivir con mi papá, mi mamá y mis hermanos porque antes no convivía con ellos.

Termino la Escuela, y muchos de mis amigos están en la cárcel, otros en USA buscando el sueño americano; otros están trabajando de taxistas, de obreros, que es lo más bajo aquí de trabajos de oficios. De los treinta que nos juntamos creo que fui el único que logré una profesión.

Mujeres, eso es algo muy drástico [risas]. Muy drástico por qué razón, debido que como yo era una persona tan introvertida, pero de alguna manera u otra, si me hacían enojar, salía una bestia dentro de mí, horrible. Muy introvertido, yo, muy callado, y creo que todo mi coraje lo sacaba a través del futbol. Cuando veía a una muchacha, para decirle hola, o algo, no me atrevía.... aparte de que tenía el complejo que era una persona fea, porque sabía que no me iban a aceptar...era un problema de complejos, de traumas, de todos; venía de una historia de que mi papá fue alcohólico y fuimos una familia maltratada por parte de mi padre, cuando llegaba *tomado* a todo el mundo nos corría y nos sacaba de la casa, y nos echaba, y nos echaba maldiciones, y de groserías y todo.. Y todo eso lo vivía yo a la edad de 5 a 12 años, fueron 7 años impactantes, de lo que viví con mi padre en sus enfermedades de alcoholismo. Debido a eso yo vivo con ese trauma, que soy introvertido, callado, miedoso. Y en la primaria tuve mi primer novia... andando en la pandilla, puedo tener novia, como todos tenían novia, tuvimos la experiencia de la sexualidad, no el sexo. En la secundaria el primer año fue de adaptación y estudio.

En secundaria, en el segundo año tuve un excelente maestro de EF, fue buenísimo, que fue el “parte aguas” para que a mí me gustara la Educación física, y no me interesaba más que el deporte, la educación física.

En el tercer año, tuve el tercer fracaso de una relación afectiva, dice es una tercera marca de mujeres, lo llevo a decir. No soy guapo, no le agrado a las mujeres, no, no soy nadie, y ya estaba eso marcado en mí y después de una chica por aquí...yo de tonto otra vez

En Bachillerato, me enamoro de una amiga y en la graduación le digo: Tú me gustas, ¿somos novios? Me dijo que sí, la iba a ver cada ocho días.

### VIDA FAMILIAR

Cada ocho días a misa con mi madre, eso me reconfortaba, comulgaba cada mes...Mi esposa, es el motor de vida, junto con mis hijos.

### PLANES Y PROGRAMAS DE EF

Cuando yo egresé de la ESEF, estaba manejando un “programa naranja”, de psicomotricidad, se hablaba de eso, era un programa donde te daban todas las actividades a seguir; cuando yo salgo, para mí, me benefició muchísimo, porque yo iba a la escuela y en mi plan de clase copiaba tal como estaban las actividades, ya si yo quería poner una variante, se las ponía, pero prácticamente decían qué hacer. Era si copia las actividades y hacer, era muy cómodo para nosotros.

Y al momento, al año que salimos, ¡Uy! Cambio de programa, el de la integración Motriz “El Blanco”, y todos así, con el miedo, ¡No!, por qué este, por qué nos dan este, si estamos trabajando muy bien con este. Y en el naranja, aparte de que nos manejaban por temas: Atletismo, basquetbol futbol, gimnasia y voleibol y están completamente todos los deportes.

Y en el Blanco, ¿se rompe con todo esto?, y dijimos qué vamos a hacer, pero resulta que el Blanco para mí es un poquito más enriquecedor, porque ahora manejaban siete capacidades coordinativas, cuatro capacidades físicas y dos actividades, se puede decir, complementarias que eran la integración de la

salud y la actitud social y actitud cívica; entonces era una integración muy padre, por eso se llamaba Integración Motriz dinámica, y que te daba muchas opciones para hacer muchas cosas, nada más te dan un ejemplo y tú tienes que sacar todo.

Yo desconocía eso de las capacidades coordinativas, hasta que ese libro o ese programa me lo dio a conocer. Yo nada más me basaba en capacidades físicas que eran cuatro o cinco y de ahí salían ejemplos; este está sensacional, este está riquísimo, me aprendí completamente todo eso, lo manejé bien, y de hecho, de repente, lo llevo a cabo.

Y de repente, se viene la Reforma de Integración, la RIE, reforma de integración de Educación y luego la RIES reforma de integración de Educación Básica, y nos meten un “Programa que es el Rosa”, que ahora le llaman de competencias, y hasta ahorita llevo, te soy sincero, este sería el segundo año y el que viene es el tercer año y todavía no alcanzo a entender y a comprender, pero con unos cursos que estoy yendo ahorita, ya más o menos, me estoy adentrando al conocimiento de cómo manejarlo, porque ahora se le maneja por sesión y cada sesión son dos clases, y tenemos 8 sesiones para cumplir todo un bimestre, 8x2 son 16 sesiones, las cuales más o menos se cumplen por bimestre, máximo son 20 sesiones, pero son 16 sesiones y las otras tres o cuatro que quedan nosotros tenemos que meterle una variante. El único defecto que yo veo aquí, es que quitaron todo lo deportivo, ya no hay nada deportivo, prácticamente es de recreación, prácticamente es de psicomotricidad, ya lo deportivo se fue. Pero hay una gran controversia, que no meten nada deportivo y sin embargo sí nos piden que vayamos a competir, es una gran controversia.

En mis clases he adaptado los tres programas, de alguna u otra manera, yo creo que se conjuntan los tres, no podemos olvidar el Naranja que es el tradicional, no podemos olvidar el Blanco que es el intermedio, y no podemos



olvidar el Rosa que es el nuevo; si juntamos los tres vas a tener una gran gama de conocimientos para dárselo a los chavos de secundaria, para que sean más competentes, que es lo que te piden, la secretaría de educación física, para hacerlo competentes para su vida, competentes, ya en su labor social, dentro de su medio.

### ¿QUÉ ES TU CUERPO?

Es lo más grande y maravilloso que me ha dado Dios, gracias al intermedio de mi madre y de mi padre...Con él he logrado grandes satisfacciones, es una maravilla, puesto que a veces lo castigo mucho, me refiero que no lo he sabido cuidar, me refiero en cuanto a enfermedades comunes, que me lo debo cuidar más.

De repente digo, si hubiera hecho esto mi cuerpo no estaría mal de mi estómago...si me hubiera cuidado un poco mejor, no estaría un poquito mal de mis rodillas, pero prácticamente yo digo, lo asemejo como lo decía Dios, será semejante a mí, siempre y cuando... éxitos.

### ¿CÓMO CUIDAS TU CUERPO?

De alguna u otra manera, antes no había tomado en cuenta eso, yo creo que como uno se va haciendo, va pasando más el tiempo, válgase la redundancia, se va uno haciendo más viejo. Se da uno cuenta, que uno debiera haber hecho cosa, como en mi caso, mayor ejercicio.

En mi tiempo de estudiante me desvelé muchísimo, no más tomando, sino el hecho de divertirme de andar con los amigos. Me desvelé muchísimo y eso a la larga se paga. Jugué muchísimo futbol en las calles, fue muy satisfactorio, pero no en la ignorancia de que todo cuerpo y que toda actividad debe ser modificada y no quemar el cuerpo; esto a través del tiempo ha venido un poco afectado.

Ahora, como profesor, ya no me expongo tanto al sol, aunque trabajo toda la mañana y toda la tarde, trato de dosificar mi forma de trabajar; antes le echaba ganas con todos los alumnos, yo sé que ahora es más limitante, ya no se puede hacer lo mismo, de todas maneras trato de verlo desde otro punto de vista.

### ¿CÓMO PLANEAS TUS CLASES CUANDO COMIENZAS?

El año se inicia con unos Talleres de planeación, allí nos reunimos todos los profesores de Educación física, tanto de preescolar, primaria y secundaria de toda la Álvaro Obregón, y asimismo, en todas las delegaciones del D.F. se reúnen; por eso se les llama Talleres de planeación en el cual te indican, si hubo algún cambio, si hubo alguna reforma, o algún lineamiento nuevo y de qué manera se pretende trabajar.

Nosotros ya allí tenemos establecido, que tenemos que trabajar o debemos trabajar en forma bimestral, cada bimestre. Planteamos un programa bimestralmente y eso mismo lo desglosamos en cuatro, en uno o en dos avances programáticos o planes de clase y en ese plan anotamos y desglosamos las actividades que vamos a llevar durante todo el bimestre. Prácticamente, nosotros entregamos unos diez planes por año, porque realmente las actividades las hacemos en el patio y podemos variar de acuerdo a la actividad que estamos viendo. Lo hacen en todas las instituciones igual, ¡en todas las instituciones!

Así es igual en todas las escuelas diurnas, porque ahora en las técnicas hay otra forma de hacer Educación física ya que el techo financiero lo adquirió directamente la Dirección General de Secundarias Técnicas y allí los directivos pueden meter a cualquier persona a dar Educación física, así no sea maestro, ese es un gran problema.

Los planes, o nuestro plan anual, se llama plan anual, debe ir primero con una carátula, una justificación, unos contenidos, un cronograma de planes y actividades y nuestros planes de clase bimestre por bimestre; esos planes y todos esos proyectos que realizamos en nuestras escuelas, tenemos un inspector de clase que viene y nos supervisa y nos dice qué estamos trabajando, cómo lo estamos trabajando, más aparte nos da los avisos de qué evento va haber: juntas técnicas, competencias, cursos, diplomados, congresos... y aparte del inspector, está el coordinador deportivo que es el que se encarga de avisarme cuándo son los torneos de las escuelas.

A él es el que le tenemos que dar nuestros planes y es él quien nos lo supervisa, quien nos lo evalúa de alguna u otra manera, y ya muy aparte, nosotros se lo tenemos que entregar a la directora de escuela, o al director de escuela, para llevar solamente una estadística de lo que se está trabajando. Ya lo planeado está, si hay que hacer alguna aclaración, la hacemos, por eso está el inspector de clase, que está, viene y está viendo nuestro plan, qué se está trabajando y ve nuestra clase y verifica si se está o no se está trabajando. Si estamos trabajando otra actividad, verbalmente justificamos, por qué estamos trabajando esa actividad, como es el caso de ahorita, del trabajo de la tablas y eso, es justificación por el bicentenario de la independencia de México y el centenario de la Revolución mexicana.

Mi forma de ser como profesor era introvertida, pero yo deje eso atrás; he cambiado, soy una persona muy alegre, muy dinámica; soy una persona que mi defecto es la perfección, quiero que todo salga bien, pues soy una persona muy abierta, muy amistosa, y creo que eso es lo que ven mis alumnos en mí. Llego, me acomodo con ellos, me instalo como amigo, les hablo como personas; de repente, si me enojo, tengo que regañarlos, de reprimirlos, pero es parte del proceso del aprendizaje; para que salga algo bien tienes que llamar la atención, tienes que motivarlos para que trabajen, a mis alumnos los veo motivados, los veo alegres.

Si acaso de 40 alumnos, 4 o 5 están apáticos, es porque probablemente tengan por ahí un problemita ¡no!, yo no me acerco mucho a ellos, porque sé que algunos andan en problemas sociales, sentimentales, familiares, entonces ya cuando eso ocurra o pase el tiempo, y más adelante ellos me dirán, y así ha pasado. Los alumnos que de repente no me hablaban en el primer año, en el tercero se acercan a mí, y me dicen: Hola Héctor, te he extrañado, como estás y... esto y esto, cómo estás, cómo te va, y el saludo... y los ex alumnos que me encuentro en la calle me saludan a todo dar...porque creo que he sido una persona, primero que todo profesional; segundo, muy amistoso, y tercero muy agradable, y han contado con un apoyo moral, probablemente.

Todos los profesores de Educación física (EF) tenemos una especie de escalafón, a partir del cual podemos mejorar el salario o ascender las funciones: si aspiramos llegar a ser Inspector o coordinador deportivo debes de tener 28 horas dictaminadas, se llama dictaminadas, cuando ya son de base, aquí a los de base, se les llama código 10, cuando no son de base se les llama código 95, 97; con esos códigos, ítems se hacen los contratos cada tres meses, aquí se le llama prórroga, ir a prorrogar esas horas para que te den otra vez ese trabajo. Entonces, los inspectores para llegar a eso, hacen un examen vía escrita y logran pasarlo y más aparte con los años de experiencia, con los cursos, los proponen y si tienen el perfil de ese sistema, se lo nombran inspectores; el inspector es el encargado de traer esa información y apoyarnos en algún problema que tuviéramos aquí en la escuela.

Los coordinadores deportivos son profesores de EF, que en la mayoría de los casos, mandan porque ya han trabajado bastante tiempo en escuela frente a grupo; de una u otra manera, merecen un descanso, una relajación; siguen involucrados en esta educación pero ya no trabajando en pleno sol,

ni sin tanta salud. Ellos avisan cuándo son los eventos deportivos, llevan la coordinación en los eventos deportivos

Los profesores estamos sindicalizados para defender nuestros derechos. El sindicato es como todo, es un aspecto político, ya que tú sabes todas las secretarías tienen un sindicato, esto funge a beneficio de o en beneficio de otras cosas; por ejemplo, el sindicato que existe en DGEF, existen dos corrientes, el institucional y el de izquierda, o el socialista, si se puede decir así, pero los dos tienen un fin común: Defender al profesor, darle profesión al profesor, ayudarle al profesor, integrar al profesor a las actividades del sindicato. A cambio de sacarnos apoyo y de dotaciones para cuando haya nuevas elecciones de líder sindical, de representante sindical.

Otra de las formas que utilizan para ascender en la profesión, es el reconocimiento de los estudios por lo que estoy cursando una Maestría. La Maestría se llama desarrollo educativo y está avalada la Universidad Nacional Puebla, la UBP, eso trae diferentes temas, eso se ve cada mes se estudia sábados y domingos. Me metí, primero por una cuestión personal, de superación. El cual dice, dejé pasar mucho tiempo de mi tesis, dejé pasar mucho tiempo de mi maestría, y pienso que no es tarde para tomar esta maestría y...más que nada por superación personal, eso por un lado. La otra, porque económicamente está barato, es cada vez, 1600 pesos, durante dos años, y por otro lado, es sábado y domingo cada mes, no es tan pesada, y tienes las facilidades para hacerlo.

Implica de una o de otra manera, esto te va dar muchos puntajes también, para que tu estés en tu escalafón un poco más elevado, el escalafón es para que...en que tu mayor, estés entre las primeras 50 personas de maestros de EF, tienes derecho a pedir una inspección o una coordinación deportiva, es por ahí el asunto.

(...) El problema de la obesidad en México se da y yo lo veo muy claramente. Aquí en México, como en muchos países tenemos un problema de pobreza extrema. Si el niño o la niña no tiene una buena alimentación, y lógico que va a comer pero aquello que satisfaga su necesidad de hambre, en muchas familias no hay una cultura de alimentación, puesto que no tiene el dinero para satisfacer eso, En muchas ciudades existe lo mismo y solamente lo vemos en las familias más ricas y poderosas, ahí sí que tiene la verdadera oportunidad para poder alimentarse sanamente, y aun así, a veces, no lo hacen.

La otra es de que en México..., como en todo el mundo ha aumentado tanto la población que tanto el padre como la madre también tienen que trabajar para satisfacer las necesidades económicas de sus hijos, que de alguna u otra manera, no ya el tiempo para platicar con ellos, para convivir con ellos, para decir: mira hijo, esto está bien, esto está mal y que además, que la idiosincrasia del mexicano es ser conformista

Yo me conformo con tomarme una *coca*, yo me conformo con comer, ya estoy satisfecho y no van más allá de querer hacer algo sano; eso a mí me pasó, eso también éramos ocho de familia, y solo comíamos frijoles, huevo, carne de vez en cuando, y fruta de vez en cuando, y aunque en la escuela nos daban la pirámide de la alimentación para ser una persona sana, ¿de dónde? Mi papá no tenía dinero, mi mamá no trabajaba. Este es el mismo problema que existe desde tiempo atrás.

Y qué hacer nosotros ante este problema; ante este problema uno como EF sí tiene que darles un mensaje a los padres de familia primero y, segundo, motivar a los alumnos para que lleven una vida de actividad física, una actividad deportiva, y que cuiden su organismo, su cuerpo...

(...) Son sectores tan pobres, pero si te das cuenta, están instalados en escuelas donde si tu ves más arriba son lomas o son cerros, qué es lo que

pasa con ellos, que ellos al caminar, al ir a su la casa o venir a la escuela, ya están haciendo ejercicio. De alguna u otra manera, del diario, caminar 20 minutos, pero con pendiente hacia arriba, ya eso es un gran esfuerzo, y la otra es que de alguna u otra manera, vivan con extrema pobreza; yo también creo que depende mucho de la genética, de la genética familiar; mucha gente que sus padres son obesos o gorditos o robustos, ellos no tienden a ser eso, yo lo veo cuando ya están fuera de secundaria; en Prepa o más arriba es cuando tienden a engordar, que es cuando uno dice: es que no cuidan su organismo y de tanto que se tire de secundaria o de *Prepa*, el novio o los amigos, te hacían hacer actividad física, ir a bailar, o lo que sea, y ya pasa ese proceso y te empiezas a descuidar físicamente, eso es normal. Cuando ellos egresan de la secundaria, es cuando realmente hay ese fuerte problema de obesidad.

(...) Actualmente, trabajo como profesor de Educación física en dos escuelas. La única diferencia que veo es de nivel socioeconómico, allí hay muchos niños que tienen mucho dinero, pero con padres divorciados, hay muchos niños que tienen mucho dinero, pero con mucha falta de amor. Aquí hay niños que no tienen dinero pero tienen el amor de papá y mamá, pero a la vez hay muchos niños que no tienen papá o no tienen mamá, ahí también están divorciados, y aquí por los menos, que si tú dejas a un niño solo va a sobrevivir y sin embargo, allá arriba no. El miedo a la necesidad que todo se te da a mano llena, es una situación que igual se da.(...) Allá, como es primaria y preescolar como es una escuela privada, allá no me exigen entregar planes de clase, no me exigen llevarlos a competencia porque no los dejan salir, no me exigen esto, que yo lleve un programa tal como debe de ser, soy libre en hacer lo que yo guste, eso no me deja de pensar que mis alumnos tiene las mismas necesidades de aquí como de allá, porque trabajo igual en las dos escuelas.

(Entrevista realizada el día Junio 24 de 2010, de las 13 a las 15 horas).

### Anexo 3. Profesores de Educación Física entrevistados

PEF	Edad	Obser	Entrevis	Estud	Deporte preferido	Arte	Otros estudio	Otras inst.
Prof e 1	45 años	Secundaria diurna Patio y salón	3 Escuela, aula y café	ESEF Titulado	Voleibol	Danza	Maestría	Colegio privado
Prof e 2	41 años	Secundaria Diurna Patio	2 Escuela, aula y café	Titulado ESEF	Atletismo	Música	Maestría	Colegio privado
Prof e 3	35ª años	Secundaria Técnica Patio y salón	2 Escuela y aula	ESEF	Futbol	Música y danza	Diplomado	Secundaria Diurna
Prof e 4	30 años	Secundaria Técnica Patio	1 aula	ESEF	Basquetbol	Teatro	Diplomado	Secundaria Vespertina
Prof e 5	27 años	Secundaria Diurna Patio	1 aula	ESEF	Futbol	Música	Diplomados	Colegio privado
Prof e 6	25 años	Secundaria Técnica Patio y salón	1 aula	ESEF	Basquetbol	Danza	Maestría	Secundaria técnica vespertina
Prof e 7	37 años	Foro de EF en Puebla	Foro de EF en Puebla	ESEF	Futbol	Música		DGEF
Prof e 8	43	Congreso de educación Física en México	Congreso de educación Física en México	ESEF	Futbol	Teatro		DGEF



#### Anexo 4. Características de las escuelas

#### Caractísticas de las Escuelas Secundarias . (Año 2010-2011)

Secundaria	No.	Planta Física	Espacio de clase	Dotación	Est.	PEF	Exp.
Secundaria Técnica Matutina y vespertina	17 Iztapalapa	Edificio de tres plantas.	Dos patios. Dos canchas de futbol, voleibol y baloncesto.	25Cuerdas, 10balones, 36aros, 24conos,	700 aprox.	2 M	10 5
Secundaria Técnica	25 Coyoacán	Edificio de tres plantas.	Dos patios Dos canchas de futbol, voleibol y baloncesto.	25Cuerdas, 12balones, 20aros, 25cintas, 30 conos,	500	2 M	10 5
Secundaria Diurna	170 Alvaro Obregón	Edificios con dos plantas Un patio	Un patio Una cancha de futbol, basquetbol y voleibol.	4 Balones 15 Cuerdas 15bastones	480	1 M	15
Secundaria diurna	261 Alvaro Obregon	Edificio de tres plantas Un patio	Un patio Una cancha de futbol y voleibol.	4 Balones 12 cuerdas 15bastones 1 malla	450	1 M	15
Secundaria Diurna	105 Cuajimalpa	Dos Edificos , xcada uno con dos plantas. Dos patios	Un patio Una cancha de futbol, basquetbol y voleibol.	6 balones 18 cuerdas 20bastones	400	1 F	5



**Anexo 5.** Cuadro comparativo de escuelas y modelos de cuerpo en la formación de docentes de México D.F.

ESCUELA	AÑO	MATRIZ - O ENFOQUE	DOCENTE	CUERPO	OTROS
Congreso Nacional de Instrucción Pública	1890	HIGIENISTA: recreación y expansión corporal. Beneficios biomédicos, terapéuticos y correctivos. (sueco) Ling PATRIOTISTA: El mejoramiento de la raza.). Lancaster, sistema de relojería. Preciso, de vigilancia, estudio, trabajo y control de la enseñanza.	Instructor. Médicos y militares se dedicaron a la EF.	Vigoroso y saludable.	El perfeccionamiento de las facultades físicas se llama educación física
ESCUELA MAGISTRAL DE ESCRIMA Y GIMNASIA	1908	HIGIENISTA MILITAR, Amorós (Francés)	Instructor	Enseñan esgrima, tiro y gimnasia. Cuerpo fuerte, sano y apto para servir a la patria.	Ejército en la escuela pública. La mayoría de ellos murieron en la Revolución. Robustez, vigor y agilidad del cuerpo.
ESCUELA ELEMENTAL DE EDUCACION FISICA	1923 - 1927	ENFOQUE GIMNASTICO MILITAR  LING.	Técnico-práctico	Solo egresó una generación Cuerpo-máquina, busca el perfeccionamiento de las capacidades físicas básicas: velocidad,	Área Artística y la identidad nacional Vasconcelos

				resistencia, fuerza y flexibilidad.	
No existió ninguna institución de formación.	1914 - 1922				Analizar el vacío institucional
ESCUELA UNIVERSITARIA EDUCACION FISICA DE LA UNAM	1923 - (1929) 1935	TEÓRICO-BIOLÓGICO-PSICOPEDAGÓGICO.	Maestro de Educación física. Entrenador deportivo	Educación terapéutica y conservadora de la salud a través del deporte, gimnasia y danza.	Formación higiénica deportiva. Técnico-deportivas, fundamentos teóricos en disciplinas biomédicas, "materias culturales" artística, psicopedagógicas
ESCUELA NORMAL PREMILITAR DE EDUCACION FISICA	1936 - 1947	ENFOQUE MILITAR Y NACIONALISTA	Formar maestros especialistas.		Enfoque deportivo nacionalista y de orientación disciplinaria militar. Expresiones culturales Educación socialista.
ESCUELA NACIONAL DE EDUCACION FISICA – ENEF-	1949 - 1975	ENFOQUE DEPORTIVO-OLIMPICOS  1974. ENFOQUE PSICOMOTRIZ. J. LE BOUCH	Profesor de deportes	Gimnástico, fuerte, vigoroso, sano.	En 1947 pasó a la SEP Escuela Normal de Educación física y en 1949 se denominó ENEF
ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACION FISICA-ESEF-	1976 - 2006 . 2012	1980 ENFOQUE ORGÁNICO-FUNCIONAL	Profesor de educación física. Formar investigador	"inteligencia motora, para resolver problemas.	RES-2006 Investigadores. Que el estudiante sea competente, y

		<p>1993 ENFOQUE MOTRIZ DE INTEGRACION DINAMICA.</p> <p>2006 ENFOQUE DE ACCIÓN MOTRIZ</p> <p>Corriente sociomotriz, “inteligencia motora”.</p> <p>Parbelás, Lagardera.</p>	es en el campo		<p>se procure el reconocimiento realizaciones y desempeños motrices. Fomenta la formación integral de las personas considerando el desarrollo motriz, los conocimientos los valores y las actitudes</p>
--	--	---	-------------------	--	---

**Anexo 6. CARNET DE SEGUIMIENTO: Condición física para una educación saludable.**

	FOTO 1º	FOTO 2º	FOTO 3º
<p><b>ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.</b> <b>DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA</b> <b>DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN, SUPERACIÓN Y DEPORTE ESCOLAR</b></p>			
<p><b>“CONDICIÓN FÍSICA PARA UNA EDUCACIÓN SALUDABLE”</b></p> <p><b>CARNET DE SEGUIMIENTO</b></p> <p>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO FÍSICO EN SECUNDARIA</p> 			
NOMBRE.:			
CURP:		TEL.:	
DOMICILIO:			
SERVICIO MEDICO CON QUE CUENTA:			
PADECIMIENTOS O ALERGIAS:			

9



FOTO  
1º

FOTO  
2º

FOTO  
3º

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN, SUPERACIÓN  
Y DEPORTE ESCOLAR

# “CONDICIÓN FÍSICA PARA UNA EDUCACIÓN SALUDABLE”

## CARNET DE SEGUIMIENTO

EVALUACIÓN DEL  
DESEMPEÑO  
FÍSICO EN  
SECUNDARIA



NOMBRE .:

CURP:

TEL.:

DOMICILIO:

SERVICIO MEDICO CON QUE CUENTA:

PADECIMIENTOS O ALERGIAS:

9



FOTO  
1º

FOTO  
2º

FOTO  
3º

ADMINISTRACIÓN FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA  
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN, SUPERACIÓN  
Y DEPORTE ESCOLAR

# “CONDICIÓN FÍSICA PARA UNA EDUCACIÓN SALUDABLE”

## CARNET DE SEGUIMIENTO

EVALUACIÓN DEL  
DESEMPEÑO  
FÍSICO EN  
SECUNDARIA



NOMBRE .:

CURP:

TEL.:

DOMICILIO:

SERVICIO MEDICO CON QUE CUENTA:

PADECIMIENTOS O ALERGIAS:

## PRESENTACIÓN

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través de la Dirección General de Educación Física, consciente de que la evaluación sistemática en Educación Física, constituye una parte fundamental para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje, presenta el: **Carnet de Seguimiento para la Evaluación del Desempeño Físico en Secundaria**, el cual, pretende convertirse en una referencia necesaria para la reflexión, no solo del Profesor de Educación Física, sino del alumno y el padre de familia; todos ellos podrán notar de manera fácil y rápida el avance que se va teniendo en cada evaluación.

Este Carnet es el resultado de un trabajo de investigación de la DGEF tomando en cuenta las sugerencias y comentarios vertidos por los diferentes Sectores de Educación Física.

El carnet esta dividido en tres secciones:

La primera menciona los requisitos mínimos necesarios, para que el uso de este carnet sea lo más seguro posible; desde la solicitud de un Examen médico hasta el llenado del Cuestionario de Aptitud Física (C-AEF).

La segunda contempla el registro y evaluación, de peso y talla de acuerdo a las Tablas de la PLM (1991).

La tercera se refiere a los **Instrumentos de Evaluación de las Capacidades Físicas de la Dirección General de Educación Física (IECF-DGEF)**, conformados por test reconocidos y avalados universalmente (test de Wells, Test abdominales, test de Cooper, etc.), Modificados respetando las fases sensibles sugeridas por el Programa de Educación Física; los criterios de evaluación son los estándares resultantes de la aplicación de estos instrumentos en una muestra de 6000 alumnos del Nivel Básico (Preescolar, Primaria y Secundaria) de las escuelas públicas del D.F. elegidos de manera aleatoria.

## PROPÓSITOS.

Dotar al docente de Educación Física, de instrumentos de evaluación validos, confiables y prácticos, para dar seguimiento al desarrollo de las capacidades físicas del alumno.

Promover la toma de decisiones para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física, con base a la evaluación sistemática y continua.

Que la DGEF cuente con resultados del comportamiento de las capacidades físicas evaluadas, para conocer la evolución de dichas capacidades de una generación a otra, con el fin de tomar medidas a nivel institución buscando un mayor bienestar de nuestros alumnos y de la Educación Física en general.



ANTES DE APLICAR LAS PRUEBAS SUGERIDAS POR ESTE CARNET,  
SE RECOMIENDA AL PROFESOR SOLICITAR ADEMÁS DE UN CERTIFICADO MÉDICO,  
QUE EL ALUMNO, CON APOYO DEL PADRE O TUTOR CONTESTE EL SIGUIENTE:

### CUESTIONARIO DE APTITUD PARA EL EJERCICIO FÍSICO (C-AEF)

**\*ESTE CUESTIONARIO ESTA REPRODUCIDO DE MANERA TEXTUAL, EN VIRTUD  
DE QUE SÓLO DE ESTA FORMA TIENE VALIDEZ LEGAL.\***

**POR FAVOR, LEE LAS PREGUNTAS CON ATENCIÓN Y CONTESTA CON FRANQUEZA: ESCOGE SI O NO**

- |   | SI                       | NO                       |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1.- ¿ Te ha dicho el médico alguna vez que padeces una enfermedad cardíaca y que sólo debes hacer aquella actividad física que te aconseje un médico? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- ¿ Tienes dolores en el pecho cuando realizas actividad física?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- ¿ Te ha dolido el pecho durante el último mes, aunque no hiciste actividad física ?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- ¿ Pierdes el equilibrio a causa de mareos o te has desmayado alguna vez?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- ¿ Tienes problemas oseos y articulares que pueden empeorar tu actividad física?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- ¿ Te receta el médico normalmente algún medicamento ( por ejemplo pildoras) para la tensión arterial o para alguna enfermedad cardíaca            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- ¿ Conoces cualquier otra razón por la que no deberías practicar actividad física ?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**SÍ RESPONDISTE SI A UNA O MÁS PREGUNTAS, DEBES CONSULTAR  
CON TU MÉDICO ANTES DE HACER ACTIVIDAD FÍSICA.**

Vo.Bo.

---

NOMBRE Y FIRMA DEL PADRE O TUTOR

## TOMA DE PESO Y TALLA

Realice el siguiente procedimiento en cada una de las evaluaciones (3 por ciclo escolar).

### 1.- PESO:

- a) Para su medición se debe calibrar y colocar la báscula en una superficie plana.
- b) Se debe retirar el calzado, dejando al niño sólo con el uniforme de E.F.
- c) Se debe colocar al niño en la báscula, realizando la lectura de la medición cuando el instrumento esté sin movimiento y de frente a la escala de medición.
- d) Expresado en kilogramos y gramos, registre en el CUADRO No. 1, 2 ó 3, (según el grado escolar) en la fila de PESO, en la casilla de DATO.

### 2.- TALLA:

- a) Para su medición se le deben retirar los zapatos y descubrir la cabeza de objetos y peinados al niño, que alteren la medición.
- b) Hay que asegurarse que el niño tenga las rodillas estiradas, la espalda recta y la vista al frente.
- c) La lectura debe realizarse frente a la escala y debe registrarse en centímetros en el CUADRO No. 1, 2 ó 3, (según el grado escolar) en la fila de TALLA, en la casilla de DATO.

3.- Compare dichos resultados con el CUADRO No. 4 ó 5 (para niña o niño respectivamente) y coloque en las casillas de CRITERIO, si su peso y/o talla resulto **bajo**, **normal** o **alto**.

4.- Solicite al padre de familia o tutor que firme de enterado en cada evaluación realizada.

5.- Envíe los resultados a la página de la DGEF: [www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.htm](http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.htm)

**CUADRO No. 1**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 1er. GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

**CUADRO No. 2**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 2º GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

**CUADRO No. 3**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 3er. GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

**CUADRO No. 1**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 1er. GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

**CUADRO No. 2**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 2º GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

**CUADRO No. 3**  
**RESULTADOS DE PESO Y TALLA 3er. GRADO**

	1a EVALUACIÓN		2a EVALUACIÓN		3a EVALUACIÓN	
	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO	DATO	CRITERIO
PESO						
TALLA						
FIRMA DE ENTERADO	PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR		PADRE O TUTOR	

## CRITERIOS PARA EVALUAR PESO Y TALLA

### CUADRO No. 4

TABLA DE PESO Y TALLA PARA NIÑAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

EDAD	PESO EXPRESADO EN kg			TALLA EXPRESADA EN cm		
	BAJO	NORMAL	ALTO	BAJO	NORMAL	ALTO
11 años	<30.900	30.900-46.700	>46.700	<135.2	135.2-151.0	>151.0
12 años	<35.900	35.900-54.000	>54.000	<141.2	141.2-157.7	>157.7
13 años	<41.700	41.700-59.600	>59.600	<146.1	146.1-162.3	>162.3
14 años	<45.900	45.900-62.900	>62.900	<149.3	149.3-165.2	>165.2
15 años	<47.700	47.700-64.300	>64.300	<150.0	150.0-166.4	>166.4

### CUADRO No. 5

TABLA DE PESO Y TALLA PARA NIÑOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

EDAD	PESO EXPRESADO EN kg			TALLA EXPRESADA EN cm		
	BAJO	NORMAL	ALTO	BAJO	NORMAL	ALTO
11 años	<29,700	29.700-43.800	>43,800	<133.0	133.0-148.0	>148.0
12 años	<33.000	33.000-50.200	>50,200	<137.4	137.4-154.1	>154.1
13 años	<36,900	36.900-57.500	>57,500	<143.0	143.0-161.5	>161.5
14 años	<41,900	41.900-64.200	>64,200	<150.3	150.3-168.4	>168.4
15 años	<48.000	48.000-68.700	>68,700	<156.7	156.7-174.0	>174.0

Ref. PLM Edición 47, 2001 Thomson Healthcare FP: 05018304-0  
(MODIFICADA)

## INSTRUCCIONES DE LLENADO PARA LOS CUADROS DE RESULTADOS DE CAPACIDADES FÍSICAS

Realice el siguiente procedimiento en cada evaluación (3 por ciclo escolar):

1.- Aplique las pruebas del CUADRO No. 9, en caso de tener dudas con alguna de ellas, puede consultar el **Manual de Instrumentos de Evaluación de las Capacidades Físicas de la Dirección General de Educación Física (IECF-DGEF)** o visite la pagina Web: [www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html](http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html)

2.- Registre los resultados (en los CUADROS No. 6, 7 u 8, según el grado escolar) en la casilla de DATO de cada capacidad.

3.- Compare dichos resultado con LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN especificados en los CUADROS No. 10 u 11 (para niña o niño respectivamente) y coloque en las casillas de CRITERIO, si su desempeño en cada capacidad es BAJO, NORMAL O ALTO.

4.- Solicite al padre de familia o tutor que firme de enterado las evaluaciones realizadas

5.- Envie los resultados a la pagina de la DGEF:  
[www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html](http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html)

### CUADRO No. 6

#### RESULTADOS DE CAPACIDADES FÍSICAS 1er. GRADO

EVALUACIÓN		FLEXIBILIDAD	ORIENTACIÓN	FUERZA	VELOCIDAD	RESISTENCIA
1 <sup>a</sup>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
2 <sup>a</sup>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
3 <sup>a</sup>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				

### CUADRO No. 7

#### RESULTADOS DE CAPACIDADES FÍSICAS 2º. GRADO

EVALUACIÓN		FLEXIBILIDAD	ORIENTACIÓN	FUERZA	VELOCIDAD	RESISTENCIA
<b>1<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
<b>2<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
<b>3<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				

### CUADRO No. 8

#### RESULTADOS DE CAPACIDADES FÍSICAS 3er.º. GRADO

EVALUACIÓN		FLEXIBILIDAD	ORIENTACIÓN	FUERZA	VELOCIDAD	RESISTENCIA
<b>1<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
<b>2<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				
<b>3<sup>a</sup></b>	DATO					
	CRITERIO					
FIRMA DE ENTERADO		PADRE O TUTOR				

---

# **“LA OBESIDAD NO ES UN PROBLEMA DE ESTÉTICA, ES UN PROBLEMA DE SALUD”**

## **CRÉDITOS:**

**DR. REYES TAMEZ GUERRA**

SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**DRA. SYLVIA B. ORTEGA SALAZAR**

ADMINISTRADORA FEDERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

**LIC. ROLANDO ARREOLA CASTILLO**

DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

**DR. JOEL CORTÉS VALADEZ**

COORDINADORA SECTORIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**DRA. LUPE AGUILAR CORTEZ**

DIRECTORA DE PLANEACIÓN, SUPERACIÓN Y DEPORTE ESCOLAR

**LIC. ELODIA SILVA DÍAZ**

COORDINADORA GENERAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN  
Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS

**LIC. ISRAEL RAMÍREZ FRANCO**

COORDINACIÓN TÉCNICA DE LA UNIDAD DE GESTIÓN  
Y SEGUIMIENTO DE PROYECTOS

DISEÑO Y ELABORACIÓN

**LIC. ÓSCAR HERNÁNDEZ SANTIAGO,**

**LIC. ULISES PÉREZ JARQUÍN**

**PARA MAYOR INFORMACIÓN: XOCONGO No 58 4º PISO  
O VISITE LA PAGINA WEB [www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html](http://www.afsedf.sep.gob.mx/dgef/index.html)**