



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

EL CUERPO EN LA ESCUELA

Perspectivas de alumnos de tercer grado de secundaria y de
profesores de educación física

TESIS

para obtener la Maestría en

Pedagogía

Presenta

Rosa Nidia Rivera Gómez

Tutora: Dra. Patricia Mar Velasco



Facultad de Filosofía
y Letras

Ciudad Universitaria

2009



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.

*La razón de que tenga grandes
molestias es porque
tengo cuerpo...
a quien valora al mundo tanto como
a su cuerpo
puede confiársele el Imperio.
A quien ama al mundo tanto como
a su cuerpo
puede confiársele el Imperio.*

Tao Te King, 13

Tabla de contenidos

Introducción	6
Capítulo I Qué es el cuerpo	
▪ El cuerpo : experiencia total	14
El miedo al cuerpo	21
El cuerpo finito	24
▪ La construcción social del cuerpo	27
El cuerpo en movimiento	29
Ser y tener un cuerpo	30
▪ Discusión I. En torno a la experiencia del cuerpo	35
Capítulo II Cuerpo y pedagogía	
▪ La educación del cuerpo	38
El cuerpo modelado	42
Los enfoque educativos del cuerpo	44
▪ El devenir del cuerpo y la educación física	46
La armonía cuerpo-psyque. Grecia antigua	47
La belleza y los placeres del cuerpo. Roma	50
El cuerpo como amenaza. Edad Media	50
La revaloración del cuerpo. Renacimiento	51
El cuerpo de carne y hueso. Empirismo	54
El cuerpo en libertad. Naturalismo	56
El cuerpo mecanizado. Aparición del deporte	59
▪ La educación física como parte del currículum	64
La legitimación de la educación física	66
▪ Discusión II. La valoración social del cuerpo	70
Capítulo III La institucionalización de la educación física en México	
▪ La educación física en el siglo XIX	74
El Congreso Higiénico de 1882	75

El Congreso de Instrucción Pública 1889-1890	75
▪ Los ideólogos institucionales de la educación física	76
La educación física de Justo Sierra	76
La Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia	78
La educación física de Vasconcelos	80
La Dirección de Cultura Física	83
La Dirección General de Educación Física	84
La Escuela Elemental de Educación Física	84
Estanques de natación y gimnasios	86
▪ La administración de la educación física y otras escuelas formadoras	90
▪ Discusión III. La educación física y la política educativa en México	94
Capítulo IV Los modelos y valores del cuerpo en la escuela de hoy	
▪ Los enfoques actuales de la educación física	96
▪ Los modelos propuestos	103
▪ Discusión IV. La revaloración del cuerpo	108
Capítulo V Trabajo de campo: El cuerpo en la escuela secundaria	
▪ Planteamiento del problema	111
Objetivos de la Investigación	114
Justificación	114
▪ Diseño metodológico	115
El taller El cuerpo en la escuela	116
Carta descriptiva	118
Escenario y fechas de realización del taller	126
Testimoniante	126
Instrumentos y técnicas usadas en la recolección de datos	127
Observación y bitácoras	127
Entrevistas grupales abiertas	127
Cuestionarios	128

Cuestionario para el alumnado	130
Cuestionario para el profesorado	134
▪ Resultados	136
Bitácora de la sesión 1	136
Bitácora de la sesión 2	143
Bitácora de la sesión 3	147
Bitácora de la sesión 4	163
Bitácora de la sesión 5	166
▪ Discusión V: Análisis e interpretación de los resultados del taller	
El cuerpo en la escuela	173
La percepción del cuerpo propio	174
Cómo se aborda el cuerpo	175
Los valores del cuerpo	176
Cuerpos diferenciados	177
El cuidado del cuerpo	179
El desempeño del cuerpo	180
La percepción de la clase de educación física	182
La clase como desafío	185
La clase desde la óptica del profesorado	186
Las reglas y las normas	188
La violencia en la clase	189
Principales hallazgos	195
▪ Conclusiones y reflexiones finales	200
▪ Fuentes y bibliografía	205
▪ Anexos	212

Introducción

¿Qué puede ser más claro para un ser humano que lo vivido y sentido por su propio cuerpo?

Daniel Paul Schereber

Ya que el cuerpo ha estado siempre, inevitablemente, en la escuela, su presencia no debe, no puede considerarse irrelevante desde el punto de vista pedagógico. Tanto si se le ha de ignorar o reprimir, como si se le ha de reconocer y otorgar un lugar en un currículum.

En este contexto, el cuerpo humano ha sido abordado desde distintos puntos de vista. Sin embargo, han prevalecido los enfoques del dualismo cartesiano clásico y el reduccionismo biologicista, los cuales han desestimado la importancia del cuerpo por lo que se precisa una visión diferente para posibilitar que en la escuela se entienda al ser humano como una experiencia individual y social, que aprende, se construye, se vivencia y expresa también corporalmente a lo largo de una vida personal.

Desde la perspectiva occidental, de la cual somos herederos, pueden resultarnos distantes las consideraciones de Lao-Tse respecto al cuerpo cuando afirma que “...*a quien valora al mundo tanto como a su cuerpo puede confiársele el Imperio. A quien ama al mundo tanto como a su cuerpo puede confiársele el Imperio*” ya que desde nuestra tradición la mente ha ocupado el lugar de privilegio.

No obstante, en este momento, debido a distintos avances del conocimiento en los campos de la sociología, la psicología, la filosofía, entre otras, la importancia del cuerpo en la escuela está siendo replanteada.

De acuerdo con Margarita Baz (2000:21) las tendencias filosóficas y psicológicas de las últimas décadas revelan un decidido empeño en eliminar el dualismo mente-

cuerpo, por considerarlo un verdadero obstáculo epistemológico. Sin embargo, este enfoque ha influido hondamente en los distintos enfoques pedagógicos que se han desarrollado sobre el cuerpo en la escuela.

En tal sentido José Luis Pastor apunta:

“La nueva comprensión que se hace del cuerpo, derivada o causante, según se mire, de la sustitución del paradigma dualista, se caracteriza por el progresivo descubrimiento de nuevas dimensiones y valores corporales,... en el ámbito educativo podemos descubrir cómo a medida que se van evidenciando nuevas facetas del cuerpo también se replantea su presencia en la escuela y, sobre todo, su tratamiento, la Educación Física” (2002:29).

Aunque, desde el punto de vista material, el cuerpo humano ha sido prácticamente el mismo desde hace unos doce mil años, a lo largo del tiempo la importancia que las sociedades le han dado, ha estado en constante transformación.

Cada sociedad ha elaborado una idea propia acerca del cuerpo. De acuerdo con esto, entonces tendría que pensarse no en el cuerpo, sino en *los cuerpos* y en sus ilimitadas interpretaciones y representaciones sociales.

Entre los primeros griegos prevaleció la idea según la cual el cuerpo manifestaba la presencia de la divinidad en la tierra y en tal sentido consideraban igualmente importante el cultivo y desarrollo tanto de las capacidades intelectuales como físicas del *hombre* (las mujeres estaban consideradas aparte).

Sin embargo, ya *“Antes del cristianismo, y aun entre pueblos de temperamento completamente opuesto a toda noción de ascetismo, como los romanos, habían surgido corrientes de pensamiento que minusvaloraban el cuerpo.... Para muchos filósofos, el cuerpo era algo menospreciable, corruptible, transitorio, un peso muerto para el alma, una prisión para el espíritu. Corrientes marginales a la Iglesia, como los maniqueos y los gnósticos, habían considerado todo lo que es materia como algo despreciable. Nada corporal podía ser digno. Así pues, el terreno ya estaba*

sembrado para la explosión de ascetismo que surgió en la Edad Media temprana. Fue entonces cuando la exageración, esta vez de signo contrario, alcanzó extremos sorprendentes". (González,2003)

Entonces, durante la Edad Media, la valorización de la vida espiritual relegó al cuerpo al menosprecio y así durante este periodo prevaleció la idea que asoció al cuerpo a lo más despreciable de la naturaleza humana. San Agustín (354-430), por ejemplo, decía que el cuerpo material entorpecía al alma.

Más tarde, Descartes (1596-1650) consagraría a la razón como principal fuente de conocimiento instaurando el famoso dualismo mente-cuerpo que ahora privilegió la importancia del intelecto sobre el cuerpo. Otra vez el cuerpo fue derrotado y el pensamiento se impuso, como antes lo había hecho el espíritu.

Desde el ámbito de la pedagogía¹, según Benilde Vázquez, podría hablarse de dos enfoques básicos que a lo largo de los tiempos se han desarrollado en relación con el cuerpo. Las “pedagogías de la represión del cuerpo” y las “pedagogías de la liberación del cuerpo”.

Las primeras fundadas en un reduccionismo evidente del ser del hombre que se extendió durante muchos siglos y para las cuales la esencia del hombre es su espiritualidad, sostienen que la educación debe empeñarse sobre todo en el desarrollo intelectual y moral; es una educación que ignora el cuerpo aunque reconozca alguno de sus valores en cuanto a la salud y el rendimiento del trabajo, pero en todo caso no se constituye nunca en objeto educativo salvo para dominarlo; digamos que al cuerpo no se le reconocen valores en sí mismo y por lo tanto es objeto de deberes (debe responder a las demandas del espíritu) pero no de derechos; es una educación que reduce el cuerpo al “silencio”.

Por el contrario las “pedagogías de la liberación del cuerpo” que emergen de una concepción básicamente naturalista del hombre, ponen en lo corporal todo su énfasis y el espíritu no vendría a ser más que un apéndice de lo corporal; por esto se reinventan los

¹ En este trabajo se entenderá a la pedagogía como el conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano y cuyo objetivo es estudiarla para conocerla y perfeccionarla.

derechos del cuerpo: “el cuerpo tiene sus razones, oigámosle”. Es caer en un reduccionismo de signo contrario, pero reduccionismo, al fin; es el triunfo de los “dionisiaco” frente a lo “apolíneo”.

Por esto cabría apuntar a un nuevo marco teórico, si se quiere, incipiente, en recientes producciones filosóficas y psicológicas; tratarían de superar con mayor empeño los distintos dualismos sin eliminar ninguna de las entidades que tradicionalmente los han constituido, pero señalando con mayor o menor vaguedad una serie de niveles en la realidad integrada del ser humano. (Vázquez, 1989:58)

Hoy por hoy, indudablemente se está dando un interés inédito acerca del cuerpo. Algunos autores atribuyen el hecho al surgimiento del pensamiento posmoderno, entendido éste como la superación del proyecto moderno basado en la razón como instrumento de comprensión de la realidad. Para Shilling los principales efectos de la postmodernidad en la concepción sobre las ideas del cuerpo son: la secularización del mundo occidental; la idealización del cuerpo como proyecto y la incertidumbre sobre el concepto de cuerpo. (Pérez, 2009)

Autores como Richard Tarnas, profesor de filosofía y psicología en el Instituto de Estudios Integrales de California, asegura que actualmente existe una profunda insatisfacción porque el reinado de la razón no pudo responder las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad. Ante esta situación, afirma, se hace necesario un nuevo paradigma que suceda al posmoderno, en el cual la línea filosófica racionalista y científica dé paso a una nueva visión del mundo. De acuerdo con esta nueva visión hay que considerar que el universo, al que se ha considerado inanimado y únicamente regido por leyes mecánicas, tiene alma.

En su libro, **La Pasión de la Mente Occidental**, el autor proporciona un marco interdisciplinario donde analiza la escisión cartesiana del cosmos, la cual fue una valiosa aportación filosófica pero tuvo como consecuencia el alto costo de aislar a los seres humanos. Tarnas entonces propone una nueva perspectiva para entender la

historia intelectual y espiritual de nuestra cultura focalizando la esfera de interacción entre la filosofía, la religión, y la ciencia.

En la obra, Tarnas aboga por nuevos valores como el reconocimiento de lo femenino y la reconciliación de los opuestos. Para el autor, la crisis que vive el hombre moderno hace evidente nuevas consideraciones en relación con el cuerpo:

It is visible also in the widespread urge to reconnect with the body, the emotions, the unconscious, the imagination and intuition, in the new concern with the mystery of childbirth and the dignity of the maternal.² (Tarnas, 2009)

El interés renovado que a últimas fechas se ha producido en torno al cuerpo, naturalmente ha permeado el pensamiento pedagógico que como consecuencia ha elaborado nuevas aproximaciones a lo corporal.

Abordar el tema es una tarea compleja que no puede llevarse a cabo, mucho menos agotarse, en ningún tipo de estudio por más ambicioso que éste se plantee. Partiendo de esta premisa, este trabajo tratará de abordar la relación cuerpo-educación física, intentando analizar los valores depositados en el cuerpo escolarizado y el papel que actualmente cumple la educación física en la construcción del cuerpo propio partiendo del entendimiento de la escuela como una institución que se construye socialmente.

Estructura del trabajo

Este trabajo se estructura en dos partes diferenciadas, pero no independientes. La primera plantea un marco teórico que plantea la multiplicidad de lecturas que se han hecho acerca del cuerpo y revisa la relación entre cuerpo y pedagogía a lo largo de la historia y la institucionalización de la educación física en México. Asimismo aborda los modelos y valores del cuerpo en la escuela de hoy. La segunda parte, propone, retomando los planteamientos hechos en la primera, una investigación cuali-cuantitativa llevada a cabo en el contexto de un taller aplicado a 24 alumn@s de

² También es visible la extendida insistencia de reconectarse con el cuerpo, las emociones, lo inconsciente, la imaginación y la intuición, en la nueva preocupación por el parto y la dignidad de lo maternal.

tercer grado de una secundaria pública para conocer la influencia de la educación física en la percepción y experimentación de su propio cuerpo. A fin de lograr un panorama más completo sobre el tema, la perspectiva del alumnado se contrasta y complementa con la visión de profesor@s de la asignatura.

El trabajo se ha estructurado en cinco capítulos seguidos de una discusión en la cual se intenta puntualizar aspectos importantes del capítulo correspondiente y externar una postura al respecto. Finalmente se presenta un apartado de conclusiones.

En el capítulo I se intenta abordar la multiplicidad de lecturas que hay en torno al cuerpo, partiendo del reconocimiento incontrovertible del cuerpo como entidad material y biológica que no obstante ser construida y controlada socialmente, cuenta con registros mentales que pertenecen única y exclusivamente al individuo.

El capítulo II se revisa de manera general cuáles han sido los principales pensamientos y discursos pedagógicos encaminados a la formación del sujeto mediante la regulación corporal. Asimismo trata de plantear de qué manera se incluyó la educación física en el currículum.

En el capítulo III se analizan los momentos históricos y los pensamientos pedagógicos que legitimaron socialmente a la educación física como parte del currículum escolar en el caso de nuestro país.

El capítulo IV analiza los distintos valores corporales que se han depositado en las propuestas programáticas de la educación física en México.

El extenso capítulo V, comprende un trabajo de campo exploratorio, cuyos propósitos fundamentales se centraron en conocer y reflexionar sobre la contribución de la educación física en la concepción y construcción del cuerpo propio en el alumnado del tercero "A" de la secundaria Héroes de Chapultepec, así como conocer su percepción sobre esta clase.

La aproximación metodológica, ya se dijo, fue fundamentalmente cualitativa, y se desarrolló mediante un taller. No obstante, se complementa con datos cuantitativos obtenidos mediante sendas encuestas tanto a alumn@s como a profesor@s. La primera se realizó como una de las actividades del taller, en tanto que la segunda se llevó a cabo en un momento posterior.

Aunque el taller en sí mismo constituye una propuesta pedagógica, como tal no es objeto de análisis de este trabajo. La decisión de contextualizar la investigación en un taller tiene la intención de lograr un acercamiento y conocimiento del cuerpo tal como es vivido por el alumnado de manera espontánea. Esta alternativa permitió que los actores de la clase de educación física se expresaran más allá de los discursos con lo cual, probablemente, se obtuvo un conocimiento acerca de la auténtica experimentación del cuerpo en la escuela. El taller incluyó actividades físicas y expresivas como juegos, dramatizaciones, entrevistas grupales, la confección de un “collage” y la aplicación de un cuestionario.

Los resultados se organizaron alrededor de dos grandes temas: La percepción del propio cuerpo, con los subtemas: Cómo se aborda el cuerpo; Los valores del cuerpo; Cuerpos diferenciados; El cuidado del cuerpo y El desempeño del cuerpo. El otro tema se refiere a La percepción de la clase de educación física con los subtemas: La clase como desafío, La clase desde la óptica del profesorado, Las reglas y las normas y La violencia en la clase.

Entre los hallazgos más interesantes sobresale que la mayoría de los alumnos expresaron que en la clase de educación física prácticamente no se habla ni se reflexiona sobre el cuerpo. Con respecto a las expectativas acerca de la clase de educación física se encontró que l@s alumn@s difieren de las del profesorado ya que mientras éstos pretenden formar un cuerpo sano y eficiente, el alumnado busca un cuerpo bello y una clase divertida y en ese sentido, conceden una importancia limitada a la clase en su formación escolar.

Por otra parte, la concepción del cuerpo que prevalece en el alumnado se encuentra condicionada por los saberes y las creencias que éste adquiere fuera de la escuela lo cual dificulta la tarea de la educación física.

Durante el desarrollo de esta investigación emergió como tema el de la violencia, sobre el cual habría de profundizarse en otros trabajos. Para terminar el capítulo V, se ofrece el análisis de los resultados y los hallazgos más importantes realizados a partir del trabajo de campo.

Finalmente, para concluir la tesis, en el apartado de **Conclusiones y reflexiones finales**, se ponen a consideración algunas ideas, propuestas y cuestionamientos entre los más significativos de los surgidas en este trabajo y se plantean algunas conclusiones, así sean provisionales. A lo largo de toda la investigación se incluyen distintos epígrafes cuya intención es, simplemente, evocar las reflexiones y los diversos puntos de vista que algunos pensadores han dedicado al cuerpo.

Capítulo I

Qué es el cuerpo

*No tenemos un cerebro, un corazón; sino que
somos un cerebro, somos un corazón*

Fritz Perls

El cuerpo: experiencia total

La vida se desarrolla a cada instante a través del cuerpo. La realidad se experimenta e interpreta gracias a éste, no es posible ser ni estar sin esta estructura física y material compuesta por órganos que conforman tejidos organizados en aparatos y sistemas. Keith Cambell (1987:6) nos brinda una definición inequívoca de este cuerpo:

Cuerpo: si usted sabe lo que usted es, es fácil decir lo que es su cuerpo; es lo que entierran las personas de la funeraria cuando lo entierran. Es su cabeza, tronco y extremidades. Son todas las células que conforman su piel y todas las células debajo de ella. Es el conjunto de carne, huesos y órganos que estudia la anatomía. Es la masa de materia cuyo peso es el peso de usted.

No obstante, “estar en el mundo” no es exclusivamente corpóreo. Nuestros intereses, intenciones, deseos, emociones y actividades necesariamente "resuenan" en el cuerpo; y a su vez el cuerpo moviliza y activa la trama conceptual y una enorme multitud de imágenes y estados afectivos que corresponden a la mente.

Otra vez recurriremos a Cambell:

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la mente de una persona?...La mente es lo que distingue a una persona de otros objetos menos interesantes en el mundo, por ejemplo, las plantas, rocas y masas de gas...

Sin hacer presuposiciones, podemos ir un poco más lejos y empezar a elaborar un inventario de la mente, una descripción sistemática de los diferentes elementos mentales. Un inventario de las características mentales de un adulto normal incluyen sensaciones, percepciones, pensamientos, memoria, creencias; intenciones, decisiones, propósitos, acciones, y deseos; dolor y placer, emociones y estados de ánimo; y cualidades de temperamento o personalidad, tales como generosidad, valor o ambición. (Cambell, 1987,6-7)

El cuerpo, entonces no se vive exclusivamente a partir de lo biológico. Por ejemplo, entre los *raramuri* (los de los pies ligeros), llamados también tarahumaras¹ la idea de cuerpo está inscrita en un complejo sistema cosmogónico; la *rarajipame* -carrera de bola- que sólo cobra sentido al comprender la función de la relación *cosmos-rarajipame- cuerpo- alma*. (Olguín, 2007)

La rarajipame consiste en lanzar con el empeine del pie una bola (komakali) hecha de raíces de encino u otro árbol y correr descalzo detrás de ella hasta alcanzarla y llegar a una meta, la cual a veces está a 200 kilómetros de distancia. Las carreras pueden durar varios días. Toda la comunidad apoya y ayuda a sus competidores: les llevan agua y pinole, iluminan su camino durante la noche con ocotes encendidos e incluso pueden correr con ellos a lo largo de toda la ruta.

Este caso evidencia como el *cuerpo* no es simplemente un *organismo*. Éste último no es sino un conjunto de huesos, músculos, órganos. Está dado por la naturaleza y anclado en lo biológico. En cambio, el cuerpo, además de biológico, es mental y es histórico.

El devenir histórico, sin lugar a dudas, condiciona las lecturas del cuerpo. Cuando los españoles “descubrieron” América no llegaron solos, trajeron consigo la ideología medieval sobre el cuerpo. Por ejemplo, en relación con el comportamiento sexual, no había peor pecado que el de la sodomía.²

¹ Los tarahumaras habitan en el estado de Chihuahua; ellos se llaman a sí mismos "*raramuri*". Por corrupciones del lenguaje los españoles les denominaron como "tarahumaras", que no es más que una castellanización de la citada palabra *raramuri*. Según el historiador Luis González, *raramuri* etimológicamente significa "planta corredora" y en un sentido más amplio quiere decir 'los de los pies ligeros', haciendo alusión a la más antigua tradición de ellos: el correr.

² Cuando se descubrió América, en el tránsito del siglo XVI al XVII, España y Portugal vivían su período de mayor intolerancia contra quienes practicaban el "abominable y nefasto pecado de sodomía". Exactamente en esa época se instalaron en la Península Ibérica más de una decena de Tribunales del Santo Oficio de la Inquisición, que convirtieron a la sodomía en un crimen tan grave como el regicidio y la traición a la patria. En la América hispana se instalaron tribunales de la Inquisición en México, Perú y Colombia. En Brasil, visitantes y familiares del Santo Oficio hacían inspecciones

En aquel momento de la historia, las distintas instituciones del estado conformaban un mecanismo donde el cuerpo era el blanco mayor de la represión. Lo que se va a ir viendo en los albores del siglo XVII, es lo que Foucault dio en llamar "*el arte del buen encauzamiento de la conducta*".

En *Vigilar y Castigar* Foucault (1989) señala:

Las relaciones de poder operan sobre él (cuerpo) una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo en una buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción... El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

Es obvio que el ejercicio del poder político sobre el cuerpo se ha ejercido y se ejercerá siempre. Patricia Mar (2004) habló acerca del tema y de la totalidad del ser humano en estos términos:

Les voy a pedir que recuerden esas fotos obscenas que vimos en todos los medios de comunicación audiovisual. Las fotos de presos irakíes en la cárcel de Abu Ghraib en Bagdad durante la guerra con Irak. ¿Qué nos muestran esas fotos además de la obscenidad más pura (entendida en el sentido marcusiano de abuso de poder institucionalizado) de un gobierno considerado democrático y que se ha autoerigido defensor de las libertades en el mundo entero, de la moral y la buenas costumbres?

Esas fotos nos muestran que los militares y con ellos sus gobiernos han entendido y puesto en práctica de la manera más cruda y perversa la comprensión de "totalidad" del ser

regulares a la colonia, denunciando y apresando a los sodomitas. El abominable y nefasto crimen de la sodomía era uno de los pocos crímenes que las primeras autoridades de Brasil tenían autoridad para castigar con la pena de muerte sin necesidad de consulta previa con el rey de Portugal.

La homofobia en la América Latina tiene sus raíces más profundas en la ideología que inspiró los tratados de teología moral de la época de la conquista que declaraban: "de todos los pecados, la sodomía es el más torpe, sucio y deshonesto, y no se encuentra otro más aborrecido por Dios y por el mundo.... Por lo tanto, mandamos que todo hombre que cometa ese pecado, sea quemado y convertido en polvo por el fuego, para que ya nunca de su cuerpo y sepultura se tenga memoria".

En 1513 el conquistador Vasco Balboa, al encontrar un numeroso séquito de indios homosexuales en el istmo de Panamá, apresó a cuarenta de ellos y los entregó a perros feroces para que los devoraran, conforme narra Pietro Martire y lo retrata un dramático grabado de la época. (Mott, 2009).

humano. Esas fotos nos muestra que para aniquilar al otro no sólo al otro biológico sino al otro que implica la otredad (lo psíquico y lo cultura) no es suficiente matarlo, el cuerpo desnudo humillado, ultrajado significa más que la destrucción física; significa su negación en lo más profundo de su dignidad humana, significa su negación como sujeto. la afrenta a un país, a una cultura y en última instancia al colectivo de seres humanos.(¿quién será el próximo Irak?)

Esos cuerpos son algo más que entidades biológicas, son todo eso inasible que nos hace seres humanos: son dignidad, vergüenza, pudor, miedo, es decir, son emociones.

El cuerpo no es, no puede ser, en consecuencia, un dato neutro, algo indiscutible o incontrovertible porque es el efecto de una construcción social y cultural. En este sentido, David Le Breton ha dicho que: "Hoy, intervenimos en nuestra carne, sobre nuestra piel, de un modo mucho más sutil que en el pasado. Los motivos principales también han cambiado: herirnos, cambiarnos, tatuarnos... El cuerpo es cada vez más la expresión del alma. Una medida de nuestro mundo". (Lubrano, 2009)

También desde otros ámbitos la percepción acerca del cuerpo se ha ido desarrollando. Desde la Gestalt, Fritz Perls diría que somos un organismo total, sin divisiones, sin que una parte de nuestro ser, física o mental, posea a otra parte de nuestro organismo, así:

Su base epistemológica desde la teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo. En la idea de "organismo" se sintetiza la noción de ser que a pesar de su carga biologicista logra trascender al integrar lo biológico en su polaridad social o ambiental. Esta noción se encuentra estrechamente vinculada con la ley del isomorfismo de la psicología de la gestalt. Los gestaltista "subrayan el isomorfismo entre el dominio físico y el dominio psíquico que obedece a la leyes análogas y que se levanta contra el dualismo entre la materia y el espíritu, entre el objeto y el principio: el objeto no tiene forma, es una forma, una gestalt, un todo específico, delimitado, estructurado y significativo" (Ginger y Ginger; 1993;41). Otro aspecto con el que se vincula la superación de la dualidad mente-cuerpo, es la noción de campo. El organismo o individuo se desarrolla y desenvuelve invariablemente como parte de un todo. Forma parte de él a la vez que estructura ese todo. Si el sujeto es producto del campo, el campo a su vez es producto de ese sujeto. (Mar, 2005)

Aún la ciencia médica, tan anclada en lo biológico, está abriéndose a nuevas visiones acerca del cuerpo. De acuerdo con Adriana Schnake (1995), quien ha adoptado un enfoque holístico acerca de la enfermedad "así como cualquier célula está en la estructura genética total del individuo, en cada órgano hay una información total de la persona".

Otra visión alternativa la ofrece Deepak Chopra quien comenzó a prestar atención a los casos de supuestas curaciones "imposibles" (enfermedades crónicas que se superan, casos de cáncer que remiten o desaparecen inexplicablemente). Dado que en la mayoría de los casos se repiten una serie de elementos, Chopra se centró en hallar respuesta a preguntas cómo, por qué funciona lo que funciona cuando funciona y, sobre todo, qué hace que el pensamiento, la fuerza de voluntad y la esperanza produzcan efectos sanadores en unas personas y no en otras. Junto con su colega, la doctora Candence Pert, llegó a interesantes conclusiones sobre la inteligencia celular y el hecho de que la mente, lejos de ser algo etéreo o esotérico, forma parte de la materia que constituye nuestro organismo. En tal sentido, la salud sería consecuencia de un estado general del ser (cuerpo-mente-espíritu) en paz y armonía.³ Esta afirmación, muy cuestionada en nuestra cultura, en Oriente se considera una realidad absoluta e irrefutable desde hace siglos. De acuerdo con Osho (2004: 24,115):

Tú no eres cuerpo y mente, sino cuerpo-mente. Tu personalidad es psicosomática, cuerpo-mente. La mente es la parte más sutil del cuerpo. También podríamos decirlo al revés: el cuerpo es la parte más grosera de la mente.

...¿Has observado alguna vez que cuando tu mente se perturba el cuerpo se agita más? No te puedes sentir tranquilo. Y cuando el cuerpo se agita la mente no puede guardar silencio. Están juntos. Patañjali sabe muy bien que cuerpo y mente no son dos cosas; no estás dividido en dos, en cuerpo y mente. Cuerpo y mente son una sola cosa... El cuerpo es sólo el principio de la mente, y la mente no es sino el final del cuerpo. Ambos son dos aspectos de un único fenómeno; no son dos.

En México, el doctor Sergio López Ramos (2006) ha desarrollado, a lo largo de más de 20 años, una aproximación al entendimiento del cuerpo y al tratamiento de las enfermedades desde una concepción taoísta que propone la "posibilidad de ver

³ Candence Pert. Investigadora que en 1973 descubrió las endorfinas. Deepak Chopra es médico endocrinólogo. Fue profesor en las Escuelas de Medicina de las Universidades de Tufts y Boston. Fundó y dirige El Centro Chopra para el Bienestar y el Instituto Médico Mente-Cuerpo, ambos en La Jolla, California (E.U). En 1999, la revista Time lo describió como el "poeta-profeta de la medicina alternativa". Por el contrario, Forbes, una revista especializada en economía, lo denosta y califica como "el último de una serie de gurúes que han prosperado combinando ciencia pop, psicología pop e hinduismo pop".

nuestro espacio individual interconectado con el macrocosmos y el microcosmos y comprender así que nada de lo que sucede en el planeta y en una geografía como la mexicana es ajeno a nuestros procesos corporales”.

Otro connotado médico mexicano, el doctor Francisco González Crussí, recientemente declaró en una entrevista:

Respecto de si cree que las emociones se plasman en el cuerpo, opinó: “Estoy convencido de que así es. Antes decían que eso del corazón roto era pura metáfora, pero hoy se ha visto que una gran decepción, la pérdida de un ser querido o un gran terror puede lesionarlo. Hay estudios que muestran una parte del corazón contraída y que nomás la otra parte late, y se ven pequeñas zonas de muerte del órgano”.

“Así como el cuerpo se modifica con las emociones negativas, creo que también con las positivas: la felicidad, el amor, la amistad, aumentan la vitalidad...”.(Molina. 2008)

Aún en el terreno médico más conservador, está aumentando la importancia atribuida a factores psicológicos en la etiología, desarrollo y evolución de las enfermedades. Especialmente, en aquellas en las que los tratamientos médicos y quirúrgicos fallan. Y es así como cada vez con más frecuencia, los tratamientos médicos se apoyan con tratamientos psicológicos, en un gran esfuerzo por reconstruir la unidad del ser humano tomando en cuenta sus emociones, esas experiencias mentales, complejas y personales que transforman la percepción del individuo a cada instante.

Según apunta V.J. Wukmir (1967): “Tres ideas básicas prevalecen en mi experiencia endoantropológica. Primera: la emoción determina el comportamiento de todos los seres vivos. Segunda: el fenómeno del sufrimiento... es inmanente en cualquier manifestación de la vida y funcionalmente inseparable de ella. Tercera: la conservación de la forma de los seres vivos es la finalidad biósica de su lucha por la supervivencia”.

Para este autor las emociones son respuestas inmediatas del organismo que le informan del grado de favorabilidad de un estímulo o situación. La emoción es el

mecanismo fundamental que poseen todos los seres vivos para orientarse en su lucha por la supervivencia.

Si la situación le parece favorecer su supervivencia, experimenta una emoción o un sentimiento positivos (alegría, satisfacción, deseo, paz, etc.) y si no, experimenta una emoción o sentimiento negativos (tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.). De esta forma, los organismos vivos disponen del mecanismo de la emoción para orientarse, a modo de brújula, en cada situación, buscando aquellas situaciones que son favorables a su supervivencia y alejándose de las negativas. (Articuloz, 2009).

Esta valoración emocional se realiza mediante mecanismos físico-químicos muy diversos dependiendo de la complejidad del organismo. Un organismo unicelular posee mecanismos simples para evaluar si una situación o estímulo le es favorable o desfavorable, mientras que un mamífero, por ejemplo, posee mecanismos emocionales mucho más complejos, en los que su cerebro juega el papel fundamental.

En resumen, por medio de la emoción, un organismo *sabe*, consciente o inconscientemente, si una situación es más o menos favorable para su supervivencia. Las nuevas visiones relacionadas con el cuerpo también han influido el ámbito de la pedagogía. En el libro “Creatividad y motricidad”, dirigido a profesores de educación física, Eugenia Trigo (1999) establece que la educación debe trascender el concepto de cuerpo para hablar de *corporeidad*, concepto que enfatiza la importancia del aspecto emocional en la experimentación del ser y tener un cuerpo:

Confundir, por tanto, *cuerpo* con *corporeidad*, es limitar el ser humano a un animal u objeto. La persona se manifiesta a través de su cuerpo, pero estas mismas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo...De esta manera, hablar del cuerpo humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría llamarse cuerpo), para entender y comprender al propio “humanes” (su corporeidad, su todo yo). El yo implica el HACER, el SABER, el PENSAR, el SENTIR, el COMUNICAR y el QUERER. No hay humano sin la unidad entre estos seis

aspectos. Esto es la *corporeidad* humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso) y no el *cuerpo* humano (sólo hace). Referido al ser humano definimos corporeidad como “la vivencia de hacer, sentir, pensar y querer” de manera que podemos identificar la *corporeidad* con *humanes*...ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.

En el mismo sentido, Alicia Grasso considera a la corporeidad como una dimensión global y compleja del individuo, es la construcción permanente de la persona en su esfera biológica, psicológica y sociocultural. Abarca la unidad de lo psicofísico, lo espiritual, lo motriz, lo afectivo, lo social y lo intelectual a partir de lo que tiene significado para él y para la sociedad.

Desde esta plataforma, la pedagogía -influenciada por las últimas críticas a la visión cartesiana- está intentando trascender el dualismo cuerpo-mente para hacer posible la educación desde el entendimiento de la persona como un ser integral que experimenta la vida desde un cuerpo físico, pero también a partir de implicaciones cognitivas y emocionales.

El miedo al cuerpo

Desde distintas perspectivas una emoción, la del miedo, se instaló tempranamente en la percepción occidental del cuerpo. La sexualidad implicada en el cuerpo, la cual nos acompaña del nacimiento a la muerte, ha sido percibida como una amenaza en distintos momentos de la historia y en distintos contextos sociales.

La sexualidad va más allá de tener un aparato reproductor femenino o masculino. El sexo es esencial para el ser humano, no solamente por razones reproductivas, sino porque implica placer, autoestima y realización personal. Sin embargo, durante siglos el miedo, el dolor y la culpa lo han acompañado en diferentes etapas de la historia.

Griegos y latinos conocían la importancia de desarrollar una sexualidad plena; buscaban, por lo tanto, cumplir el ideal de la vida sexual. Educaban a sus niños en el conocimiento de las funciones sexuales. Procuraban exaltar el erotismo. Las consideraciones grecolatinas sobre la sexualidad permitían, asimismo, conductas que otras culturas condenarían y perseguirían como por ejemplo, la noción de hombría que se manejaba en la época grecolatina no excluía las conductas homosexuales que no constituían gran menoscabo para la virilidad. Las historias cuentan ejemplos de homosexualismo desde los dioses mitológicos, como Zeus, hasta los grandes guerreros, como Alejandro Magno. En la sociedad helénica estas conductas recibían poca censura. Nadie pensaba tampoco que la virilidad de estos personajes disminuyera por sus prácticas, siempre y cuando no afectaran su desempeño en las continuas guerras. La cultura romana no cambió esta visión pues muchos romanos la adoptaron gozosamente. Pero la introducción de la moral estoica, en plena época del Imperio, condujo a varios pensadores y gobernantes a condenar las conductas homosexuales.

La religión judía fue de las primeras en reprimir la sexualidad, particularmente la de las mujeres que eran consideradas simples objetos sexuales. Según el Antiguo Testamento, la función de la mujer sería procrear, perpetuar, y servir a los hijos. El cristianismo no cambió esta visión, aún más, al pasar a ser religión oficial del imperio romano se convirtió en una fuerza política represiva. El cristianismo designó la sexualidad como algo impuro y el islamismo reprimió aún más ferozmente a las mujeres.

En el Oriente, la sociedad buscaba el conocimiento y el desarrollo de las funciones sexuales. En la India son famosos los libros sagrados del erotismo hindú, como el Kama Sutra, que enseñan las maneras de convertir el goce de la sexualidad en una experiencia casi mística. Esto no quiere decir que en estas culturas el desarrollo de la sexualidad triunfara. Las conveniencias políticas y las concepciones machistas

mantenían gran número de costumbres atroces y represivas contra las mujeres y las clases más humildes. Entre los peores aspectos de sus ideas sexuales, por ejemplo, se encuentra la costumbre del *suti*. Por ella, la viuda de un hombre debe incinerarse viva en la pira funeraria de su esposo.

En Occidente, la represión político-religiosa de la sexualidad y sus manifestaciones se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, entre el siglo XVIII y el actual se dieron diferentes cambios en la mentalidad social. Algunos fueron espectaculares y otros poco perceptibles. Pero todos marcaron el camino hacia la revolución sexual, que ocurrió en la década de 1960 y que fue muy cuestionada por Foucault quien abordó el tema de la sexualidad a partir de la categoría del biopoder, término que hace referencia a un sistema de "control total sobre los cuerpos vivos" que se ejerce mediante todas las políticas económicas, geográficas y demográficas que establece el poder para el control social. Dice Foucault (1997):

Se inicia así la era de un "bio-poder". Las dos direcciones en las cuales se desarrolla todavía aparecían netamente separadas en el siglo XVIII. En la vertiente de la disciplina figuraban instituciones como el ejército y la escuela; reflexiones sobre la táctica, el aprendizaje, la educación, el orden de las sociedades... En la vertiente de las regulaciones de población, figura la demografía, la estimación de la relación entre recursos y habitantes...

Foucault propone una visión de la sexualidad como algo, más que reprimido, "promovido", a través de la construcción discursiva del sexo. Sin embargo, ésta supuesta libertad sexual se enfrenta continuamente al "control sobre los cuerpos vivos", y el derecho de espada, la muerte, típica de sociedades disciplinarias, ha cedido el paso a la "interiorización de la norma", mecanismos más acordes con las sociedades de control en las que vivimos. Por tanto, el autor concibe el discurso sexual y la libertad sexual "lograda" en las últimas décadas como un dispositivo falso, que pretende distraer de lo que debe ser verdaderamente objeto de lucha en nuestra sociedad: el control sobre nuestros propios cuerpos, sobre nuestros deseos y pasiones a través de la destrucción del biopoder.

Definitivamente nadie ha dado la última palabra acerca del escurridizo tema de la sexualidad, sobre el cual se siguen haciendo grandes esfuerzos para entenderla. Sobre ello Georges Devereux (1997) escribió:

Dada la irracionalidad inherente del hombre en relación con la sexualidad y su empeñada renuencia a entenderla, lo mejor que puede hacer el científico de la conducta es recordar la admonición de Spinoza, de no reír ni llorar, sino entender. Y como actualmente no tenemos medios de ser objetivos en lo tocante al sexo, de entenderlo de verdad, debemos al menos tratar de entender nuestra falta de entendimiento y los subterfugios a que recurrimos para perpetuarla. Tal vez sea conveniente decir como Maimónides: "Yo no sé"; pero es seguramente mucho más atinado tratar de averiguar por qué no sabemos".

El cuerpo finito

La fragilidad y finitud del cuerpo constituye otra idea inquietante para el mundo occidental. Vivir el propio cuerpo, dice Michel Bernard, no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad.

Si nuestra piel conoce el placer de la caricia, también sufre el dolor de la quemadura o la mordedura del frío; si nuestros músculos nos hacen experimentar el goce de sus movimientos rítmicos y de su fuerza en el acto de la danza o de la carrera, nos sometemos asimismo a las atroces torturas de inoportunos y brutales calambres. En suma, si el cuerpo magnifica la vida y sus posibilidades infinitas, proclama al propio tiempo y con la misma intensidad nuestra muerte futura y nuestra esencial finitud... Por eso, el discurso sobre el cuerpo nunca puede ser neutro. Hablar del cuerpo obliga a aclarar más o menos uno u otro de sus dos aspectos: el aspecto a la vez prometéico y dinámico de su poder demiúrgico y de su ávido deseo de goce y ese otro aspecto trágico y lastimoso de su temporalidad, de su fragilidad, de su deterioro y precariedad. (Bernard, 1985;11)

Es cierto, por un lado, el cuerpo "obedece" ejecutando la voluntad del sujeto. Así, cada día somos testigos o protagonistas de actos tan cotidianos como caminar, teclear una computadora, o de proezas tales como las realizadas por faquires, gimnastas, levantadores de pesas, bailarines o acróbatas, quienes han alcanzado un dominio sobre sus cuerpos superior al de la mayoría.

Sin embargo, por el otro, el cuerpo es indomable. Posee una autonomía que va más allá de la voluntad. ¿Podría yo evitar que me crezcan las uñas?, ¿puedo exigir a mi corazón que se detenga? , ¿podría cualquiera evitar la decrepitud y la muerte? El cuerpo *es tal cual*, nos guste o no y posee una autonomía fuera de nuestro control.

Cuando decimos que el cuerpo está fuera de nuestro control, significa que hay un *alguien* que piensa al cuerpo, significa que el cuerpo no se sirve a sí mismo en cuanto cuerpo. Esta es la paradoja de ser y tener un cuerpo.

El cuerpo crece, madura, se enferma, envejece, expide sonidos y olores socialmente despreciados, que no siempre pueden ser acallados. Desde esta perspectiva en un extremo el cuerpo está a nuestro servicio, en el otro estamos a su merced. A fin de cuentas, como dijo Pedro Miguel (2008) *no somos más que unos litros de agua agregados de carbono, oxígeno, calcio, fósforo y grasa, pero el todo se organiza tan bien que se niega a aceptar su condición de estructura fugaz...*

Tal vez eso pesaba en el pensamiento del hijo (Jorge Manrique) cuando escribió:

*Si fuese en nuestro poder
hacer la cara hermosa
corporal,
como podemos hacer
el alma tan gloriosa, angelical,
¡que diligencia tan viva
tuviéramos a toda hora,
y tan presta,
en componer la cautiva,
dejándonos la señora descompuesta! (...)
La hermosura,
la gentil y frescura y tez
de la cara,
la color y la blancura,
cuando viene la vejez,*

*¿cuál se para?
Las mañas y ligereza
y la fuerza corporal
de juventud,
todo se torna graveza
cuando llega arrabal
de senectud.*

Tal vez, el miedo al cuerpo responde a la falta de control que tenemos sobre éste. Según la fisioterapeuta Therese Bertherat ni siquiera tenemos plenamente conciencia de nuestro cuerpo e ignoramos totalmente como lo movemos porque adquirimos muy pronto un repertorio mínimo de gestos en el que no pensamos más. Durante toda nuestra vida, repetimos esos movimientos sin jamás volver a ponerlos en tela de juicio, sin entender que sólo representan una pequeñísima muestra de nuestras posibilidades:

Nuestro cuerpo es nosotros mismos. Somos lo que parecemos ser. Nuestra manera de parecer es nuestra manera de ser. Pero nos negamos a admitirlo. No nos atrevemos a mirarnos. Por lo demás, ni siquiera sabemos hacerlo. Confundimos lo visible con lo superficial. Sólo nos interesamos en lo que podemos ver. Llegamos incluso a despreciar el cuerpo y a quienes se interesan por su cuerpo. Sin detenernos en la forma -el cuerpo-, nos apresuramos a interpretar su contenido, las estructuras psicológicas, sociológicas, históricas. Durante toda la vida hacemos juegos malabares con las palabras para que éstas nos revelen las razones de nuestro comportamiento. ¿Y si tratásemos de buscar, a través de sensaciones, las razones del cuerpo? (Bertherat, 1986)

Para Bertherat, el cuerpo no se opone a la inteligencia, a los sentimientos ni al alma sino que los incluye y los alberga. Por ello, concluye, contrapunteando a Bernard quien habla de la ambivalencia del cuerpo, tomar conciencia del propio cuerpo significa el acceso a la totalidad del propio ser porque el cuerpo y el espíritu, lo psíquico y lo físico, incluso la fuerza y la debilidad, representan, no la dualidad del ser, sino su unidad.

La construcción social del cuerpo

Además de las condicionantes biológicas y mentales, el cuerpo está determinado socialmente. Para Berger y Luckman el cuerpo, como toda la realidad, es una construcción, y su aprehensión es relativa ya que está sujeta a criterios que pueden variar de una sociedad a otra: *Lo que es "real" para un monje del Tíbet, dicen, puede no ser "real" para un hombre de negocios norteamericano.* (Berger y Luckmann, 2003)

Para los autores, como toda realidad, el cuerpo humano está sujeto a la relatividad porque se halla sometido al control social. Resulta entonces que cada sociedad construye el cuerpo ideal, ya sea desde criterios pragmáticos, estéticos o simbólicos.

Así, los hábitos y usos corporales, como son los cuidados y comportamientos corporales, muchas veces ritualizados; las formas de protegerlo y embellecerlo, con frecuencia van más allá de lo que las condiciones naturales y los recursos exigen o permiten; así también los entrenamientos y destrezas que hacen necesarias las diversas actividades a desarrollar en cada sociedad. Todos estos usos del cuerpo están fuertemente arraigados y su transmisión a los nuevos miembros asegurada como exigencia de continuidad social...Y esta transmisión se hace no uniforme y mecánicamente sino según el cuerpo de que se trate, si es de hombre o mujer, de niño, de adulto o de anciano y, desde luego, según la consideración y ubicación social de cada uno (no será igual para el destinado a jefe que para destinado a guardián, por ejemplo (Vázquez, 1989:55)

El cuerpo no es un dato anterior a la historia, ya que su percepción y conocimiento se construyen en condiciones históricas dadas. La producción de conocimiento sobre el cuerpo no se hace a partir de capacidades intelectuales o perceptivas neutras, sino que es expresión histórica de esas capacidades.

Ciertamente, el ideal estético del cuerpo femenino en el que se inspiró Rubens en el s. XVII, nada tiene que ver con el concepto actual de belleza femenina, cuando

menos en lo relativo a las tallas. Por otro lado, el largo cuello de algunas mujeres de Tailandia, logrado mediante la agregación de anillos de bronce, puede no resultar muy atractivo para los chinos que todavía en el siglo XIX vendaban los pies de las aristócratas hasta deformarlos e impedir su crecimiento normal. Como consecuencia, las mujeres adquirirían un pequeño y “delicado” *pie de loto*, aunque debieran sacrificar la funcionalidad de sus pies y piernas al caminar. El pie, la forma de caminar denotaban un estatus, una condición social.

No cabe duda, somos individuos con un cuerpo concreto que es portador de ciertos signos: complexión corporal, edad, sexo, vestimenta, gestos públicos, etc. Portamos códigos sociales que han de ser descifrados por los demás.

Rico Bovio (2002) lo dice de una manera casi poética: Los humanos somos “seres de invernadero”, entidades cultivadas conforme al medio nutricio ecosocial, según la posición estructural que ocupemos en él.

El cuerpo es, también, un territorio simbólico. Nada mejor que los tatuajes para evidenciar los mensajes que literalmente se inscriben en el propio cuerpo. Originalmente el tatuaje era un signo de pertenencia al clan o una prueba iniciática. En nuestra época, despojado de la antigua devoción del clan, el tatuaje ha adquirido una significación privada aunque no por ello ha perdido su sentido ceremonial.

El cuerpo aparece como superficie en la que se fijan atributos sociales por medio de ceremonias y rituales que en muchos casos suponen una transformación física del cuerpo, “el cuerpo ofrece de por sí una amplia superficie apropiada para exhibir públicamente marcas de posición familiar, rango social, afiliación tribal y religiosa, edad, sexo.” (Martínez en Alcoceba, 2009)

Por otro lado, es necesario destacar cómo el cuerpo se ha ido configurando socialmente como una mercancía más que se vende y que compra legítimamente, y no se está hablando de la prostitución y la pornografía sino a la parte menos *glamorosa* de las “mercancías corporales”: células, tejidos, secreciones, y hasta

órganos, que para colmo, se ofrecen al mejor postor desde internet. Desde diferentes ángulos, tal vez no todos previstos por Bernard, resulta bien cierto lo que aseguró hace más de 20 años:

El cuerpo que vivimos no es nunca verdaderamente y por entero nuestro, así como tampoco es nuestra del todo la manera en que lo vivimos. La experiencia corporal de cada cual está penetrada de parte a parte por los demás y por la sociedad, que ha de entenderse como fuente, órgano y apoyo de toda cultura. De cierta manera y paradójicamente, siempre es más o menos esa sociedad la que se mira, la que se experimenta a sí misma y obra sobre sí misma por medio del cuerpo vivo que yo le ofrezco y al cual ella permite nacer, crecer, educarse, conservarse y florecer.(Bernard, 1985)

El cuerpo en movimiento

Todos los grupos sociales imprimen al movimiento corporal de sus miembros, a veces de manera voluntaria, otras involuntariamente, un sello particular que los distingue de “los otros”.

Marcel Mauss teórico por antonomasia de la psicología del cuerpo, delimitó, en la década de los 30 del siglo pasado, el campo de estudio de las “técnicas corporales”⁴. Las técnicas corporales requieren del aprendizaje de normas instrumentales que rigen en una sociedad concreta. Cada sociedad tiene deseos y por lo tanto técnicas corporales para realizarlos. Hasta en las cosas más simples encontramos diferencias sustanciales: no bebe agua de igual modo el beduino que el esquimal.

En efecto, la manera de andar de un habitante del norte de nuestro país, se distingue de la de uno del sur. En sus maneras de andar es posible descubrir un cierto ritmo o una cierta longitud de paso o un cierto juego de rodillas o un contoneo o una determinada posición de los pies.

⁴ Con la expresión “técnicas del cuerpo” Mauss designa “las maneras en que los hombres, en cada sociedad saben servirse de sus cuerpos de modo tradicional”.

Así, la manera de caminar no es fija ni definitiva en una misma sociedad, sino que puede cambiar y evolucionar según el estilo de vida (vgr. frecuencia y modos de transporte, vestuario, calzado, profesión, etc.) y según modelos culturales que varían según el sexo, edad o estatus social de los sujetos. Aún más, al interior de cada familia no es raro identificar un sello corporal perceptible en los gestos, la manera de pararse, de comer...

Es decir, todos nuestros movimientos fundamentales, aparentemente tan nuestros, son de naturaleza social en la medida en que la sociedad los estructura y transforma con sus costumbres, sus normas, su educación, sus modelos culturales y, en definitiva, con sus valores propios.

Ser y tener un cuerpo

Los acuerdos acerca del cuerpo ideal se construyen en sociedad, no individualmente. En cuanto un bebé nace, los otros, la sociedad, va moldeando su mirada para que aprenda a “ver” la realidad tal como la ve el resto de los miembros de esa sociedad. En este sentido, la realidad de la vida cotidiana se le presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos y conceptos que han sido designados de este modo desde antes que naciera.

Como dice Schatzman (2003):

Somos todos víctimas o beneficiarios, según la predisposición de cada cual, de programas establecidos por humanos desde mucho antes de que naciéramos. Puede ser tan difícil para un individuo determinado introducir un cambio en el sistema global de premisas que rigen su experiencia y la de su grupo social como alterar la gramática de su lengua nativa.

Según Berger y Luckman aunque ningún orden social humano existente puede derivar de datos biológicos, la necesidad del orden social en cuanto tal, surge de las propias limitaciones del equipo biológico del hombre.

En contraposición con otros mamíferos superiores que tienen una organización de los *instintos*⁵ que les dicta prácticamente todas las acciones que han de desarrollar a lo largo de su vida, la organización instintiva de los humanos está poco desarrollada. De ahí que su constitución interna está abierta a un campo de actividades muy amplio que además varía y se diversifica constantemente.

Siguiendo a Berger y Luckman, ellos dirán que en efecto, el hombre tiene impulsos; pero ellos son sumamente inespecíficos y carentes de dirección. Dicha peculiaridad se basa en su desarrollo ontogénico. En realidad, si se examina la cuestión en términos de desarrollo orgánico, cabe afirmar que el periodo fetal del ser humano se extiende más o menos hasta el primer año de vida. Ciertos desarrollos importantes del organismo, que en el caso del animal se completan dentro del cuerpo de la madre, en la criatura humana se producen luego de separarse del seno materno. Cuando eso sucede, empero, ya la criatura humana no solo se halla en el mundo exterior sino también interrelacionado con él de diversas maneras complejas.

De este modo el organismo humano sigue desarrollándose biológicamente cuando ya ha entablado relaciones con el ambiente. Es decir, el proceso por el cual se llega a ser humano se produce en una interrelación con un ambiente que es no sólo natural sino también cultural.

O sea que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por las otras personas a cuyo cargo se halla. No sólo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales: también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada. Desde su nacimiento, y aún antes, el desarrollo de éste, y en realidad gran parte de su ser en cuanto tal, está sujeto a una continua interferencia socialmente determinada.

⁵ Tendencias innatas a realizar ciertas acciones orientadas hacia un fin previo sin conocimiento de este fin

Afirmar que las maneras de ser y de llegar a ser humano son tan numerosas como las culturas humanas, es un lugar común en la etnología. La humanidad es variable desde el punto de vista socio-cultural. Aunque no hay naturaleza humana en el sentido de un substrato establecido biológicamente que determine la variabilidad de las formaciones culturales, podría hablarse de la producción cultural como *la* naturaleza humana.

Al respecto José Luis Catalán afirma:

Ya es tarde para aceptar ser como los animales o los vegetales. Una vez mordidos por el saber de la cultura que nos llega a través de milenarias tradiciones, ya no podemos tachar la herida, y la única cura es la acción, no la resignación a una vida reducida. (Catalán, 2009)

Continuando con Berger y Luckman, el desarrollo simultáneo en el ser humano del organismo (es decir del cuerpo físico) y del yo (la conformación psicológica) en un ambiente socialmente determinado se relaciona con la vinculación peculiarmente humana entre el cuerpo y el yo. Esta vinculación es excéntrica.

Por una parte, el hombre *es* un cuerpo, lo mismo que puede decirse de otro organismo animal; pero por otra parte, *tiene* un cuerpo, o sea, se experimenta a sí mismo como entidad que no es idéntica a su cuerpo, sino que, por el contrario, tiene un cuerpo a su disposición.

En otras palabras, la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener un cuerpo, equilibrio que debe recuperarse una y otra vez.

Dicha excentricidad de la experiencia que tiene el hombre de su propio cuerpo provoca ciertas consecuencias para el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos.

La producción, autoproducción, del hombre es siempre, por necesidad, una empresa social. Los hombres producen *juntos* un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. Ninguna de estas formaciones debe considerarse como un producto de la constitución biológica del hombre la que, como ya se dijo, proporciona sólo los límites exteriores para la actividad productiva humana.

El organismo humano carece de los medios biológicos necesarios para proporcionar estabilidad al comportamiento humano. Si la existencia humana volviera a quedar librada a los solos recursos de su organismo, sería una existencia en una especie de caos, empíricamente inaccesible aunque concebible en teoría.

Desde esta perspectiva, el mito del hombre natural, no corrompido por la civilización que preconizó Rousseau aparece como un imposible, ya que el animal humano sólo se hace humano en la sociedad. Es decir, no hay naturaleza humana dada, ésta se construye en sociedad.⁶

⁶ El caso de Amala y Kamala puede ser ilustrativo. En octubre de 1920 Amala y Kamala, de 8 años y 18 meses respectivamente, fueron rescatadas, en la India, de una termitera, cuya entrada era resguardada por una loba. En su interior se descubrieron dos lobeznos y dos infantes, apretujados unos contra otros en un rincón. Se trataba de dos niñas. El aspecto de ambas era animal, caminaban sobre cuatros patas, estaban desnudas y su cabeza se hallaba coronada por una enorme crin.

Si bien Kamala moriría poco después del encuentro, la convivencia y el cuidado en sociedad permitirían a Amala aprender un comportamiento humano. Aunque en ningún momento alcanzó un desarrollo similar al de otras niñas de su edad, Amala aprendió a caminar en posición erecta, a hablar incipientemente y a reír. Es decir, sólo *con, en* la interacción social, la pequeña se *hizo humana*. (Fortunat, 2009)

La existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad. La estabilidad deriva en primer término, del hecho evidente de que todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea que la apertura al mundo, en tanto es intrínseca a la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social.

En segundo término, se puede decir que la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la existencia humana, es siempre transformada -y es fuerza que así sea- por el orden social en una relativa clausura al mundo.

El orden social no forma parte de la “naturaleza de las cosas” y no puede derivarse de las “leyes de la naturaleza”. Existe *solamente* como producto de la actividad humana. La inestabilidad inherente al organismo humano exige como imperativo que el hombre mismo proporcione un contorno estable a su comportamiento; él mismo debe especializar y dirigir sus impulsos.

Esto significa que los hechos biológicos humanos sirven como presupuesto necesario para la producción del orden social y, en este sentido, de la realidad.

Una cosa parece evidente: que el ser humano es una unidad orgánica funcional y que el cuerpo humano deja ya de ser simplemente el organismo biológico descrito por las ciencias naturales para convertirse en el “cuerpo humano” cargado de significación e intencionalidad, y en lugar de individualización de la experiencia humana.

Siendo el cuerpo humano la persona misma, el cuerpo expresa una historia individual única e irrepetible, pero además es, simultáneamente, portador de una historia construida socialmente.

Discusión I

En torno a la experiencia del cuerpo

*La experiencia que el hombre tiene de sí mismo
oscila siempre entre ser y tener un cuerpo*

Berger y Luckman

Evidentemente el cuerpo no es un dato neutro sino un territorio a partir del cual se pueden trazar diferentes mapas en lo que cada explorador proyectará, como ocurre con casi todo, su propia subjetividad partiendo del interés que tiene en esta exploración.

Es posible entender al cuerpo desde distintos ángulos: fuente de pecado, de placer, de dolor, de poder, de distinción, de identidad, de sufrimiento. Como en aquella leyenda hindú donde un grupo de ciegos describía al elefante de acuerdo con la parte que palpaba: la oreja, la trompa, el cuerpo, la cola... No deja de ser cierto que el elefante es la oreja, la trompa, la panza, pero es todavía más que eso.

El cuerpo es nuestro dato personal más fundamental, constituye un ancla que nos da continuidad y nos brinda identidad. No obstante su estructura orgánica, el cuerpo humano es ante todo una experiencia, un proceso que se da paralelamente a nivel individual y social. Su significado es diverso y cambiante porque depende de los cánones e ideologías políticas, religiosas y sociales que se tomen como punto de partida para su interpretación.

Aunque el cuerpo se construye socialmente, siempre hay algo en su comprensión que esta referido a experiencias e interpretaciones subjetivas cuyos significados son accesibles única y exclusivamente al individuo. En este sentido, las experiencias en torno al cuerpo pueden corresponder a vivencias mentales inefables pero completamente válidas para la comprensión y aprehensión del mundo por parte del sujeto. De tal modo, nadie puede poseer la última palabra en torno al la explicación de *qué* es el cuerpo.

No obstante, desde mi perspectiva, el cuerpo es la fuente que nos permite experimentar el mundo, y los límites entre ser y el tener un cuerpo se diluyen, ya que ambos extremos forman parte de un continuo que se va actualizando y transformando a partir de las situaciones cambiantes que va vivenciando el sujeto a nivel individual.

Sin embargo, en todas las sociedades el cuerpo ha sido considerado un patrimonio cultural que no sólo le pertenece al individuo, sino, y tal vez de manera más determinante, pertenece al grupo social.

El cuerpo se constituye como un espacio de tensiones cotidianas que en la cultura occidental han oscilado entre la condenación y la exaltación, al considerarlo motivo de preocupación y apremio o entendiéndolo como órgano de goce. Empero esta es una aproximación maniquea que excluye otra interpretación: la de pensar el cuerpo como un prerequisite, como condición, ni buena ni mala, para habitar este mundo. Bajo esta premisa el antagonismo en el goce y el dolor se desdibuja dando paso a la aceptación del cuerpo tal cual es.

Actualmente, en un intento por abordar la comprensión del cuerpo desde perspectivas epistemológicas de mayor amplitud, el mundo occidental se encuentra inmerso en un proceso que intenta trascender la separación del cuerpo y la mente. En este tránsito habrá de tomarse en cuenta que, además de ser una construcción social, el cuerpo es ante todo un proceso que ha de entenderse a partir de la complejidad de la interrelación de aspectos que van de los inaccesibles a la manipulación; que pueden ser datos objetivos, como los biológicos o genéticos, hasta datos subjetivos como los emocionales. Es decir, no es que tengamos un cuerpo, sino que somos una entidad integrada e indiferenciable de mente, cuerpo, sociedad, emociones e inclusive, de medio ambiente, y en última instancia del universo, del cual formamos parte. Es decir, el cuerpo constituye un conjunto de interacciones dinámicas con el cosmos y el planeta y con relaciones intersubjetivas dentro de la sociedad.

En este contexto, durante las últimas décadas se ha ido construyendo la categoría de *corporeidad* misma que aquí se entiende como un modo de ser y de experimentar el mundo desde un cuerpo con órganos y emociones dentro de una cultura social dada y desde la propia individualidad.

De tal manera, es posible intentar un entendimiento del “cuerpomente” como los distintos énfasis de una misma narrativa existencial. Es decir, nuestro discurso en el mundo transcurre entre diferentes matices corporales-subjetivos, que enfatizan algún aspecto de esta condición de acuerdo con las demandas que la realidad plantea a cada instante. En este sentido, no sería pertinente hablar de partes, sino de un conjunto corporal donde cada elemento condiciona al todo y a su vez el todo no es posible sin todos los elementos. El término *corporeidad* estaría tratando de dar cuenta de tal complejidad.

En este discurso el cuerpo en ningún momento descarta a la mente y viceversa y aún sin proponérselo el cuerpo, o la experiencia de la corporeidad es una proceso que nos acompaña siempre a todas partes. También a la escuela.

En el siguiente capítulo se revisarán las distintas aproximaciones que la cultura occidental ha desarrollado desde la institución escolar en torno al cuerpo.

Capítulo II

Cuerpo y pedagogía

*El desarrollo unilateral de las fuerzas físicas engendra,
desde el punto de vista corporal,
charlatanes despreciables, brutos bestiales
y lastimosas animales de carga.*

Pestalozzi

La educación del cuerpo

El concepto de educación puede variar dependiendo del nivel de abstracción desde donde se aborde, pero en términos generales puede entenderse como “*el proceso básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad*”. (Bowen y Hobson, 2003:12).

Por su parte, la pedagogía se desarrolla a través de un proceso de intervención en instituciones escolares por personas dedicadas a ello. Este proceso persigue un cambio en una dirección determinada y sus contenidos pedagógicos dependen del conjunto de hechos socioculturales, económicos y políticos de una sociedad. La educación, en cambio se trata de un proceso de transmisión social que no necesariamente es consciente.

En ese sentido puede decirse que la educación del cuerpo ha existido siempre, aún antes del surgimiento de la institución escolar, pues a lo largo de la historia, las diferentes sociedades se han dedicado por distintos procedimientos a transmitir una serie de cánones válidos respecto al tratamiento del cuerpo, esto es una cultura, “su” cultura del cuerpo, o más precisamente, la cultura dominante acerca del cuerpo.

En la escuela occidental, la presencia del cuerpo se ha ido modificando en la medida en que las perspectivas científicas y antropológicas han ido variando, aunque sigue prevaleciendo la visión cartesiana. Otros factores de tipo político, religioso o económico también han influido en la orientación de los modelos educativos que las distintas sociedades han construido sobre el cuerpo a lo largo de los tiempos.

De acuerdo con José Luis Pastor, el cuerpo en la escuela ha sido abordado a partir de dos actitudes oscilantes que van de la represión a la apología:

Desde el modelo de escuela que al ignorar al cuerpo preservaba en su represión hasta la institución que lo considera sujeto protagonista de su acción, objetivo fundamental y dimensión ineludible para la construcción del proyecto de hombre, se extiende un plazo en el que sustituye la comprensión dualista de la naturaleza humana por otra de carácter global y unitaria que sitúa al hombre en una permanente dialéctica con su medio. (Pastor, 2002:28)

Esta represión se basó en la preeminencia que ancestralmente se confirió a la formación intelectual relegando lo corporal no obstante que, como afirman Berger y Luckman, la realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. Aunque lo más próximo a cualquier persona es aquella zona de la vida directamente accesible a la manipulación, el cuerpo fue reprimido e ignorado precisamente a partir de su carácter *mundano*, alejado de los “nobles ideales” de la escuela que intentaban, precisamente, elevar a l@s alumn@s más allá de la burda realidad cotidiana.

José Ignacio Barbero comparte una anécdota que nos habla acerca de las dificultades de esa materialidad corporal para ser aceptada y reconocida en la iglesia, misma que podría aplicarse para el caso de la escuela, si sustituimos a las “almas” por los “mentes” e “iglesia” por “escuela”:

Mi amigo y compañero de departamento, Marcelino Vaca, me ha recordado varias veces una anécdota en la que aparece el cura de su pueblo dando un sermón dominical desde el púlpito, y quien, ante el ruido y la jarana de la chiquería, exclama y proclama un deseo imposible: ¡Ojalá en la iglesia sólo entrasen las almas”. (Barbero, 2008)

La entrada del cuerpo a la escuela en occidente se dio de manera subrepticia, de manera inevitable porque no era posible llevar a la escuela la mente sin el cuerpo. De tal modo, el cuerpo se instaló en la escuela como hecho consumado. Como algo que se dio por sentado y, por ello, permaneció durante largo tiempo como algo incuestionado, porque siempre estuvo ahí y, de este modo, se volvió invisible, o no, según la ocasión.

La base corporal de la existencia humana planteó a la escuela un asunto particularmente complicado: el de la sexualidad. Este tema, considerado tabú durante mucho tiempo en contexto educativo, todavía hoy constituye un desafío que en no pocas ocasiones desborda los conocimientos y habilidades de maestr@s y directivos quienes no obstante se constituyen en los modelos de comportamiento para sus alumn@s. A partir de la dificultad que genera el abordaje de la sexualidad, la escuela ha optado por educar a partir de silencio y respuestas evasivas. Este conflicto se acentúa precisamente en clases como la de educación física donde el cuerpo es el protagonista más evidente.

No obstante, el cuerpo, presuntamente olvidado, paradójicamente se actualiza a partir de axiomas como aquel de “la letra con sangre entra”. El escritor boliviano Víctor Montoya es autor de un cuento que lleva precisamente dicho título:

Al comprobar que no comprendía mi propia lectura, a pesar de escuchar mi voz, me dio la impresión de que aún no sabía leer. Por lo tanto, acosado por la angustia y la frustración, empecé a tartamudear y gimotear. La profesora, cuya severidad era admirada por los padres, hizo estallar un sopapo en mi boca. El dolor fue tan intenso que, apenas me chocó su mano, sentí como si me arrancara la cabeza de cuajo. La sangre fluía de mis labios, mientras yo permanecía pétreo, como acostumbrado a mantenerme inmóvil para recibir un golpe. Me sorbí los mocos, engullí un amago de saliva y las lágrimas inundaron mis ojos. Pero la profesora, que mantenía la mano alzada ante un rayo que se filtraba por la

ventana iluminando las motas de polvo, me siguió obligando a leer, como si con esa tortura física y psíquica complaciera su sadismo. (Montoya, 2009)

Ya los egipcios decían que: “*Los alumnos tienen las orejas en la espalda, ya que sólo cuando se les pega con el cordón o cinto en la espalda, es cuando escuchan*”. (Onofre, 2008)

La evasión del cuerpo es, ciertamente, una manera de reprimirlo, sin embargo a lo largo de la historia se han dado casos verdaderamente extremos de represión. El tristemente célebre caso de Daniel Paul Schreber (1842-1911) presidente de la sala del Tribunal Supremo de Dresde, quien enloqueció a los 42 años, se recuperó y volvió a enloquecer 10 años después, ilustra los métodos y consecuencias de la represión en el terreno educativo.

El padre de Schreber, Daniel Gottlieb Moritz Schreber, destacado médico y pedagogo alemán, pensaba que su época era moralmente “blanda” y “decadente” debido principalmente a la laxitud de la educación y la falta de una verdadera disciplina en el hogar y en la escuela.

Propuso “combatir” la “flojera” de su época mediante un complejo sistema de educación infantil –que aplicó en primer lugar a sus propios hijos- cuyo fin era hacer a los niños obedientes y sumisos a los adultos. Creía que la observación de sus preceptos redundaría en una sociedad y una raza mejores. Aplicó a la educación de los niños los mismos principios básicos que los regimenes totalitarios, seculares y religiosos con los que comulgaba, pues creía que la obediencia y disciplina en un niño eran más importantes que cualquier cosa.

Por ejemplo, inventó un aparato llamado *Schreibersche Geradhalter* para obligar a los niños a sentarse derechos.

Consistía en dos barras de hierro perpendiculares sujetas a la mesa en la que se sentaba el niño a leer o escribir. La barra presionaba sobre las clavículas y la parte frontal de los

hombros para impedir todo movimiento hacia delante o toda postura encorvada. Dice que el niño no puede apoyarse durante mucho tiempo en la barra <a causa de la *presión* del objeto duro contra los huesos y la consiguiente *incomodidad*; el niño volverá a adoptar una postura erguida por sí solo>. <Mandé fabricar un *Geradhalter* que demostró su eficacia *una y otra vez con mis propios hijos...*>

Dice que la barra vertical que sirve de soporte también es útil porque impide que los niños crucen las piernas. <Las interrupciones del flujo sanguíneo y otras razones delicadas hace que sentarse con las piernas cruzadas sea <especialmente malo para los jóvenes>

También amarraba al niño a la cama mediante una correa con cintas en forma de anillo para los hombros, que pasaba *por encima del pecho*. Su propósito era asegurar que el cuerpo del niño permaneciera derecho y supino mientras dormía. Impedía <volverse y recostarse sobre cualquiera de los lados>. (Schatzman, 2003: 50-53)

La “educación” que impuso a sus hijos, uno de los cuales se suicidó, ocasionó la locura de Daniel Paul. A partir de una argumentación aparentemente legítima, el perfeccionamiento de la sociedad, construyó un sistema en el cual el dolor físico y humillantes experiencias corporales constituían uno de sus pilares fundamentales.

El cuerpo modelado

En *El proceso de la civilización*, Norberto Elías aborda el asunto del control de los cuerpos, al que identifica como prerrequisito para el establecimiento del orden social señalando que en la escuela se desarrollan mecanismos de coacción que expresan en el dominio de los cuerpos infantiles una forma condicionante para determinar el comportamiento humano.

En el mismo sentido, para Michel Bernard (1985: 173) la tarea de la educación del cuerpo en la escuela consiste en modelarlo para darle una determinada hechura de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad. Este modelamiento corporal se da en la escuela mediante la transmisión consciente, concertada, organizada o programada del sistema educativo, o bien mediante la imitación espontánea de los actos de adultos amados, respetados, admirados o temidos, que son ellos mismos producto del molde social.

En la escuela también se estructura indirectamente al cuerpo en la medida que se gobierna su crecimiento, preservación, apariencia y hasta sus expresiones afectivas a

través del control de normas de peso y estatura; prácticas higiénicas y alimenticias; cuidados estéticos, vestimentas, mobiliario escolar, etc. y de los signos afectivos y sociales que se vierten en el currículum escolar establecido, por quienes ocupan las posiciones de poder en la sociedad que son los responsables de establecer los supuestos que subyacen en la selección y organización del saber que se imparte en la escuela.

Por su parte, Alfredo Furlan (1996), ha dicho sobre el tema que a la educación le falta cuerpo porque implícitamente la teoría del aprendizaje exige un control del alumnado que se ejerce sobre todo restringiendo el movimiento del cuerpo.

Aunque insistentemente se ha plantado la idea de que la escuela ha ignorado al cuerpo, ya se vio, la represión del cuerpo, es indicativa de su reconocimiento. No es que a la educación le falte cuerpo, pues de hecho en la escuela se ejercen sobre el cuerpo muchas presiones y a través de éste se doblega y controla al alumnado.

En este sentido José Ignacio Barbero (2005) escribió:

En la escuela tradicional el cuerpo era objetivo primero de la intervención educativa. Su desaparición, para que no molestase ni alterase el orden de cosas, era necesaria por un doble motivo. De un lado se trataba del sometimiento y del modelamiento del sujeto en su sentido más amplio, es decir, de su forma de ser. De otro, como prerequisite para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas. Ya lo decía García Hoz: “La educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano” y, como consecuencia –se añade a pie de página– resulta plenamente aceptable el concepto de educación física como “el conjunto de aquella actividad que asegura el dominio del cuerpo sobre el espíritu”. Desde esta óptica, la búsqueda del sometimiento o de la inexistencia de la *res extensa* se configura como una finalidad prioritaria de la institución educativa.¹

A partir de estas ideas es que, paradójicamente, la educación física se desarrolló durante largo tiempo sin mirar ni aludir al cuerpo. Como el avestruz, la escuela intentó esconderse para no reconocer que el cuerpo crece, se desarrolla, se expresa

¹ Volker Gadenne (2006) explica que según Descartes todo hombre consta de un cuerpo y un espíritu que están estrechamente unidos entre sí y se influyen mutuamente. Ambos se conciben como entidades *substanciales*, pero hay que distinguir dos clases de substancia: la *extensa (res extensa)* y la *espiritual (res cogitans)*. Los cuerpos, como los árboles o justamente, el cuerpo humano, son substancias extensas, y la extensión es la esencia de esta clase de cosas.

de manera autónoma, tiene necesidades y manifestaciones, algunas de las cuales se encuentran al margen de las exigencias sociales y de la manipulación de la escuela.

Los enfoques educativos del cuerpo

De acuerdo con Benilde Vázquez (1989:56-57) históricamente los enfoques educativos respecto al cuerpo, se han enmarcado dentro de las siguientes visiones generales:

a) **La concepción unitaria** de la Grecia arcaica, que acaso coincida en lo esencial con las de las sociedades llamadas primitivas. Allí no parece clara la diferenciación entre alma y cuerpo, lo que ocurrirá más tarde, como testimonian el propio concepto de “*areté*” primero y el de “*kalokátía*” después. Para ellos el alma es esencialmente un principio motor, no necesariamente diferente del cuerpo. Según la doctrina de Timeo, el alma y el cuerpo se componen de los mismos elementos, sólo varía la proporción.

El dualismo que introducen posteriormente los filósofos griegos y que consolida y difunde el cristianismo ofrece posiciones relativas de las partes muy desiguales.

b) **Dualismo violento** sería aquel en que ambas partes no sólo son distintas sino contrapuestas y enfrentadas. La parte superior, el alma, debe alcanzar su fin último, la salvación, y la parte inferior, el cuerpo, debe colaborar, para lo cual debe ser disciplinado y sometido. Dualismo violento es, no sólo el cristiano ascético, sino el cartesiano mecanicista. En este marco condicionante, la educación del cuerpo deberá tender a ponerle al servicio del destino superior del alma.

c) **Dualismo sin subordinación** es el que mantiene el humanismo renacentista, para el que nuestra condición temporal ya no es un ataque o riesgo para la salvación. Ello significa que se rehabiliten todas las facultades humanas, desde las ligadas al espíritu, como el lenguaje y el pensamiento, hasta las más alejadas de lo religioso. Así se aceptarán como educativas las bellas artes y hasta el propio cuerpo.

Como es sabido, la educación en el Renacimiento cambió de rumbo, transformándose en “lo más parecido a lo que hoy llamamos cultura general”, y la educación física recibe una nueva justificación al ocuparse del mantenimiento y promoción de las capacidades, aproximándose a la medicina infantil. Por otra parte, con la vuelta a los modelos del mundo clásico, se vuelve a la gimnasia griega.

d) **El naturalismo** nos presentará alma y cuerpo como dos principios inseparables de la naturaleza y, por tanto, no hay por qué privilegiar a uno u otro. La educación debe abarcar a ambos y guiarse en los dos casos de la propia naturaleza, evitando todo artificialismo, incluido el artificio de las ideas establecidas. Con esta orientación al estado de naturaleza, no cabe duda de que el cuerpo recibe una cierta prioridad al quedar él más próximo a ella. El cuerpo es tan importante como el alma a la hora de cumplir el destino que la naturaleza les marca, e incluso la inteligencia y la moral se alcanzan precisamente mediante el cuerpo y el contacto con las propias leyes de la naturaleza.

e) **Dualismo invertido** llamaríamos la posición en la que no sólo se privilegia el cuerpo sino que “habla” y se manifiesta en exclusiva por toda humanidad individual o adquiere su

existencia e identidad en cuanto es percibido por los demás. Algunas de las llamadas nuevas técnicas del cuerpo, así como nuevas manifestaciones artísticas y algunas manifestaciones de la educación física responderán a este nuevo marco filosófico y sociológico.

De la educación del cuerpo se pasó a la educación física la cual fue legitimándose socialmente hasta llegar al punto que ya no se cuestiona, y al contrario, se encomia la importancia del cuerpo en todo proyecto pedagógico. De tal modo, la educación física ha consolidado su estatus como la asignatura encargada de enseñar el control del movimiento corporal, introducir la enseñanza para la práctica deportiva y de la interacción y el juego en grupo, entre otras encomiendas.

Sin embargo, en la diversidad de sus mandatos, va implícita una falta de definición de la materia. No obstante su largo proceso de gestación, la educación física prosigue en la búsqueda de su identidad. Como afirma Pierre Parlebás: *“a pesar de que la educación física está bien definida en la escuela y en la universidad, y aparece establecida como materia de estudio de muchos países, es alarmante que, hasta la fecha, no se haya podido definir su objeto de estudio, ni se hayan logrado estructurar sus campos de conocimiento o de intervención.”*

Entre las propuestas más destacadas acerca del objeto de estudio de la educación física pueden mencionarse las capacidades físicas, el cuerpo, la relación física-recreativa y la conducta motriz. Algunos autores identifican tres modelos contemporáneos básicos para la educación física: a) el médico; b) el psicoeducativo y c) el deportivo.

Esta reflexión se suma a la propuesta de Pierre Parlebás quien plantea como objeto de estudio de la educación física a la conducta motriz entendida como la “organización significativa del comportamiento motor”(Zagalaz, 2001) ya que esta aproximación permite tomar en cuenta la influencia y condicionamiento de la compleja interacción entre el sujeto y el medio. Parlebás propone a la sociomotricidad como un enfoque para delimitar el objeto y campo de estudio de la educación física partiendo del concepto de psicomotricidad al que considera:

...un gran hallazgo...el más importante en la evolución de la E.F. moderna. El método psicomotriz tiene el mérito de haber centrado la mirada, no en el movimiento, sino en el ser que se mueve; los ejercicios no son un fin en sí mismos sino medios de enriquecimiento psicomotor; no es la técnica ni el saber hacer lo fundamental, sino el sujeto que las utiliza...

En cuanto al objeto, toma la noción de conductas motrices como propias de dicha disciplina, ya que el término conducta implica una totalidad. Las conductas motrices presentan al individuo una totalidad actuante; representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros, lleno de significación” (Zagalaz, 2001:83-84)

Desde la perspectiva de Parlebás se podría desarrollar una educación física que aborde la tarea de educar tomando en cuenta a la corporeidad la cual, como ya se mencionó, se entiende como un modo de ser y de experimentar el mundo desde un cuerpo.

El devenir del cuerpo y la educación física

La educación física históricamente ha ido construyendo su corpus de conocimiento propio a partir de la incorporación de distintas ciencias, principalmente las médicas, las educativas y las psicológicas. En este proceso de desarrollo conceptual, el cuerpo humano:

ha sido el punto el núcleo o unidad funcional irradiadora de conocimiento en E.F.”[Educación Física)...Atendiendo a estos antecedentes...no se debería realizar una aproximación histórica al la E.F.[Educación Física) tratándola de manera aislada, sino, considerándola inmersa en un contexto socio-político-cultural. En otras palabras, los distintos métodos y modelos surgidos a lo largo de la historia de esta disciplina son fruto de los principios generales de la ideología, la religión o de la ciencia dominantes en cada época. (Zagalaz, 2001)

Tomando en cuenta estas consideraciones, a continuación se propone una revisión general de los principales discursos teóricos encaminados a la formación del sujeto mediante la regulación corporal y de los procesos que posibilitaron el surgimiento de

la educación física y su incorporación al currículum escolar en el mundo occidental. La intención consiste en brindar un panorama general que permita identificar las transformaciones más significativas en torno a la visión del cuerpo a partir del cambio de la ideología predominante en cada momento histórico.

Es necesario puntualizar que los enfoques educativos del cuerpo son conceptualizaciones teóricas que no se han ido sucediendo linealmente, ni han ido sustituyéndose progresivamente y, así, todavía persisten ideas de uno o de otro modelo que pudieran estarse manifestando en la escuela de hoy.

Por otra parte, es interesante constatar que a pesar de que persistentemente el cuerpo ha estado presente en los discursos pedagógicos, la educación física se ha desarrollado al margen del pensamiento pedagógico general debido a la subyacente concepción dicotómica mente-cuerpo que privilegia de manera desproporcionada al intelecto ignorando el incontrovertible hecho de que *todo* lo que ocurre en la escuela atañe e involucra al cuerpo.

Según Barbero “toda esta intervención educativa sobre-y-a través del cuerpo no suele considerarse EF porque los estudios sociohistóricos de nuestra disciplina tienden a ignorarla, prestando atención sólo a iniciativas que, por su denominación, parecen más específicas, como por ejemplo, la *Casa de la Giocosa*. (Barbero, 2005)

Es decir, aunque históricamente de manera constante se han hecho análisis alrededor del tema del cuerpo, el tema se ha abordado colateralmente, y más en función de sus aportaciones a la educación intelectual.

La armonía cuerpo-psyque. Grecia antigua

De los antiguos griegos –padres de la civilización occidental- arranca un ideal que aún hoy palpita en nuestra sociedad: la búsqueda de la excelencia del cuerpo y la psyque, fundidos armónicamente a través de la *paidea*.

Paradójicamente, entre los mismos griegos, y para responder a distintas visiones del mundo, se dieron dos enfoques formativos del cuerpo y de la persona que se cultivaron respectivamente en Esparta y Atenas.

Por un lado, en Esparta se concentraron los esfuerzos en curtir y fortalecer el cuerpo de los guerreros (olvidando la parte intelectual, pocos espartanos sabían leer) convirtiéndolos prácticamente en armas mortales. De este modo, el pensamiento espartano presagió el surgimiento de modelos estatistas de educación física que ejercerían una pedagogía corporal al servicio de ideologías de estado.

Por el otro, en Atenas el cuerpo se exaltó y se cultivó como parte de un proyecto educativo que perseguía la formación de un ser humano perfecto, donde tanto el cuerpo como la mente alcanzaran la plenitud. Aquí las prácticas físicas buscaron el ideal supremo: la *kalokagatia* o síntesis de lo bello (*kalos*) y lo bueno (*agatos*). Existía un verdadero culto a la belleza física unida a las virtudes intelectuales y morales y así, en el mundo helénico, el gimnasio se convertirá en el centro cultural, cívico y religioso por excelencia.

Alrededor del año 776 AC surgieron, con los Juegos Olímpicos, un tipo de ejercicios consistentes inicialmente en una simple carrera a la que se irán añadiendo otras prácticas como el pentatlón, la lucha, o el boxeo. La motivación para estas prácticas físicas no será la guerra, sino el gusto por el juego y la gloria del triunfo.

Entre los griegos era un orgullo mostrar el cuerpo desnudo que los artistas exaltarían en obras de arte: estatuas, vasijas y templos, que aún hoy siguen causando admiración y embeleso. No obstante esta visión unitaria de la persona que no concebía la separación entre cuerpo y alma, Platón (427 AC-347 AC) otorgaría al cuerpo y al alma una atención diferenciada. La idea platónica de que el cuerpo era la cárcel del alma concebía al ser humano dividido en dos entes distintos y antagónicos, aislados uno del otro.

En “La República” y el “Timeo” Platón abordará el tema de la educación del cuerpo. En esta última, Platón considera que una formación insuficiente del cuerpo puede ser un obstáculo insuperable para la ascensión hacia el Bien. Sin embargo Platón (y luego Aristóteles) *“tendrá con respecto al cuerpo una posición oscilante; en varios momentos destaca el papel del cuerpo para llevar a cabo una verdadera formación..y en otro manifiesta un claro desprecio hacia el mismo.”* (Torres, 2007)

Por su parte, Aristóteles (384 AC-322 AC), pone la gimnasia al lado de la medicina porque ambas, afirma, persiguen la salud. Si bien le concede un cierto valor a la ejercitación física, ya que coadyuva a la salud o a la defensa de la ciudad, piensa que ésta no contribuye a la gran tarea del hombre: *“la tarea verdaderamente humana es la tarea de la parte racional, liberada del cuerpo y no la tarea del alma sensitiva o del alma vegetativa, todavía ligada al cuerpo”*.

Como el de Platón, el pensamiento aristotélico tendrá importantes consecuencias para la educación occidental. Aristóteles implanta la idea de la educación como un ejercicio intelectual a través del estudio exclusivo de la literatura y la oratoria, silenciando al cuerpo y convirtiéndolo en un simple “supuesto”. Esta idea prevalecerá en la concepción educativa europea durante muchos siglos.

Entre los griegos también puede señalarse otra vertiente de la ejercitación física procedente de las doctrinas hipocráticas según la cual, el ejercicio, acompañado de un régimen dietético, formaba parte de la medicina preventiva.

En este sentido José Luis Catalán Bitrián afirma que:

Si por un lado se puede señalar a Sócrates, Platón y Aristóteles como los autores que maduraron una ética del espíritu, el cuerpo alcanzó con un gran médico Diocles de Caristo, una *areté*, una virtud que llamo hygieina (concepto con el que entronca el término actual de higiene) contempla como un equilibrio, un apuntar al blanco del modo de enfocar la existencia. Diocles de Caristo plantea la necesidad de una reglamentación de la cotidianidad a fin de alcanzar los objetivos del prototipo de ciudadano sano y bello, dando lugar a una ética y una estética del cuerpo. (Catalán, 2009)

La concepción naturalista de Aristóteles será continuada por Galeno para quien la gimnástica es también una parte de la higiene y ésta de la medicina. Aquí se origina

uno de los enfoques más persistentes de la educación física y que prevalece hasta nuestros días: la estrecha dependencia de la educación física de las ciencias médicas y de un enfoque higienista que persigue como fin supremo la salud.

La belleza y los placeres del cuerpo. Roma

Con los romanos la gimnasia abandona el ideal de formativo del ser humano integrado en espíritu y cuerpo. La importancia del cuerpo declina notablemente como factor educativo y se afianza como un motivo para pasar el tiempo o como un medio para halagar la vanidad.

La gimnasia que proliferó en Roma fue la atlética y profesional que se manifestaba en los espectáculos de lucha y que despertaba, como hoy, muy fuertes pasiones entre los espectadores. También sobrevivió como medida terapéutica, recomendada como muy útil por los médicos.

Sin embargo, los romanos no valoraron estéticamente al cuerpo en el mismo sentido que los griegos, ni buscaron la síntesis entre la armonía física y el desarrollo mental. Para ellos el cuerpo era un instrumento a someter a la razón y a la voluntad, o una fuente de placeres.

Séneca contrapone al cuerpo y el alma y alerta sobre la posibilidad del hombre de convertirse esclavo de su cuerpo. Consideraba que el cuerpo debía subordinarse al alma, aunque se debían conservar las cualidades corporales.

En la escuela las actividades intelectuales van cobrando más fuerza. Cicerón piensa que el lenguaje es lo que hace superior al hombre sobre los animales, y que cultivando la elocuencia se cultiva la propia humanidad.

El cuerpo como amenaza. Edad Media

Aunque es un lugar común achacar al cristianismo la desvalorización de la ejercitación física, hemos visto que su práctica declinó ya desde los romanos, e inclusive entre los griegos la ejercitación física comenzó a ser menospreciada.

No obstante, el cristianismo, que dominó el panorama socio político y cultural de la Edad Media, traerá una propuesta, -que en mayor o menor medida prevalece hasta nuestros días-, represora y absolutista sobre el cuerpo y el sexo: luchar contra las tentaciones de la carne. El cuerpo se convirtió así en el símbolo del mal.

En ese sentido se impuso un miedo y desprecio hacia el cuerpo y la ejercitación que tuvieran como objetivo la obtención de placer se convirtió en fuente de culpa. El mismo hecho de mirar al cuerpo se consideraba pecaminoso. Entonces el cuerpo hubo de ser reprimido y silenciado llegando a niveles espantosos de tortura y autotortura.

Aunque en algún momento San Agustín se haya manifestado contrario al menosprecio del cuerpo al afirmar "*los filósofos que pretenden que si el alma quiere ser dichosa debe huir del cuerpo, no están solamente en un error, deliran*" (Ulmann en Vázquez, 1989), lo cierto es que una golondrina no hace verano.

Sin embargo, no se puede afirmar que en la Edad Media, ni en el pensamiento cristiano ni en las actividades cotidianas se hayan prescrito los ejercicios corporales. Aunque es verdad que éstos desaparecen con fines educativos, subsistió la gimnasia médica que inició su desarrollo con los griegos.

Aunque las actividades corporales no llegaron a desaparecer del todo en la Edad Media, sí fueron transformándose. Si bien los espectáculos atléticos fueron prohibidos desde el principio del cristianismo, empezaron a proliferar distintos juegos en los que aparecían mezcladas las carreras y los juegos clásicos que se practicaban en los carnavales.

La revaloración del cuerpo. Renacimiento

Durante el Renacimiento se ensayan nuevos modelos de comunidad e innovadoras formas de comportamiento ciudadano en respuesta a una fuerte apuesta al humanismo.

Los siglos XVI y XVII ofrecen una teoría de la educación que rompe con la predominante en la Edad Media. Si ésta era, ante todo, educación del alma, en el Renacimiento el cuerpo recibe otra consideración e importancia no derivada de revelación religiosa alguna sino del hecho incuestionable de que el cuerpo está ahí y es indispensable para la vida del alma. La educación ya no es sólo la promoción de los valores trascendentales, sino de la naturaleza humana toda. En este sentido, los siglos XVI y XVII supondrán la fundamentación filosófica de la educación física moderna.

Esto es importante, toda vez que también esa es la época en la cual empieza a prefigurarse una cierta actitud frente al ejercicio corporal. En esta atmósfera de transformación, la educación en general, pero también la del cuerpo recibe una mayor atención por parte de distintos pedagogos.

Situado entre el medioevo y el Renacimiento destaca Vittorino da Feltre (1378-1460) a quien algunos consideran el verdadero creador de la educación física moderna. Da Feltre adjudica a la gimnástica objetivos educativos que van más allá de los objetivos médicos y militares que hasta entonces se le habían encomendado.

Su propuesta sobrepasa el ámbito teórico y llega a la práctica, con la introducción de la gimnasia que hace en su “Casa Giocosa” como parte del currículum. La Casa Giocosa, era un internado en cuyo frontispicio se leía “Venid niños; aquí se instruye, no se atormenta”, y que, según parece, utilizaba los ejercicios gimnásticos y los juegos como procedimiento educativo. (Barbero, 2005)

Por su parte, adelantándose a Rousseau, Francois Rabelais (1483-1553), exalta la bondad de la naturaleza humana, abogando por la formación del hombre libre, con libertad de cuerpo y espíritu.

En sus obras *Pantagruel* y *La vida inestimable del gran Gargantúa* escribe sobre qué y cómo debe ser la verdadera educación renacentista. Aunque la enseñanza

tradicional de entonces no se preocupa por la educación física, la ejercitación corporal ocupa una parte importante en la vida de Gargantúa: saltar, trepar, nadar, disponer la honda y la flecha, esgrima, equitación y la gimnástica son indispensables en la educación que propone Rabelais. El hecho de que él fuera médico de orientación galenista, tiene sin duda algo que ver con su orientación gimnástica, médica y educativa.

Por otra parte, en el opúsculo *De civilitate forum puerilium*, Erasmo de Róterdam (1466-1536) escribió en 1530 como uno de los temas centrales de su libro el asunto de la regulación de los comportamientos y de las manifestaciones corporales (el decoro externo, la apariencia de las personas, la actitud corporal, los ademanes, los gestos, la vestimenta, los modales en distintas situaciones de la vida social, etcétera). Erasmo, quien fue criticado por ocuparse demasiado del cuerpo y de forma poco cristiana, consideraba que la salud era necesaria para los trabajos del espíritu e incluso para su moralidad, inclusive creía que la recreación era necesaria para mantenerse saludable.

Por otro lado, Michael de Montaigne (1533- 1592) nos ofrece en los *Ensayos* su concepción de la educación corporal, integrada en su visión de la educación formal dirigida a la realización del hombre. Montaigne insistió en la importancia de practicar con rigor y asiduidad el ejercicio físico, como parte indisociable del desarrollo integral de la persona. Para él no importa tanto la acumulación de conocimiento como el bien hacer y el equilibrio, que incluye todas las facetas de la personalidad. Montaigne pensaba que la educación es una y no cabe separar la física de la intelectual, moral o social.

Así, durante el siglo XVI la nobleza se transforma de militar en cortesana y en consecuencia la educación deja de identificarse con una formación militar. Es la época cumbre del Renacimiento italiano con su florecimiento de las artes y su refinamiento social. En consecuencia las actitudes hacia el cuerpo varían y un cuerpo bello y ágil será un signo de distinción para la vida social.

Entonces los ejercicios físicos pasarán a formar parte de la educación, especialmente de los príncipes, como lo muestran distintos tratados de educación de la época, de entre los cuales destaca *El cortesano* de Baltasar de Castiglione (1478-1529). En este libro el autor propugna un modelo de caballero que responda a las inquietudes y a la visión del mundo que se tenía en su tiempo. El caballero perfecto debe ser tan experto en las armas como en las letras, saber conversar y tratar con sus semejantes, especialmente con las damas, y tañer algún instrumento musical.

Por su parte el humanista y filósofo español Juan Luis Vives (1492-1540) recomienda la recreación y los juegos para asegurar la salud de los niños y evitar que el cuerpo se vuelva pesado al alma.

Algunos autores atribuyen a los jesuitas innovaciones teóricas y prácticas al campo de la educación física. En la “Ratio Studiorum” señalan la necesidad de moderar el trabajo de los alumnos y se introducen juegos para compensar los efectos que sobre la salud tiene un excesivo trabajo ya que en su opinión, hay razones religiosas pues el cuerpo también ha sido creado por Dios y también de él habrá que darle cuenta.

Más tarde, entre los estamentos acomodados que estudiaban en los colegios jesuitas de los siglos XVII y XVIII la disciplina corporal se convirtió en una estrategia básica para la formación del perfecto estudiante (Barbero, 2005).

Simultáneamente, en las instituciones educativas más o menos caritativas y catequéticas que surgieron para cuidar a los pobres, la docilidad, el sometimiento corporal y la ruptura con la cultura corporal de la calle y con el vagabundeo, adquirieron una importancia muy grande.

El cuerpo de carne y hueso. Empirismo

Algunos historiadores de la educación física opinan que el siglo XVII es un siglo de empobrecimiento para la materia. Las causas se encuentran en cambios en la

concepción de la vida y de la guerra que se deja en manos de profesionales; el cambio de la vida rural a la urbana y de la vida ruda a la refinada.

Desde el cartesianismo se enarbola un nuevo dualismo, se pasa del alma- cuerpo, al de mente-cuerpo, supeditando el segundo a la primera.

No obstante, por otro lado, algunos autores como Ulmann creen que son los siglos XVI y XVII los que permitirán la aparición de los grandes sistemas gimnásticos de los siglos XVIII y XIX.

El desarrollo inicial de las sociedades capitalistas y el floreciente auge del conocimiento científico devenido de las ciencias naturales y biológicas, condicionan los primeros esfuerzos en justificar la educación física en aquellas sociedades. Este esfuerzo estuvo fuertemente ligado al pensamiento de John Locke quien fue la primera persona en Inglaterra en utilizar en 1693 el término educación física.

Locke (1632-1704), médico, educador y político inglés, confiere a la educación física una gran importancia y destaca como primerísimo punto de su obra "Pensamientos sobre la educación": *Un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve, pero completa, de un estado feliz en este mundo. Al que dispone de ambas cosas de queda muy poco que desear.* Así pues, Locke (1996) pensaba que el niño tiene cuerpo y que la educación no podía, no debía, obviarlo.

Locke no parte de ninguna filosofía sobre las relaciones alma-cuerpo, sino del hecho empírico fundamental, congruente con su empirismo, de que el niño tiene cuerpo, hecho que la educación no puede olvidar sino todo lo contrario: tomarlo en consideración, hacerlo fuerte, educarlo. En este sentido, Locke no puede considerarse un naturalista. Su ideal educativo estará en el "gentleman" no en el "buen salvaje".

Organiza su idea educativa luego de dividir y ajustar la constitución corporal y espiritual del hombre, velando por los cuidados del cuerpo sano y distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la

fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu.

El cuerpo en libertad. Naturalismo

Las filosofías naturalistas añadirán nuevas razones a favor del cuerpo y nuevos impulsos a la gimnástica por parte de los grandes teóricos de la educación.

El naturalismo aporta a la educación física la consideración de que sus fines no son exclusivamente corporales o, en todo caso, lo son sólo en apariencia, ya que orientan a la naturaleza humana en su totalidad por medio del cuerpo. La educación corporal es, pues, una verdadera educación.

Sin embargo, una cosa son las ideas más o menos coincidentes de los filósofos sobre la educación del cuerpo y otra muy distinta la práctica de los ejercicios físicos en la escuela donde la práctica de la actividad física no está generalizada.

Estos son los tiempos de Luis XIV en Francia y su influencia en toda Europa, esta influencia implica que el deporte como la equitación y los juegos al aire libre se sustituyan por juegos de salón, a imitación de los de Versalles. En consecuencia las costumbres se refinan y el cuerpo se entumece a pesar de las protestas de Rousseau (1712-1778).

A Rousseau se le considera el verdadero fundador de la educación natural, así, hay algunos que le consideran también como el padre de la educación física moderna. Sólo se podrá entender su concepción dentro de su teoría de la educación y ésta a su vez, en la crítica a la sociedad de su tiempo. Estas críticas inciden en un hecho central: la corrupción del individuo por la sociedad. La sociedad es origen del mal del hombre, si queremos renovarlo habrá de protegerlo de ella y aislarlo.

Rousseau introduce el naturalismo en la educación proponiendo la vuelta a la naturaleza como verdadero camino para la educación y considera que el desarrollo de los niños debe observarse de la misma forma que se observa la naturaleza. Pero,

agrega, la vida natural no es la simple existencia guiada por los instintos irreflexivos; surge de un acuerdo entre el ser y su medio del hombre consigo mismo.

Rousseau ve a la educación física integrada a la educación general para formar al hombre completo; considera la educación física como procedimiento válido para dirigirse a esa unidad total del hombre. Es esta una idea totalmente novedosa en un tiempo en que la cultura acentuaba los procesos racionales. Por otra parte, la educación física tiene un papel dominante en la educación general que le viene de la proximidad del cuerpo a la naturaleza; sólo mediante el cuerpo se pone en relación con ella.

Rousseau da a los ejercicios físicos los valores y funciones dominantes de su época: Considera que el ejercicio es bueno para la salud por su valor preventivo y también señala el valor moral de la gimnástica. “No me pararé a probar extensamente la utilidad de los trabajos manuales y los ejercicios corporales para fortalecer la salud y el temperamento; este punto nadie le disputa”. (Rousseau, 2009)

Johann Bernhard Basedow (1723-1790). intentó poner en práctica las ideas de Rousseau en su “Filantropino”, que era una especie de internado para clases pudientes. El mérito de Basedow fue haber reunido en un plan coherente una serie de ejercicios aislados hasta entonces. Desde los griegos Basedow fue el primero en reunir en un plan coherente los ejercicios físicos como una parte definida del programa educativo.

La influencia de Basedow llegó a Johan Christopher Gutt Muths (1759-1839), quien dedicó más de ocho años al estudio de sus propuestas y a la elaboración de un método, para él la gimnasia era una parte de la pedagogía. En su libro “Gymnastik fur Jugend” (Gimnasia para jóvenes) describió 150 juegos y formuló todo un alegato a favor de la gimnasia y su inclusión en la escuela. Muths, influido por Rousseau, sostenía un idealismo humano constituido por la unión de la naturaleza y la cultura.

Gutt Muths sostenía que debía someterse a los jóvenes a un proceso de endurecimiento, tanto físico como mental, para que se acostumbrara al dolor, fortaleciéndolo contra elementos naturales, haciéndolos diestros y ágiles, firme de nervios para enfrentarse al peligro.

Por su parte Pestalozzi (1746-1827) consideró que la educación física tenía una importancia igual a la de la educación intelectual, e intentó trasladar a aquella los principios que se aplicaban a ésta.

Aunque seguidor de las doctrinas de Rousseau, Pestalozzi tiene una concepción distinta de la naturaleza humana y de las relaciones entre naturaleza y sociedad. No coincide con Rousseau quien cree que la corrupción de la naturaleza humana proceda de la sociedad, por lo tanto él considera innecesario volver al hombre a un estado presocial. De hecho, Pestalozzi piensa que el hombre abandonado a sí mismo “es naturalmente perezoso, ignorante, imprevisible, irreflexivo, ligero, crédulo y lleno de miedos sin límite. Esto hace necesaria la educación”.

El fin de la educación para Pestalozzi es desarrollar al hombre completo y lograr su autonomía personal, autonomía que se manifiesta también en tres formas: la moral por la independencia del corazón, la espiritual por la independencia del pensamiento y la física por la independencia del cuerpo. El desarrollo de una de las partes afecta a las otras, de modo que cuando una se cultiva mucho en detrimento de otra se produce un desequilibrio antinatural. El desarrollo unilateral de las fuerzas físicas, dice Pestalozzi, “engendra, desde el punto de vista corporal, charlatanes despreciables, brutos despreciables y lastimosas bestias de carga”.

En sus centros educativos, en los que la formación corporal, moral e intelectual constituía un todo, destina buena parte del horario a los juegos y ejercicios corporales; hasta 4 o 5 horas diarias entre higiene, juegos, trabajos manuales, paseos y estudio del medio y algo de gimnasia elemental.

Propone una educación física utilitaria y funcional, que facilite fuerza y habilidad para actuar en todo momento y en todas las circunstancias que puedan surgir. No busca la formación de un especialista, sino de una persona con autonomía corporal por lo que el alumno debería aprender el mayor número posible de movimientos. *“El fin supremo de esta gimnástica es llevar al niño, mediante el cuerpo, a una unidad perfecta en comunidad con su espíritu y su corazón”*.

Puede considerarse que con Pestalozzi la preocupación por el cuerpo se hizo presente en la educación popular. Como director de un orfanato, aplicó sus ideas pedagógicas usando métodos de observación para comprender las necesidades de sus alumnos.

El cuerpo mecanizado. Aparición del deporte

Durante el siglo XIX distintos autores desarrollarán importantes esfuerzos para delimitar el campo de la educación física.

Como ya se vio, la sistematización de los ejercicios, iniciada por Pestalozzi, Bassedow y Muths, recreará, desde la educación física, el concepto de gimnástica basándolo en la anatomía, la fisiología y, en cierto modo, en la mecánica por la incorporación de aparatos, en tanto que deja los cuidados de tipo higiénico a la familia.

Además, y como consecuencia del militarismo creciente en Europa durante el XIX, en las escuelas la educación física se vio fuertemente afectada llegando a convertirse en un medio importante de preparación militar. De ahí que la educación física y la gimnástica llegarán a identificarse y asociarse profundamente, cuando no a confundirse. Esta asociación ha perdurado hasta nuestros días en distintas partes del mundo, lo cual ha llegado a reflejarse inclusive en el lenguaje ya que, a veces, al profes@r de educación física se le identifica como el/la profesor/a de gimnasia, aunque también se le conoce como “el de deportes”.

El siglo XIX presenciara en Europa, de donde inicialmente procede el concepto de educación física adoptado por México, el surgimiento y confrontación entre distintos métodos gimnásticos, propuestos por destacados representantes como Jhan en Alemania, Ling en Suecia, Amorós en Francia o Arnold en Inglaterra.

F. L. Jhan (1778-1852) perteneció a una generación marcada por dos circunstancias. La primera se encuentra en el ámbito de la educación y se refiere a la reacción que siguió a los filantropinos, que convirtió al mundo intelectual alemán (Kant, Fichte, Hegel y Goethe) en partidario de la ejercitación corporal.

La segunda circunstancia surge en el ámbito nacional, por el patriotismo alemán exacerbado como reacción a la política expansionista de Napoleón.

Jhan propugnará una educación total en varios sentidos: en cuanto pretende integrar las fuerzas tanto físicas como morales e intelectuales, y en cuanto se dirige a todo el pueblo alemán y no a sectores concretos o a las clases privilegiadas.

Por la misma época Francisco Amorós Márquez de Sotelo y Ondeano (1777-1847), coronel del ejército español, exiliado de su país en 1814, propuso en Francia, una gimnástica de esencia pedagógica pero militar en la forma. Amorós concibió un método predominantemente pedagógico basado en la intuición pestalozziana: imagen visual del movimiento, percepción por el "tacto íntimo" (el hacerlo sentir) por todo el cuerpo y realización. La demostración del ejercicio por el monitor es el punto de partida del método y, para hacerlo más atractivo, se acompaña con cantos y se apoya en diversos aparatos.

Su gimnasia es una conjugación de los ejercicios tomados de Gutt Muths. Amorós opinaba que los mejores ejercicios eran los que ayudaban a adquirir las habilidades necesarias para la vida, sobre todo en circunstancias de guerra, eran ejercicios principalmente aplicados, carreras con obstáculos o sin ellos, diversos saltos (con fusil o bastón, con equipo o sin él, arrastrándose, natación, buceo con ropa y

armamento, lucha, lanzamientos, tiro, esgrima, ejercicios sobre caballo o en marcha).

Amorós fue el primero en introducir por escrito los resultados de la clase haciendo cartillas de control para cada alumno, en esas cartillas se escribirían periódicamente los datos del desarrollo físico.

Por su parte Per Henrik Ling (1776-1839), en Suecia, partiendo de la idea roussoniana de “ayudar al desarrollo armonioso del cuerpo según la naturaleza” sitúa el fin de la educación física en el desarrollo del cuerpo humano mediante ejercicios racionales; de ahí la necesidad de conocer bien el cuerpo y su funcionamiento. En 1813 creó en Estocolmo el Instituto Central, en el que desarrolló su gimnasia médica, pedagógica y militar.

Ling, además crea un nuevo sistema de procedimientos útiles para corregir deficiencias posturales utilizando “aparatos auxiliares” de su invención, además de ejercicios físicos libres y en aparatos.

Su definición de la gimnástica se ha hecho clásica; *pedagógica*, orientada a la salud y al desarrollo armónico del cuerpo; *militar* de base pedagógica pero con ejercicios adicionales como lucha, equitación o esgrima; *médica* y ortopédica completada con masajes y estética, orientada a la expresión corporal.

El siglo XIX también presencia el surgimiento del deporte moderno. Aunque es claro que los juegos corporales y las destrezas físicas se practican desde hace milenios, el deporte moderno, incluso con sus posibles conexiones con los juegos olímpicos griegos, surgen en la Inglaterra del siglo XIX.

Algunos autores sostienen que hay que buscar el origen del deporte en Gran Bretaña en la ociosidad, la imitación y el interés, más que en “las propuestas idealistas de pedagogos inspirados”.

Thomas Arnold (1759-1842) fue director de la Public School de Rugby y en 1828 daría un giro a la actividad física y a la educación cuando en una asamblea de estudiantes promovió la aprobación de las primeras reglas de fútbol dando así paso al desarrollo del deporte. Para ello no inventa juego o método alguno; toma los existentes y los enfoca a la formación de la personalidad y el carácter, haciendo del deporte algo más que un juego, un estilo de vida.

El intento de Arnold no se orienta hacia la disciplina y el ejercicio de la autoridad, sino a apoyarse en el ejercicio de la libertad y de las posibilidades del deporte para interesar, movilizar y moralizar a los jóvenes.

Arnold logró institucionalizar el deporte en los colegios ingleses y posteriormente en gran parte del mundo. Con Thomas Arnold, el deporte se llegaría a considerar como otro método de la educación física en el que cabe destacar tres rasgos principales: juego, competición y formación moral.

Al igual que Arnold, Pierre de Coubertain (1863-1937) pretendió unir al deporte y a la pedagogía como un medio que permitiera renovar la práctica de los ejercicios corporales en las instituciones de enseñanza. Actualmente se considera que la unión de la pedagogía de Arnold, basada en la competición, con la idea de la restauración de los Juegos Olímpicos, fue la gran aportación de Coubertin.

Por otra parte, junto con el desarrollo que la bioquímica y la fisiología alcanzaron en el siglo XIX se manifestó en una nueva concepción pedagógica en la gimnasia, según la cual el dominio de las posiciones y el control de los movimientos parciales fueron superados por una concepción que asignaba un nuevo papel al ejercicio y fomentaba una actividad más libre, global y espontánea. En estas nuevas propuestas, las aportaciones de Demeny y Georges Hébert (1875-1957) tendrían una importancia crucial.

Hébert analizaría de manera sistemática la desviación de la actividad deportiva en los centros escolares de la mayoría de países donde se practicaba, incluida Inglaterra, y trataría de encauzar la especialización del deporte a una concepción educativa cuya

finalidad consistía en favorecer el desarrollo proporcional del organismo. En su obra, *El Sport contra la educación física*, Hébert plantea que su estudio no era un ataque al deporte, ni trataba de oponerlo a la educación física, sino más bien darle otra forma:

En sus planteamientos Arnold, Coubertin y Hébert comparten una concepción educativa sobre el deporte al considerarlo como escuela de disciplina, de control, de afán de superación, de aceptación de la propia limitación, de colaboración en equipo, de juego limpio, de caballerosidad (respeto por el adversario, aprendizaje de la derrota y respeto por el vencido) y cuya finalidad pretendía el mejoramiento del individuo y el aprendizaje para la convivencia. Esta concepción del valor pedagógico del deporte estuvo presente desde el primer tercio del siglo XIX hasta la segunda mitad del XX. Esta etapa de desarrollo de la actividad deportiva escolarizada fue definida por algunos teóricos como el periodo del *deporte moderno* o del *romanticismo deportivo*.

A consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y de la división del mundo en dos bloques económicos (capitalismo y socialismo), se produce un cambio en la valoración social del deporte, al ser considerado por las élites políticas de ambos sistemas económicos como un poderoso instrumento de propaganda ideológica, situación que provocó un viraje en los propósitos que el deporte venía impulsando hasta ese momento, y dio entrada a una etapa *contemporánea* de la práctica de esa actividad, que tuvo como una de sus características el deporte de alta competición. El deporte de alta competición produjo una nueva visión sobre su naturaleza y fines que cambiaría drásticamente el rumbo que había mantenido hasta ese entonces, convirtiéndose en una práctica en la cual los aspectos espectaculares y de rendimiento se colocaron por encima de los propósitos eminentemente formativos. (SEP, 2008)

Los sistemas gimnásticos serán entendidos como un conjunto de conocimientos sistematizados por el pensamiento científico que fundamenta modelos de educación del cuerpo. Surgen como un producto resultante del crecimiento urbano y de la afirmación de la ciudad como centro de poder. Los sistemas gimnásticos se constituyen entonces como modelos técnicos de educación del cuerpo; como conjunto de fuerzas capaces de poner en movimiento determinaciones precisas, contener y reprimir deseos, preservar energía.

La crítica social que emergió a partir de la segunda mitad de los años sesenta del siglo XX dio paso a los cuestionamientos de Herbert Marcuse (1898-1979) al deporte. Marcuse puso sobre la mesa el hecho de que el deporte es una institución que contribuye al mantenimiento del orden establecido, a través de la glorificación de las ideologías y de los valores hegemónicos.

En este contexto, José María Cagigal (1928-1983) propuso valiosas ideas que sirvieron para caracterizar los campos de acción correspondientes, tanto al deporte

de alto rendimiento como al deporte escolar. En este sentido, este pedagogo español recuperó la idea de que un deporte bien enfocado no es una panacea pedagógica, pero sí es un instrumento válido en manos de un buen educador.

La educación física como parte del currículum

Como parte del desarrollo en torno a la idea de educar al cuerpo, la educación física aparece propiamente hasta mediados del siglo XVIII cuando se incorpora en Europa al sistema escolar. En el caso de México, este proceso habrá de esperar hasta el siglo XIX cuando se inicia la formalización de un sistema de educación pública.

Jesús Ruíz Munuera caracteriza muy puntualmente a la educación física cuando afirma :

De "ella" podríamos decir que es la respuesta del sistema educativo a la demanda generada por los elementos de la cultura física de un estado temporal, variable siempre en relación a las funciones que le has sido socialmente asignadas: es el producto resultante de los principios y modos de vida emanados de la época donde gravita. Forma parte del uso social del cuerpo: le da un estatus, un simbolismo y, como todo fenómeno social la E.F. tiene bases materiales, económicas y políticas.

Como objeto formante del orden cultural, el cuerpo -del que no existe una idea neutra- es amparado por varias instituciones, entre ellas la educativa, y su destino (la socialización) será llevado de la mano de la E.F.

Aún con su especificidad propia, la E.F. es siempre educación. Como tal, lleva necesariamente asociada una intervención sobre la que previamente habremos reflexionado, encaminada hacia una finalidad concreta (o la presunción de la misma) en función de una filosofía educativa puntual. La E.F. supone asumir valores, actitudes, predisposiciones, tendencias con respecto al cuerpo y a la conducta motriz. Está mediatizada por unos principios ideológicos e implica la asunción de una postura, la identificación con un modelo educativo y, por qué no, con una forma de vida. (Ruíz, 2000)

La educación física es la forma más visible de la escolarización del cuerpo, aunque existen otros espacios curriculares, como las ciencias naturales, donde también se aborda la reflexión en torno a lo corporal aunque desde un punto de vista biologicista y como objeto de laboratorio casi ajeno a la experiencia del estudiantado, lo cual no sería el caso de la educación física.

Si bien la educación sistemática del cuerpo, con mayor o menor grado, ha estado presente de manera consistente y consuetudinaria entre las élites, no fue sino hasta la introducción de la educación física en el currículum escolar, que la atención al cuerpo y al movimiento se extendió a una población mayor. La inclusión de la asignatura en el currículum escolar responde por completo al proceso de negociación que Alicia de Alba señala en la conformación de los proyectos curriculares:

Como un campo de luchas, negociaciones, imposiciones, conflictos y acuerdos, en el cual los diversos sectores, grupos y sujetos sociales contienden por la defensa de sus principios, ideologías, formas de inteligibilidad, estilos de emotividad, expresados y contenidos en su “proyecto político, social, cultural y educativo”, para que las distintas generaciones que conforman su sociedad sean educadas de acuerdo con aquello que defiende; esto es, su proyecto. (De Alba, 2007: 19-20)

Algunos autores, como Barbero, aseguran que la “*cristalización de la educación física como disciplina científica y como práctica que habría de ser difundida entre las poblaciones (sistema escolar) tuvo lugar en el siglo XIX*”. Para este autor, el surgimiento de la educación física, entendida como una forma de ejercitación científica cuyo objetivo es la salud, no se produjo sino hasta el siglo XIX y, en muchos casos, habría que esperar hasta bien entrado el siglo XX para asistir a su establecimiento generalizado y obligatorio en la escuela. (Barbero, 2005)

Es necesario reconocer que no existen acuerdos unánimes en cuanto a la aparición de la educación física como espacio pedagógico. Benilde Vázquez considera que:

... si se considera a la educación física como un conjunto de ejercicios realizados en un lugar determinado y con fines concretos, aunque diversos, tendremos que remontarnos a la época griega para encontrar los orígenes occidentales. Pero si consideramos a la educación física como disciplina educativa, no aparecerá hasta el Renacimiento; y si por tal entendemos la utilización de un método, será en el siglo XIX cuando se constituya.

El término mismo de educación física es de uso tardío, no aparecerá hasta el siglo XVIII en que lo introducirá el médico suizo Ballester en 1762.

La educación física moderna, que nace en el siglo XVIII y con preocupaciones ante todo médicas, utilizando indistintamente los términos “educación física”, “educación médica”, y “educación corporal”, reflejará un concepto más comprensivo que el de gimnástica heredado de los griegos y reservado ahora a una forma muy concreta de actuación sobre el cuerpo del niño. En el siglo XIX el término educación física es de nuevo y progresivamente desplazado por el de gimnástica, que en dicho siglo recibe la misma significación que el de educación física.

Es en el último cambio de siglo y por obra de Demeny y Hébert, cuando el término educación física vuelve a ganar difusión y finalmente, pasa al lenguaje corriente con el sentido con el que hoy lo utilizamos. (Vázquez, 1989)

Sin embargo, lo verdaderamente importante está en el hecho de que la educación física ha tomado lugar en el proyecto curricular de la educación integral, aunque su concreción no está exento de contradicciones. Si bien por un lado se preconiza la importancia de una formación integral, por el otro se relega la educación física a un lugar secundario, sino es que inexistente. Gimeno Sacristán apunta:

Nos enfrentamos a una de las contradicciones más evidentes de la escolaridad moderna: la retórica sigue preconizando grandes finalidades, en un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición en estrecha relación con la estructura laboral, todo ello bajo la responsabilidad de profesores entrenados, en el mejor de los casos, para impartir las disciplinas y menos las finalidades no ligadas a la transmisión del conocimiento. (Gimeno, 2000:176)

La legitimación de la educación física

Más allá del discurso que la encomia, la educación física continúa en la búsqueda de su legitimación. En la práctica, en la cultura escolar sigue dominando la visión intelectualista que, aunque no se reconozca, considera a la educación física un tiempo robado al estudio de asuntos “verdaderamente” importantes. La reciente incorporación del aprendizaje del inglés al currículum de la educación primaria evidencia la búsqueda de la competitividad laboral reduciendo a la educación a un trámite de formación de mano de obra calificada que se justifica con la promesa, que no siempre se cumple, de mejores oportunidades de movilidad social.

Desafortunadamente, o no, la educación física no contribuye directamente al “credencialismo” académico, por lo cual la materia es poco valorada socialmente. Minusvalorada e incomprendida a partir de esta lógica, la educación física continúa en la búsqueda de legitimidad y del entendimiento de su verdadera relevancia en la educación.

No obstante, la educación física como materia curricular ha encontrado una importante fuente de legitimación a partir del imperativo de salud, el cual, además, desde la óptica de la economía política, fue identificado por los distintos grupos en el poder no solamente como fuente de bienestar individual, sino, ante todo, una condición para la paz, la productividad y el control social.

La institucionalización de la educación física en el currículum escolar también se legitimó a través de dos argumentos pedagógicos y sociales: la madurez motora inacabada del ser humano y los problemas que plantea la limitación de la movilidad que se vive en las sociedades urbanas.

En relación con el primer aspecto Benilde Vázquez (1989) dice que *“El hombre nace con capacidades físicas transmitidas genéticamente, pero éstas no se actualizan sino a través de la actividad, del ejercicio, y muchas no llegarían a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno”*. Por ello, en la escuela, continúa la autora, niños y niñas deben tener la oportunidad de ejercitar sus propios movimientos espontáneos para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal.

Por su parte, Ommo Gruppe diría que el ser humano no solamente “es cuerpo”, sino que “tiene cuerpo” porque es capaz de transformarlo. La educación física es posible, dice este autor, porque el ser humano está en capacidad de construir su propio cuerpo. El cuerpo, agrega atinadamente, se vuelve humano a través de la educación. Otra de sus aportaciones sería la de considerar al juego entre los presupuestos de la educación física como una “forma fundamental de la existencia humana”. (SEP, 2004)

Me parece que este planteamiento es central porque el juego es una actividad placentera inherente al desarrollo humano. Según Karl Gross, su carácter es instintivo y su función es ejercitar y desarrollar las capacidades necesarias para enfrentarse con éxito a las circunstancias futuras de la vida adulta. De acuerdo con este autor, entre más inteligente es un animal, mayor importancia reviste el juego en el desarrollo de su especie. Considerar al juego como elemento fundamental de la educación física enriquece a la disciplina al fundamentarla en el desarrollo ontogenético del ser humano. (Díaz , 2002)

Por otra parte, y en segundo lugar, la educación física paradójicamente se ha justificado debido a que si bien la sociedad no exige grandes proezas físicas al individuo, actualmente éste requiere espacios, físicos y temporales, destinados a la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas sus facultades físicas y su salud.

Además, como actualmente se observa un crecimiento progresivo del tiempo libre, a la educación física se le han adjudicado objetivos no sólo profilácticos, en los aspectos físicos y mentales, sino también recreativos.

Con todo, todavía hace falta explorar un caudal de capacidades no sólo físicas, sino expresivas y proyectivas del cuerpo. Desde luego, no se trata, ni es posible, que a través de la educación física se revele la realidad oculta y última del cuerpo, sino de seguir indagando perspectivas pedagógicas para tratar de encontrar alternativas que permitan establecer un entendimiento del cuerpo menos alienante que, consecuentemente, enriquezca la experiencia vital de quienes están obligados a permanecer largos años en la escuela.

A pesar del carácter conservador de la escuela, es un hecho que a lo largo del tiempo las perspectivas pedagógicas del cuerpo se han ido perfeccionando porque la escuela no es una institución inamovible. Gimeno Sacristán ha reflexionado al respecto:

La tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir los conocimientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano, choca inevitablemente con la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social que se muestran especialmente desfavorables para alguno de los individuos o grupos que componen el complejo y conflictivo tejido social. El delicado equilibrio de la convivencia en las sociedades que conocemos a lo largo de la historia requiere tanto la conservación como el cambio, y lo mismo ocurre con el frágil equilibrio de la estructura social de la escuela como complejo grupo humano, así como con las relaciones entre ésta y las demás instancias primarias de la sociedad. (Gimeno, 2000:18)

Es decir, tanto la conservación como el cambio son dos elementos inherentes al proceso educativo que permanentemente están en confrontación. La escuela se convierte así en un escenario surcado de contradicciones e intereses divergentes, donde cada día el *statu quo* se pone en cuestión. En el siguiente capítulo se abordarán los distintos enfoques que ha tenido la educación física en la escuela de nuestro país.

Discusión II

La valoración social del cuerpo

*Los niños no sólo tienen un alma,
sino también un cuerpo.*

Carlos A. Carrillo

La educación del cuerpo constituye una empresa social de enorme significación e importancia para cada grupo social y así lo demuestra el interés que los pedagogos han mostrado a lo largo de la historia por el tema y finalmente la inclusión de la educación física en el currículum escolar.

No obstante que los discursos filosóficos expresados por las mentes más brillantes en todos los tiempos han valorado al cuerpo, la escuela no siempre integró estas consideraciones a sus prácticas pedagógicas. Evidentemente la teoría, que sigue evolucionando, ha ido a la vanguardia, mientras que la realidad se ha mostrado reacia al cambio. En ese sentido, la escuela ha tardado en incorporar a su práctica el pensamiento más adelantado de cada época. Al parecer, el pensamiento erudito no se vierte en la escuela de manera expedita debido al énfasis institucional de dar mayor respuesta a las tareas de control y dominio que le son propias.

La educación física se instala en la escuela a partir de la idea de un cuerpo disociado de la mente, de un cuerpo fragmentado. Se parte del planteamiento del cuerpo como “problema inevitable” que sin embargo puede servir como medio para someter al individuo a comportamientos disciplinados y productivos a partir de rutinas de ejercitación mecanizadas y saludables que se dictan desde el poder político en cada sociedad. En la búsqueda de saberes útiles, el cuerpo es menospreciado por “improductivo”.

Estas ideas construidas socialmente en torno al cuerpo, condicionan las maneras en que éste es abordado en la escuela. Los ejercicios, juegos y en general las prácticas

escolares que se llevan a cabo en la clase de educación física son el resultado de las ideas, valores, prejuicios que la sociedad tiene en relación con el cuerpo.

Aunque el cuerpo ha estado siempre en la escuela, -es imposible que sea de otro modo- en un primer momento se intenta ignorarlo. Se simula y se actúa como si no existiera porque su presencia implica desorden y un cierto caos que no es posible controlar debido a la imposibilidad de manipular radicalmente las necesidades y condicionamientos corporales de índole fisiológica (comer, defecar, orinar, enfermar, dormir, etcétera). Entonces se hace necesario su sometimiento y control social para establecer las condiciones mínimas de estabilidad que requiere la tarea “verdaderamente importante” desde la perspectiva cartesiana: la de concentrarse en el desarrollo de las facultades mentales. No obstante, inevitable e invariablemente el cuerpo se ha manifestado por encima de todo porque las personas no sólo *tenemos* un cuerpo, sino *somos* un cuerpo.

En este sentido, el cuerpo condiciona ciertos comportamientos en la escuela. Por ejemplo, podemos apuntar el hecho de que en la escuela el contacto físico entre docentes y alumn@s se ha minimizado, pues éste puede resultar muy perturbador y profundamente comprometedor. Actualmente hay gran reticencia del profesorado de educación física por establecer un contacto físico, ya sea mínimo, en vista de las potenciales interpretaciones y acusaciones de acoso sexual hacia el alumnado. De hecho uno de los procedimientos más recurrentes reportados ante la Oficina de Asuntos Jurídicos de la DGEF es el de abuso sexual, ubicado en tercer lugar luego de violencia física y la violencia moral. (Ahedo, 2007)

Ya que el cuerpo habla por sí solo, éste debe ser silenciado. Conscientemente nadie quiere mostrarse al los ojos del otro, entonces el profesorado ejerce una autocensura o protección para evitar la condena social y el cuestionamiento de las autoridades escolares.

Sin embargo, con estas actitudes solamente se encubre el problema: la represión sexual del cuerpo. Lo más indicado, aunque probablemente también lo más difícil, sería contar con un profesorado, incluyendo al de educación física, que tuviera una preparación profesional que le permitiera estar en condiciones de educar tomando en cuenta, y no evadiendo, la sexualidad propia y la del alumnado.

Indefectiblemente el cuerpo se expresa y con frecuencia condiciona los actos intelectuales y emocionales de las personas. El refrán popular “hormona mata neurona” no solo da cuenta de ello, sino que reconoce la base corporal de toda experiencia humana. Por citar solo un ejemplo, durante la Edad Media, conocida por la negación de la sexualidad, aunada a la exaltación del martirio y el rechazo al mundo por un mítico más allá, se concibieron, y sobre todo, seguramente se vivieron las historias cargada de sensualidad escritas por Giovanni Boccaccio (1313-1375) en el Decamerón.

Por otra parte, como cualquier proceso social, la educación no está exenta de contradicciones. Aunque reiteradamente se habla de las grandes contribuciones de la educación física a la educación integral, en la lógica consumista y mercantilista de nuestra sociedad, la educación física se encuentra en desventaja ya que el cuerpo en la escuela no resulta “rentable” en tanto que no contribuye al perfil intelectualista-eficientista-productivista que exige el mercado laboral. Es decir, en la sociedad capitalista de hoy, para ser una persona “de éxito” el cuerpo no importa. Aun si alguien tiene un deficiente desempeño físico o un excesivo peso corporal, o presenta dificultades para moverse, si cuenta con las suficientes acreditaciones académicas (y políticas) puede llegar a ocupar prominentes cargos sociales como podría ser el de Secretario de Hacienda, por dar un ejemplo. Esta es la lógica que la educación física, y la escuela toda, tiene que revertir.

Es decir, me parece que la escuela, y particularmente la educación física, tendría que generar una nueva comprensión del cuerpo propio enseñando que la búsqueda de un cuerpo ejercido, ejercitado, armoniosos y sano constituye uno de los logros más

trascendentes de un ser humano, promoviendo el entendimiento y el respeto del cuerpo como elemento determinante de la calidad de vida e insistiendo en el hecho de que no sólo los logros académicos y monetarios definen el éxito y la trascendencia de los seres humanos.

En el capítulo III se analiza la incorporación de la educación física al currículum en la escuela mexicana.

Capítulo III

La institucionalización de la educación física en México

Mens sana in corpore sano

Juvenal

Educación física en el siglo XIX

Necesariamente el desarrollo de la educación física en nuestro país, ha ido aparejado al proceso de desarrollo histórico, social y político de la educación en México. El proyecto de una educación pública, gratuita, dependiente del Estado, libre de la influencia eclesiástica destinada a toda población quedó plenamente afirmado con el triunfo liberal de la Reforma y ya el proyecto liberal tomaba en cuenta a la educación física.

Según Santoyo¹ en la Ley de Instrucción Pública de 1861 puede leerse:

Artículo 40. Si en los actuales Reglamentos no se hallan establecidos, se establecerán desde luego en todas las escuelas ejercicios gimnásticos, de esgrima, y lecciones de música vocal e instrumental.

Artículo 41. Que la educación física de los alumnos, en la que se comprenden los ejercicios gimnásticos, la parte higiénica, el buen trato en la comida y el cuidado en el aseo de los vestidos, sean cosas sobre que se den reglas fáciles y oportunas.

El mismo autor apunta que, el 16 de abril 1874, el presidente Sebastián Lerdo de Tejada informa que “Se ha cuidado de plantear los ejercicios convenientes para la educación física de los alumnos, en los establecimientos de instrucción primaria y secundaria”.

Más tarde, durante el porfiriato (1876-1911) nuestro sistema educativo alcanzó su organización más coherente y después, como consecuencia de la Revolución, se consolidó la educación pública en nuestro país.

A pesar de todos los conflictos y contradicciones, durante el porfirismo el país hizo progresos considerables en el campo educativo pues fue entonces cuando se fincaron las bases para una educación moderna y científica. Si bien, la idea de la

¹ Santoyo Jesús, *Introspección de la educación física en México del siglo XIX al XX y proyección al siglo XXI*, sin publicar

educación física estuvo presente en el pensamiento educativo liberal, no contó con una concepción teórica consistente y sería hasta el porfirismo y posteriormente con al triunfo de la Revolución cuando la educación física se afianzaría en el panorama educativo de México.

El Congreso Higiénico de 1882

Con el objetivo de integrar un criterio general para normar las condiciones higiénicas y pedagógicas básica que pudiera garantizar la realización de las tareas educativas, se organizó en la capital de la República en 1882, durante la gestión de Joaquín Baranda como Secretario de Justicia e Instrucción Pública, un congreso en el que participaron experimentados maestros y médicos.

En el Congreso fueron abordados distintos temas y entre recomendaciones presentadas destacan, para los fines de este trabajo las siguientes: (Solana, 1981)

- a) Los edificios escolares y las salas de clase deben estar convenientemente orientados. Es necesario un espacio abierto para patios de juego en cada escuela.
- b) El método de enseñanza que conviene adoptar es el que se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales del niño...
- c) La distribución diaria del trabajo escolar debe considerar el crecimiento anímico y corporal de los niños.

Por otra parte, en 1885 en la Escuela Modelo de Orizaba y en la Escuela Normal de Xalapa, el suizo Enrique C. Rébsamen advirtió la importancia del trabajo corporal y la enseñanza de los principios de la educación física e higiene eran componentes básicos del perfil del maestro.

El I Congreso de Instrucción Pública, 1889-1890

Posteriormente, en el primero y segundo congresos de instrucción que tuvieron lugar entre 1889 y 1891, se subrayó la importancia de la educación física en los diferentes grados educativos, para tomarla en cuenta dentro de los programas oficiales. En 1891 se instituyó la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del

D.F. y territorios de Tepic y Baja California, que reconoció a la educación física como parte de la formación escolar integral y en consecuencia se impartieron las primeras clases de gimnasia en las escuelas elementales del país.

El I Congreso de Instrucción Pública también se organizó a iniciativa de Joaquín Baranda. En éste, los más connotados maestros de la época disertaron sobre los problemas educativos y buscaron las mejores soluciones para los problemas educativos de una sociedad mayoritariamente (80%) analfabeta.

En los acuerdos del I Congreso de Instrucción, quedó asentado lo siguiente:

Nuestra obra (educativa) simboliza el advenimiento de una nueva era, hija de más de un siglo de teorías y tentativas, y lentamente aclimatadas en los países más cultos y aun en señaladas comarcas de nuestra República. Lo que la distingue es el carácter puramente educativo que da la escuela; es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma un conjunto, como lo forma la naturaleza en el hombre en formación, en el niño.²

Como es obvio, había un acuerdo en relación con la necesidad de una educación integral, de la cual “las facultades físicas” formaban parte. Sin embargo, México atravesaba por un momento histórico marcado por la guerra y por una situación económica que dejó muchas de las propuestas de este congreso en calidad de buenos deseos ya que no fue posible establecer el: “*Sistema Nacional de Educación Popular , bajo los principios ya conquistados por la instrucción primaria, de laica, gratuita y obligatoria*” que soñaron los congresistas. (Solana , 1981)

Los ideólogos institucionales de la educación física

La educación física de Justo Sierra

Durante el siglo XIX, en Europa y Estados Unidos se constituyó una corriente de pensamiento pedagógico que concibe una educación integral que incluya la parte corporal del educando. Justo Sierra, trajo a México ese pensamiento en pleno porfiriato.

² Sierra Justo, *Obras completas*, Vol. V, p 308

Sin embargo, nos dice Abraham Ferreiro:

la anarquía, el desorden, la falta de interés y los problemas permanentemente detenían o retardaban cualquier intento de investigación o buen servicio docente.

Aún así, el esfuerzo de maestros e intelectuales por conservar o impulsar actividades educativas, apoyados en principio por Joaquín Baranda y posteriormente por Justo Sierra, seguía adelante. El liderazgo de estos dos educadores fue determinante en la conformación de una educación integral reformada. (Ferreiro,2006:67)

Siendo Subsecretario de Instrucción Pública, en su discurso de apertura del Consejo Superior de la Educación Pública, del 13 de septiembre de 1902, Justo Sierra caracterizó así a la educación física:

La educación física va transformándose también en los dos grados escolares, el primario y el secundario en que es obligatoria, aunque en verdad, debería serlo en todos. El atletismo es una educación profesional del músculo que queda reservada a los especialistas; en cambio el desenvolvimiento normal y armónico del cuerpo como condición de salud, como término indispensable de la famosa ecuación pedagógica *mens sana in corpore sano*, es el objeto de los sistemas que hemos adoptado y que hoy se aplican sin seguir rigurosamente las prescripciones del código sueco de gimnasia, sino acomodándolas a nuestro temperamento que exige apasionar el movimiento y el ejercicio para darle atractivo, sin el que no es fecundo; por eso hemos aconsejado, con muy buen éxito, como era natural, los juegos libres, y espero que, en no muy lejano término, tendremos campos bien establecidos de *sports* escolares a donde los jóvenes de nuestro planteles serán invitados a perder el tiempo, ganándolo, pues que no sólo la buena educación física es la condición de la educación moral porque templada el resorte de la voluntad factor primordial de la educación de carácter, sino que dando, expansión al anhelo de libertad, plantea en cada conciencia el problema de la responsabilidad, todo ello sin libros y sin clases. Y por constituir el mejor modo de evitar el *surmenage* es condición de la educación intelectual (con tal de no extremar la fatiga, porque entonces un trabajo no es el reposo del otro, sino que se adicionan). Muchos fiamos en la educación corporal para vivificar la influencia de las escuelas, en nuestra regeneración, ya que los pueblos no se regeneran sin cesar, sin cesar degeneran.

Si a esto añadís la parte que en la educación física damos educación militar, tendréis completo el bosquejo de nuestro intento; para formar soldados, ciertamente lo mejor es formar hombres, pero el espíritu de la disciplina, de adhesión a una bandera, símbolo de la patria y forma tangible de un ideal, de sacrificio del interés y de la vida misma ese ideal que son elementos de la educación del soldado, son a su vez un factor supremo en la formación de los hombres.³

En 1905, a instancias de Justo Sierra, Porfirio Díaz aceptó separar del Ministerio de Justicia el ramo de la instrucción pública para hacer una nueva Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya titularidad estuvo a cargo del propio Sierra del primero de julio de 1905 al 24 de marzo de 1911.

³ Sierra, op.cit., p 308

Aunque Díaz accedió a crear una dependencia dedicada exclusivamente a la educación, el presupuesto asignado a la misma fue mínimo comparado con el dispuesto para el Ministerio de Guerra, que acaparaba la cuarta parte del presupuesto total.

A pesar de las limitaciones a su tarea, Justo Sierra propuso la transformación a una escuela primaria de instructiva a educativa argumentando que “...el estado debe encargarse de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual, debe procurar el desarrollo armónico de sus facultades, de estos tres modos de ser, y añadir otro, el modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto”.

El programa de Sierra buscaba principalmente desarrollar en los educandos el amor a la patria, a sus instituciones y contribuir al progreso del país. El perfeccionamiento de sus ciudadanos sería integral, es decir, tendería a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares. En relación con la educación física pensaba que ésta se desarrollaría mediante las medidas de profilaxis indispensable, los ejercicios corporales apropiados y por la formación de hábitos de higiene.

La Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia

Durante la Gestión de Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes *“un grupo de profesores fue enviado a Europa para tomar clases de cultura física en Dinamarca, Francia, Alemania y Suecia, de donde llegaron convencidos de la gran importancia que tenía este método en la educación de los jóvenes”*. (Grajeda, 2001:170) Recordemos que durante el porfiriato, especialmente Francia fue tomada como *el ejemplo de la nación civilizada*. En este contexto surgió el interés en fundar en México una escuela de esgrima:

Veáse como no era tan importante, ni se tenían objetivos precisos para la fundación de una escuela que formara docentes de la especialidad, sino el deseo de algunos notables que propiciaron que funcionarios de la Secretarías de Guerra y Marina y de Instrucción Pública, pidieran al maestro Luciano Merignac que fundaran una escuela. (Ferreiro, 2006:71)

El 28 de enero 1908 se publicó la convocatoria lanzada por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el ingreso a la Escuela Superior de Esgrima, que más tarde fue llamada Escuela Magistral de esgrima y Gimnasia, con el objetivo de:

formar profesores de la asignatura, se convoca a los jóvenes que deseen ocupar una de las 15 plazas de alumnos numerarios, que la citada Secretaría de Estado quedan establecidas en dicha escuela.

...Los estudios durarán 3 años y comprenden las siguientes asignaturas:

Manejo de florete, de sable, de la espada de combate, gimnasia y anatomía.

Cuando dichos estudios terminen, los alumnos recibirán su diploma que los acredite y la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, utilizará sus servicios nacionales, a medida que haya vacantes. (Santoyo, 2003:7-8)

Vale la pena destacar que, curiosamente, con anterioridad, en diciembre de 1907, la Secretaría de Guerra y Marina había lanzado ya su respectiva convocatoria para la misma Escuela Superior de Esgrima. Probablemente estas convocatorias se hicieron paralelamente con la idea de formar simultáneamente profesionistas que sirvieran respectivamente tanto en la Secretaría de Guerra y Marina como en la de Instrucción Pública y Bellas Artes. Por otra parte, de este modo se compartiría, por partes iguales, el pago de los servicios del profesor y director de la mencionada Escuela, Luciano Merignac, francés de origen, quien fue traído de Argentina para desempeñar este encargo.⁴

De acuerdo con el profesor Humberto Sevilla⁵, con el advenimiento de la guerra de la Revolución, la Escuela, que funcionaba en la Calle del Tercer Orden de San Agustín 59, hoy calle Isabel la Católica, dejó de funcionar en 1914 luego de que sus alumnos fueron llamados a filas. El profesor Sevilla asegura que entre el alumnado de la escuela solamente persistieron militares, ya que los civiles no se adaptaron a los métodos castrenses.

⁴ Entrevista con el profesor Humberto Sevilla de agosto 2007. (Humberto Sevilla es profesor de educación física egresado en 1958 de la Escuela Nacional de Educación Física, y decano del periodismo deportivo de México)

⁵ Idem

Este fue el primer intento importante promovido por el Gobierno de la República para que el país contara con una institución que formara docentes, aun cuando la intención primera era preparar en tres años profesores para impartir clases en las instituciones militares y escuelas oficiales de Esgrima, Tiro, Gimnasia e Instrucción militar. (Ferreiro, 2006:78)

Posteriormente, otros educadores como Jaime Torres Bodet y, especialmente, José Vasconcelos, proclamaron la importancia de la educación física. Estas ideas se vieron plasmadas en distintos documentos, y en el caso de Vasconcelos en acciones muy concretas que resuenan todavía hoy en el desarrollo de la educación física en la escuela de hoy.

La educación física de Vasconcelos

Según puede percibirse en sus memorias, desde muy joven Vasconcelos (1957) apreció la alegría y los beneficios de la ejercitación física. Probablemente fueron sus propias experiencias lo que determinó que en su plan educativo la educación física fuera considerada imprescindible.

Gracias a la importancia fundamental que Vasconcelos concedió a la ejercitación y al cuidado corporal como aspectos insoslayables del acto pedagógico, éste impulsó un proyecto educativo que afianzaría las bases para el desarrollo de la educación física en nuestro país a través de la institucionalización de ésta como una disciplina con un perfil propio y como parte indiscutible del currículum escolar.

Las ideas de Vasconcelos⁶ en relación con la educación física estaban fuertemente imbuidas por un ideal higiénico, a la vez que estético. En su concepto de educación integral, la educación física es un elemento imprescindible. El reconocimiento del cuerpo se hizo presente en la escuela, asuntos como la limpieza o la alimentación fueron reconocidos como elementos que afectan el proceso educativo.

Ya desde sus primeras instrucciones como Secretario de Educación Pública Vasconcelos señalaba en su circular número 2:

⁶ Vasconcelos creó la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1921 y la dirigió hasta 1923

En nuestras costas la gente es limpia; pero entre los habitantes de la altiplanicie, los profesores deberán recordar que muchas veces un puñado de polvo de mercurio contra los parásitos o un pan de jabón serán más eficaces, como principio de educación que veinte lecciones de silabario, (SEP, 1922:117)

Seguramente en un afán de hacer extensivo el hábito de la ejercitación física a toda la población, también en esta circular, Vasconcelos recomienda a todo mundo ocupar el tiempo libre de la tarde de los sábados *de preferencia al aseo personal, al ejercicio y a la diversión moderada... La mañana del domingo debe dedicarse al estudio, y la tarde a paseos campestres...*

Más adelante puede leerse:

En la conciencia de todo hombre, por poco inteligente que sea, esta profundamente grabado el convencimiento de que para disfrutar en la vida de las mayores satisfacciones posibles, es indispensable absolutamente, ser sano y fuerte. De nada serviría a un hombre obtener un inmenso caudal de conocimientos o de riqueza si no tiene buena salud para disfrutarlos, por esto se considera la cultura física como una parte muy importante....⁷

En el Boletín de la Secretaría de Educación Pública (SEP) número 3, en las “Observaciones al reglamento de la Secretaría de Educación Pública”, Vasconcelos vislumbra la necesidad de contar con profesor especialistas en educación física y critica al *“el más atrevido de los enciclopedismos, con la consecuencia de que el niño recibe todos los conocimientos reducidos y deformados, ya que sólo el más raro de los genios podría enseñar bien, a la vez, el canto, el dibujo la gimnasia...”*.

En un afán renovador, Vasconcelos dispone en este boletín que diferentes especialistas atiendan las distintas necesidades educativas de los escolares. En lo tocante a la educación física ordena que sean los deportistas, y una vez formados, los profesores de educación física, quienes atiendan el aspecto del desarrollo corporal en los niños y niñas.

Por lo que hace a los ejercicios físicos, era lamentable contemplar el espectáculo de un profesor desmedrado dirigiendo ejercicios de gimnasia llamada sueca, copiada de algún manual, en medio del tedio y la debilidad de los alumnos. Hoy que los atletas han asaltado las clases de cultura física, los niños juegan y siguen con entusiasmo los ejercicios y los deportes... El alumno pasa actualmente en nuestras escuelas, por tres, cuatro o varias disciplinas. Recibe del maestro normalista las enseñanzas teóricas de aritmética, gramática y geografía. Llega la hora respectiva y entra, como si cambiase de medio, como

⁷ Idem

si fuera a otra zona de la vida, al gimnasio, y allí se pone en contacto con los hombres que le muestran la alegría de la salud y la fuerza corpórea....”(SEP, 1923:124-125)

Vale la pena destacar que como parte del proyecto vasconcelista para llevar la escuela al medio rural, se integraron las misiones culturales, esto es, equipos multidisciplinarios de maestros de seis distintas especialidades, entre los cuales se contaba uno de educación física. Si bien para 1925 Vasconcelos ya había dejado la SEP, Moisés Sáenz, como Subsecretario de la institución, informaba que en los cursos de capacitación que organizaban para los maestros con la intención de llevar la educación más allá de las ciudades:

Todos estos maestros tuvieron, cuando menos una hora diaria reglamentaria de educación física y cada uno de ellos regresaron a su pueblo sabiendo jugar dos o tres deportes, de esos deportes bien conocidos para ustedes como basquet-ball o el volley-ball. Cada uno de estos maestros, regresó no sólo con el conocimiento sino con su equipo, de los que llamamos mínimos para educación física, es decir, lo más indispensable para poder introducir en las escuelas rurales algunos juegos y actividades. (Loyo, 1985:23)

Según la investigadora Luz Torres:

En el plan educativo de Vasconcelos, inspirado en Lunatscharsky, ministro de educación en Rusia, se formuló un nuevo concepto de educación física. De manera amplia se entendió como parte de la "cultura física" del pueblo, en referencia a las formas particulares de expresión corporal humana. Con esta acción se buscó el reconocimiento de la educación física como parte de la educación integral y vincularla con la cultura nacional.

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)

Este ideal estético puede percibirse en las palabras que Vasconcelos pronunció el 4 de mayo de 1924 durante la inauguración del Estadio Nacional, proyecto impulsado por él mismo:

Cultivar la fuerza para alcanzar la belleza... Sobre las dos figuras está lo más alto: el sol con lenguas de fuego de los antiguos, y el sello salomónico. Los dos signos del Dios Uno. Para eso se adiestra el cuerpo, para eso se educa el alma. Purificado en belleza, todo podrá ascender. (Vasconcelos, 1950)

Por cierto, el financiamiento de este estadio, ubicado entonces al sur de la colonia Roma y donde más tarde se efectuarían los I Juegos Centroamericanos, se financió

en parte gracias a la donación de un día de salario de los maestros. Además, según cuenta el propio Vasconcelos, con el fin de *derivar el deporte hacia el gusto de la creación, cuando invité a los atletas a que cavasen los cimientos del estadio en proyecto, mediante voluntaria y gratuita contribución de dos horas diarias de tarea.* (Vasconcelos, 1957)

Para Vasconcelos, la cultura física estaba contenida en el concepto de una educación nacionalista, que conformaría a un nuevo mexicano con dignidad e identidad propia. En ocasiones, sus recomendaciones llegan a ser totalitarias. Como cuando ordena la publicación de una circular dirigida al profesorado de educación física en 1924:

“Habiendo observado el suscrito en diversas festividades deportivas que los alumnos de las Escuelas dependientes de esta Secretaría, emplean en sus exclamaciones de entusiasmo, o en los gritos con que animan a sus compañeros o celebran su triunfo, expresiones de origen extranjero, particularmente empleadas en las Universidades norteamericanas, y juzgando que la obra de nacionalismo emprendida por el actual gobierno debe extenderse a todas las manifestaciones de la educación, he creído pertinente dirigirme a usted para recomendarle que se gire una circular a todos los profesores dependientes de esa Dirección a efecto de que de una vez por todas queden abolidos los gritos de referencia por más que algunos de ellos en el empleo atlético hayan ya adquirido un carácter internacional.”⁸

La Dirección de Cultura Física

Una vez conformada la Secretaría de Educación Pública, su organización se desarrolló a partir de Departamentos, entre ellos el de Bellas Artes, donde se asentó la Dirección encargada de la educación física. En el primer boletín de la SEP, de mayo de 1922 quedó establecido que el desarrollo y fomento de ésta dependería de la Dirección de Cultura Física cuyo primer director fue el Doctor Ángel Vallarino.

En este boletín se informa lo siguiente:

Dirección de Cultura Física

Se hizo un estudio detenido del plan de trabajo de esta dependencia y se seleccionó cuidadosamente al personal respectivo, después de hacer una revisión de la hoja de servicios

Se gestionó la compra de útiles para impartir la enseñanza encomendada a esta Dirección, así como lo relativo al arrendamiento de un terreno para ejercicios. (SEP, 1922:325)

⁸ Misiva pertenecientes a la Colección particular del profesor Héctor Cabrera, mostrada en el Congreso de Educación Física de la Escuela Superior de Educación Física, Octubre 2008

Por alguna razón, no especificada en el boletín número 2, la Dirección de Cultura Física cambia su nombre al de Dirección de Ejercicios Físicos y Deportes Escolares.

En este boletín se habla sobre la importancia de la práctica de ejercicio físico y de que en todos los Centros de la Escuela de Industrias Textiles se:

...instalará un salón de gimnasia bien equipado, baños de regadera y estanque, así como un campo para juegos atléticos. En la distribución del tiempo dedicado a las clases se tendrá cuidado de que al menos una hora diaria se emplee en la cultura física.

Los alumnos serán sometidos a un examen médico, a fin de evitar cualquier peligro para alguno que no estuviese capacitado para desarrollar debidamente ejercicios.

Con la atención que se dará a este ramo de la educación en la Escuela de Industrias Textiles se cooperará a la patriótica y humana labor del mejoramiento de la raza, tan degenerada hoy, por la falta casi absoluta de cultura física, y además se pondrá a los alumnos en mayores condiciones para luchar en la vida y para obtener mayor eficiencia en el trabajo. (SEP 2, 1922)

La Dirección General de Educación Física

En 1923 nuevamente la dependencia cambia de nombre. Esta vez fue designada como Dirección General de Educación Física (DGEF), presentada oficialmente, de acuerdo con Luz Torres *como uno de los factores más importantes de la reconstrucción nacional*", con el objeto de llevar a todos los rincones del país una *tendencia innovadora de la disciplina*. (Torres, 2009)

Al iniciarse el curso anual de actividades físicas correspondiente al año de 1923 la DGEF informa:

... hubo de enfrentarse con un difícil problema: un programa extenso que desarrollar en las escuelas, y una carencia absoluta de profesores idóneos para realizar esta actividad. Consciente esta Dirección de tan apremiante necesidad, consideró llegado el momento de establecer un curso elemental, destinado a impartir los rudimentos educativos indispensables que pudieran ayudar a formar brevemente maestros y maestras, y con tal objeto estableció la Escuela Elemental de Educación Física. (SEP, 1923:340)

La Escuela Elemental de Educación Física

Con el fin de solventar la carencia de maestros, la DGEF promovió la formación de profesores especialistas para impartir las clases de educación física a través de clases de dos horas diarias. La creación de la Escuela Elemental de Educación Física significó un paso importante para la consolidación de la educación física en nuestro

país ya que se proyectó a partir del criterio de formar profesores para la educación pública.

Los requisitos para ingresar a la Escuela Elemental fueron:

- I. Ser mayor de 18 años de edad
- II. Tener aptitud física para ejercicios gimnásticos, cuya apreciación será dada por medio de un cuidadoso examen médico-físico
- III. Tener aprobados los estudios de la Escuela Primaria Superior
- IV. Los aspirantes a ingresar a estos cursos harán una solicitud a la Dirección General de Educación Física acompañando, en caso necesario, los documentos que los acreditan para ser admitidos.
- V. Los alumnos y alumnas están obligados a la puntual asistencia a las clases y quedarán sujetos al régimen interior de la Escuela. (Santoyo, 2004:11)

En 1923 el titular de la dependencia, José F. Peralta informa sobre la Escuela Elemental de Educación Física:

Esta escuela cuenta en su profesorado con los mejores maestros que fue posible conseguir. Todo el personal docente dependiente de esta Dirección, recibe diariamente de las 18 a las 20 horas, es decir, después de las horas destinadas al desempeño de las tareas oficiales, clases teórico-prácticas de educación física. A más del personal dependiente de esta Dirección, hay inscritos en la Escuela Elemental de Educación Física, trescientos veinticinco jóvenes que aspiran a ser profesores.⁹

El profesor Humberto Sevilla, asegura que la Escuela Elemental no tenía instalaciones propias y funcionaba en el tercer patio de la SEP. Sus egresados realmente fueron muy pocos. Muchos de ellos eran deportistas destacados que sin embargo, no pudieron acreditar debidamente estudios de escuela superior primaria. De tal modo pocos obtuvieron el diploma otorgado por la escuela.

Según la citada Luz Torres el profesor José F. Peralta, se había educado en Syracuse, Nueva York y vivido en La Habana antes de llegar a México. A su regreso propagó su experiencia como basquetbolista y las ideas que sobre educación física dominaban en Estados Unidos, las cuales había adquirido en la YMCA (Youth Men Christian Association). Nombrado Director General de Educación Física, se hizo rodear de un grupo de profesionistas jóvenes, que habían sobresalido en la práctica de algún deporte.

⁹Idem

Paradójicamente Vasconcelos declaraba nunca haber sido partidario del deporte al que consideraba *como un paliativo del absurdo sistema de vida creado por la gran industria y el clima deplorable de Inglaterra.*(Vasconcelos, 1957) Recelaba de los fines competitivos y la manía por los récords del deporte que podrían ir en detrimento de su carácter formativo.

En sus memorias recuerda:

Para salvarnos de la tuberculosis se han inventado entonces esos aburridos pasatiempos que se llaman tenis y basketball o el foot-ball. Sin embargo, mientras no se originase un método nuevo había que pasar por la etapa del deporte, y, en consecuencia, en todas nuestras obras escolares creamos gimnasios y piscinas. Me animaba también a ello una consideración política obvia que ya he explicado en algún libro. La necesidad que tenía el Gobierno de secularizar la educación física, cuyos gérmenes, bastante exiguos, se hallaban, sin embargo, dominados por el personal de la Asociación Cristiana de Jóvenes, institución protestante aunque presume de laicismo y en todo caso extranjerizante....Creamos, a la vez, una Escuela de Educación Física para la preparación de los maestros que habían de reemplazar a los atletas formados en la institución protestante.¹⁰

La Escuela Elemental de Educación Física desafortunadamente también tuvo una vida efímera ya que cerró sus puertas en 1927 luego de cuatro años. No obstante, asegura el profesor Ferreiro: *“sus egresados ...dejaron bases sólidas que propiciaron... la acción para desarrollar una educación física que marcó líneas hacia un futuro más halagador”*. (Ferreiro, 2006)

Estanques de natación y gimnasios

Las construcciones escolares es uno de los aspectos más impresionantes de la obra realizada por Vasconcelos entre 1920 y 1924. Partía de la idea de que “no es posible fundar una civilización sobre ruinas y basureros”. Dice Claude Fell:

José Vaconcelos fue un ministro constructor que supo aprovechar una coyuntura económica relativamente favorable, antes que el país se hundiese de nuevo en las luchas de clanes que precedieron la elección de Plutarco Elías Calles a la presidencia de la república en 1924. En 1922, poco más de la tercera parte del presupuesto de la SEP fue destinado a la construcción o reconstrucción de locales escolares. (Fell, 1989:106)

¹⁰ Op.cit., p. 1375

De esta manera, la importancia que José Vasconcelos confería a la educación física se concretó, más allá del discurso, en el diseño de establecimientos escolares que contaron con las instalaciones adecuadas para la ejercitación física. En este sentido, en 1922, Vasconcelos impartió una conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington, a invitación de la “Chataucua Internacional Lectura ASS”, donde anunciaba la construcción de escuelas primarias tipo que contarían con:

... cuartos de clase, de biblioteca y sala de conferencias y proyecciones cinematográficas, que ocupan el centro de construcciones; en el fondo un anfiteatro abierto a las masas corales y bailes colectivos al aire libre, todavía más al fondo, con vista al anfiteatro, se abre un estanque de natación común para las dos alas del edificio; a uno y otro lado del estanque se levantarán los gimnasios. (Sicilia,2001:144)

En sus memorias consigna que según su proyecto cada escuela de la capital *debería tener un campo deportivo, y llevábamos ya inaugurados, concluidos, media docena por lo menos. Antes de aquella administración (la de Álvaro Obregón) no existía uno solo.*¹¹

Sin embargo, la situación real de las instalaciones adecuadas para la educación física se manifiesta en el “Informe de las labores de la Dirección General de Educación Física, del primero de enero”, publicado en el boletín 4 de la SEP:

Locales

La mayor parte de los locales destinados a las actividades físicas en las escuelas son inadecuados. No obstante esta dificultad, el trabajo se ha ido desarrollando con creciente entusiasmo y marcado aprovechamiento e interés de parte de los alumnos. (SEP 4,1923:341)

Además en este boletín se informa:

Equipos

Hasta la fecha ha sido imposible conseguir los equipos y útiles indispensables para la buena marcha del trabajo en las escuelas.

Parque Unión

El arreglo efectuado con el Parque Unión, ha venido a resolver en parte el problema de local adecuado para la práctica de los deportes. Las Facultades Universitarias, Escuela de Comercio, Escuela de Ingenieros Mecánicos Electricistas, Escuelas Normales y Escuela preparatoria, están haciendo amplio uso de este local, aportando un número de quince mil alumnos que efectúan allí sus prácticas deportivas.

¹¹ Vasconcelos, op.cit. pág. 1377

Cabe mencionar que a la sazón, la DGEF alquilaba, a razón de 300.00 pesos estas instalaciones. Entonces se hizo evidente la necesidad de contar con instalaciones propias y de ese modo se construyó e inauguró en 1924 el Estadio Nacional.

El Director General de Educación Física, José Peralta continúa con su informe (SEP 4, 1923):

Reconocimientos médico-físicos

Por primera vez en nuestra República se han llevado a la práctica los exámenes médico-físicos, cuyo resultado podrá apreciarse por la tabla estadística que se incluyen al final del presente informe.

Cooperación

Esta Dirección ha venido prestando su apoyo a todas las organizaciones deportivas, ayudando eficazmente en la organización de campeonatos nacionales y locales. Los diferentes clubes deportivos de la ciudad agradecidos por el apoyo de esta Dirección les ha prestado, han ofrecido cooperar dando exhibiciones deportivas y gimnásticas y festivales de beneficencia, con objeto de levantar fondos para ayudar a la construcción del estadio.

Revista de Educación Física

La Dirección General de Educación Física comprendiendo la urgente necesidad de que existiera un medio de propagación de la educación física ha decidido publicar la revista "Educación Física", publicación que ha venido a desempeñar un importante papel, en la labor de la Dirección, pues es un agente eficaz para hacer conocer los nuevos adelantos en materia de educación física.

La revista "Educación Física" ha sido acogida favorablemente, de lo cual son testimonio las cartas de felicitación que se han recibido de Europa, Centro y Sud-América, Las Antillas y Estados Unidos.

Alianza Nacional de Profesores

Otra de las actividades de esta Dirección, ha sido organizar la Alianza Nacional Mexicana de Profesores de Educación Física, sociedad que ha prestado gran utilidad al profesorado, pues ha sido un medio muy adecuado para unificar el criterio de todos, unificación que ha reportado un gran beneficio a la enseñanza de la educación física.

La Alianza de Profesores de educación Física, cuenta con un total de 125 socios y coopera de una manera efectiva, en las labores de esta Dirección.

Esta Dirección, deseando prestar mejores servicios, ha organizado clases de educación física, para las empleadas, empleados y mozos de esta Secretaría. Las clases se efectúan diariamente y están divididas en tres grupos: empleados, oficinistas, conserjes y mozos.

Programa de actividades deportivas

La Dirección general de Educación Física, se propone llevar a cabo una serie de competencias atléticas y gimnásticas nacionales, de acuerdo con el siguiente programa:

Junio.- Exhibición gimnástica por la Escuela Elemental de Educación Física

Julio.- Campeonato nacional de natación y exhibición acuática

Agosto.- Campeonato nacional de lucha: libre, jiu-jitsu y grecorromana.

Septiembre.- Encuentro atlético juvenil, encuentro atlético nacional, en el que tomarán parte solamente los mejores atletas de la República Mexicana en cada una de las pruebas de pista y campo.

Octubre.- Gran exhibición gimnástica de las escuelas del Distrito Federal.

Noviembre.- Campeonato nacional de gimnasia en aparatos,

Diciembre.- Competencias nacionales de carreras de relevos y decathlon.

Esta Dirección pondrá especial empeño en que la enseñanza de la Educación Física en las escuelas del Distrito Federal, se imparta con toda regularidad, por considerar a dicha enseñanza de una importancia vital para el desarrollo de la juventud.

Reitero a usted mi atenta y distinguida consideración.

Sufragio efectivo. No reelección. México, D.F., a 17 de mayo de 1923.

El Director General de Educación Física. J.F. Peralta.

Debido a discrepancias con el gobierno de Álvaro Obregón, Vasconcelos renunciará dejando la SEP. Más tarde aspirará, en 1929, a la presidencia de México sin lograr su objetivo. Con el ánimo abatido se retira de la política. Su trabajo en la Secretaría de Educación Pública, no obstante, permanecerá como una de las más grandes aportaciones de un mexicano a su país.

Al igual que en Justo Sierra, en Vasconcelos permeaba el espíritu greco-latino de *mens sana in corpore sano*, y veía al ejercicio como un medio para alcanzar un desarrollo corporal óptimo que permitiera al individuo realizar actividades estéticas tales como la danza o simplemente gozar de la plenitud de sus capacidades físicas al llevar a cabo el trabajo diario o la ejercitación física en sí misma. El ideal estético, higiénico y humanista de Vasconcelos percibía en el ejercicio corporal una práctica necesarísima para “el mejoramiento de la raza”. A pesar de que veía con desconfianza al deporte, lo consideró un mal necesario que según sus ideas, conforme madurara la educación física, se iría sustituyendo por otro tipo de actividades. De tal modo, durante su gestión coexistieron sus ideales humanistas y estéticos con la actividad deportiva, por cierto, el enfoque deportivo de la educación física terminaría imponiéndose en prácticamente todo el mundo.

A casi 80 años de distancia no ha sido posible que se concreten o superen algunas de las propuestas que se hicieron durante la gestión vasconcelista en relación con la educación física. Por ejemplo la propuesta de que en las escuelas se impartiera una hora diaria de educación física, por profesores especializados, evidentemente, o de que se aplicaran rutinariamente exámenes médicos a los alumnos. Y que decir de la cuestión de las instalaciones apropiadas para la ejercitación corporal.

Aunque es fácil constatar que la construcción de las escuelas ideadas por Vasconcelos no se generalizó, es importante destacar su voluntad política para legitimar la práctica de la actividad física como un aspecto fundamental de la educación del pueblo.

Gracias a los ideales de Vasconcelos, la educación física se afianzó en el panorama educativo como un elemento fundamental para el desarrollo integral de cada mexicano y como parte integral de un proyecto político y económico.

Por otra parte, algunos autores han identificado la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas, como otro momento relevante, junto con el de Vasconcelos al frente de la SEP, en el que la educación física se consideró parte de un proyecto nacional.

El Centro Escolar Revolución es indicativo de la importancia que durante este gobierno se confirió a la educación física. Se construyó donde estuvo una cárcel, -la de Belén-, como símbolo del triunfo revolucionario que permitiría cristalizar el sueño de la educación socialista.

En el caso particular de la escuela Revolución, el proyecto cobró enorme importancia, porque coincidió con la reforma al artículo 3º. Constitucional, por lo que el entonces presidente Abelardo L. Rodríguez mandó edificar una imponente construcción. Los objetivos alcanzaron plena realización con el gobierno del general Lázaro Cárdenas, quien propicio que fuera un centro educativo de avanzada, en donde los alumnos recibieran una educación integral, que contribuyera a modificar la ideología, las costumbres y el modo de vida, para crear una nueva sociedad justa e igualitaria. Para lograrlo se dotó de las instalaciones más modernas: gimnasio, alberca, pista atlética, canchas deportivas, biblioteca y talleres.¹²

La administración de la educación física y otras escuelas formadoras

En 1928 la SEP transfirió a la Universidad Nacional de México la formación de profesores de educación física y radicó lo que sería la Escuela Universitaria de Educación Física en la facultad de Medicina. Cabe mencionar que en aquel momento la Universidad aún dependía de la SEP ya que ésta lograría su autonomía hasta 1929.

¹² Gamio González Ángeles, (4-XI-2007), *La Jornada*, Sección “Capital”

Dice el profesor Ferreiro:

Recordemos que el objetivo de la institución, era formar personal docente para la atención de las escuelas primarias, secundarias y profesionales y que la carencia de maestros de la especialidad era manifiesta. Esto preocupaba tanto a profesores como autoridades . porque era necesario regular la admisión sin criterios dispares y además imponer el orden que la escuela [Escuela Elemental de Educación Física] antecedente no pudo establecer.¹³

Los estudiantes de educación física recibían sus clases, cuenta el profesor Humberto Sevilla cuyo padre fue alumno de esta escuela, ¹⁴entre otros sitios, en el Centro Escolar Benito Juárez, ubicado en la Colonia Roma, pues este centro contaba con “pileta”, instalación fundamental en la formación del docente de educación física. De acuerdo con Espinoza (2009), los programas de estudios, de enfoque higiénico deportivo, de esta escuela estaban basados en la propuesta curricular del Springfield Collage de Massachusetts. La sede principal de la escuela estaba en las instalaciones que la Universidad tenía en el hoy llamado Centro Histórico en Santo Domingo, pero en 1933, ya entonces autónoma, la UNAM decide sacar a la escuela de educación física de la facultad de Medicina.

Otra vez, esta escuela tuvo una existencia fugaz;

...los esfuerzos de maestros y directivos no fueron suficientes para que la escuela tuviera espacios dignos para su trabajo. El peregrinar fue una práctica permanente; realmente nunca tuvo un edificio, ni instalaciones para su desarrollo. La carencia de presupuesto y de interés por parte de las autoridades educativas, aunados a la falta de simpatía por la educación física , fueron motivos suficientes para su desaparición que culminó en 1935.

Más tarde, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, en 1936 se creó, bajo los ideales de la escuela socialista, el Departamento Autónomo de Educación Física con el fin de centralizar la coordinación de la educación física a nivel nacional creándose dependencias en cada uno de los estados de la república denominadas Direcciones Federales de Educación Física.

¹³ Ferreiro, op.cit. p. 108

¹⁴ Entrevista citada al profr.. Sevilla

El Departamento Autónomo de Educación Física, a cargo de un militar, el general Tirso Hernández, realizó un proyecto para la creación de una nueva escuela formadora de docentes para la educación física, el cual fue visto con mucha simpatía por Cárdenas. Así, en 1936, dependiendo de la SEP, se creó la Escuela Normal de Educación Física en las instalaciones del Deportivo Venustiano Carranza, originalmente destinado a militares, donde funcionó hasta 1960. De ahí pasó a su actual emplazamiento, en la puerta 4 de la Ciudad Deportiva donde funcionó como Escuela Nacional de Educación Física, transformándose en 1976 en Escuela Superior de Educación Física, la cual otorga a sus egresados el grado de licenciados a diferencia de los títulos de profesor en educación física que se otorgaban anteriormente.

La finalidad de la Escuela Normal de Educación Física era:

Formar maestros especialistas, dentro de las orientaciones y tendencias políticas y sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas trabajadoras de la ciudad y el campo, sin descuidar a los centros semi-urbanos de las grandes capitales. (Ferreiro, 2006:165)

Nuevamente, en 1939 la educación física se supeditaría a la Secretaría de Educación Pública. Más tarde, probablemente debido al advenimiento de la II Guerra Mundial, en 1943 la administración de la educación física pasaría a depender de la Dirección General de Educación Física y Enseñanza Militar de la Secretaría de la Defensa Nacional.

Otra vez, en 1947, reaparece en la Secretaría de Educación Pública la Dirección General de Educación Física la cual desde entonces ha regulado administrativamente esta disciplina. De entonces para acá la DGEF ha dependido de la SEP aunque de diversas instancias como la Subsecretaría de Cultura y Recreación, la Subsecretaría del Deporte (1981) y la Subsecretaría de Educación Media. (1985).

Hasta 1992 su ámbito de acción fue nacional, pero como parte de los ajustes que se hicieron ese año con el Acuerdo de la Modernización Educativa, la dependencia

perdió su ascendencia nacional y actualmente tiene únicamente atribuciones locales, es decir, en el Distrito Federal.

Como se ha visto, a lo largo de un siglo la educación física ha recorrido un atropellado camino supeditada a los altibajos de las condiciones históricas y, de manera destacada, política de nuestro país. De tal modo, ha sido enarbolada a veces, y usada en otras ocasiones como estandarte y escaparate político. En este camino desafortunadamente se ha hecho de lado lo más importante: su función educadora para la cual, todavía hoy, tiene que buscar el entendimiento y aceptación por parte de los gobernantes.

El camino recorrido por la educación física aún está por investigarse, tanto desde la vertiente de sus instituciones y su administración, como desde el desarrollo de su discurso pedagógico. De hecho, todo lo concerniente a la educación física y sus profesionistas, constituyen una veta inexplorada para la investigación educativa de nuestro país.

Discusión III

La educación física y la política educativa en México

*Un espíritu sano en un cuerpo sano es una descripción breve,
pero completa, de un estado feliz en este mundo.
Al que dispone de ambas cosas de queda muy poco que desear*
J. Locke

La inclusión de la educación física en el proyecto educativo del estado mexicano se dio de la manera más auspiciosa gracias a la visión de Vasconcelos que la destacó como elemento formativo fundamental de la sociedad mexicana. De tal modo, la educación física se instaló definitivamente en el panorama educativo de nuestro país y, aunque tuvo que sufrir vaivenes políticos que la colocaron en distintos momentos en una posición precaria, se mantuvo vigente en las consideraciones institucionales del gobierno.

La labor de José Vasconcelos fue decisiva en el surgimiento de instituciones como la Dirección General de Educación Física y la Escuela Elemental de Educación Física. Ambas dependencias, con cambios en ocasiones drásticos, fueron las bases que darían origen al surgimiento de dos de las instituciones administrativas y forjadoras de docentes más importantes que actualmente dirigen los destinos de la educación física de nuestro país.

Si bien la educación física se consolidó como parte destacada en el panorama de la educación pública de México, su desarrollo ha estado fundamentado más en consideraciones formuladas desde las instituciones políticas que en debates académicos o pedagógicos y así, la tarea educativa sobre el cuerpo se ha circunscrito al desarrollo de modelos pensados y legitimados desde el poder. De tal modo, la educación física ha sido vista como el complemento “políticamente correcto” de la propuesta educativa aunque, desafortunadamente, ésta ha sido más honrada en el discurso que en la práctica.

En México, la educación física ha estado excesivamente condicionada por lo político, entendiendo por política el simple y limitado ejercicio del poder en beneficio de un

pequeño grupo en el gobierno. Este condicionamiento ha ocasionado que nuestra educación física no haya podido madurar lo suficiente como para establecer un debate académico que le permita desarrollarse con un aliento propio que no dependa ni de coyunturas políticas ni de discursos desarrollados en el extranjero.

Perennemente nuestra educación física se ha fundamentado en propuestas conceptuales originados principalmente en Europa en un afán por ponerse a la altura de los discursos más actualizados del mundo, pero fuera de Vasconcelos y del intento que se hizo con la educación socialista planteada por Cárdenas, no se ha propuesto un sustento para la educación física que responda específicamente a nuestras características y problemas nacionales. En ese sentido, está por construirse una educación física que tome en cuenta las continuidades y las discontinuidades históricas de los usos corporales que impone nuestra cultura mestiza, construida a partir de determinadas condiciones históricas y sociales.

Por otra parte, en general los estudiosos de *la pedagogía* han pasado de largo cuando se ha tratado de documentar el desarrollo de la educación física, quedando la materia bastante desdibujada.

Es necesario reconocer que, desafortunadamente, los discursos pedagógicos de la educación física se han ido renovando a partir de las filias y fobias de los hombres en el poder y con un ánimo más político que educativo y vinculada a necesidades bélicas o de mercado (vgr. Tener buenos guerreros, tener buenos trabajadores). No obstante, la educación física se ha hecho un lugar en la escuela mexicana a través de un proceso histórico que, todavía está por documentarse ya que existe relativamente poca información sistematizada y difundida sobre la historia del gremio y de la disciplina. En este renglón contamos con muy poca memoria escrita por lo que resulta necesario llevar a cabo investigaciones para rescatar del olvido la información que contribuiría a dar identidad a los educadores físicos de nuestro país.

A continuación se analizan los enfoques y los valores que la educación física mexicana ha depositado en el cuerpo.

Capítulo IV

Los modelos y valores del cuerpo en la escuela de hoy

*La educación ha de pasar por la cabeza,
por el corazón y por las tripas*

Claudio Naranjo

Los enfoques actuales de la educación física

El significado del cuerpo en la escuela se ha vertido en los distintos enfoques de los programas escolares de educación física donde, a lo largo del tiempo, el cuerpo se ha ido entendiendo desde perspectivas mecanicistas y utilitarias hasta concepciones más holísticas que intentan integrar al cuerpo con la mente y las emociones.

El tratamiento de la educación física en nuestro país ha sido orientado por diversos enfoques. María de la Luz Torres identifica los siguientes (En Eisenberg I, 2007:87):

Gimnástico-militar: surge en México en la última etapa de porfiriato, Combina la preparación militar con la deportiva, con ejercicios militares y el adiestramiento en el manejo de las armas, esgrima y la equitación. *Conceptos clave e indicador de valor:* gimnasia: fuerza, valor, disciplina, orden

Estético-deportivo: se genera en la década de los 20, bajo el impulso del proyecto de cultura nacional vasconcelista. Si dirigió a consolidar la unidad nacional integrando los bailes regionales, el folklore, las danzas prehispánicas y la gimnasia rítmica, artística y natural. Asimismo incorporó los deportes de origen anglosajón (básquetbol, voleibol, futbol, atletismo y natación). *Conceptos clave e indicador de valor:* Estética: autonomía, expresión artística, nacionalismo, juego limpio

Técnico deportivo: se fortalece en la década de los 60 y particularmente cobra auge con la celebración de los juegos Olímpicos de 1968, énfasis en la preparación deportiva orientada hacia la competencia. Considera el récord como prueba de eficiencia en el alto rendimiento. *Conceptos clave e indicador de valor:* Competencia: rendimiento físico, agón, esfuerzo, rendimiento y eficiencia, técnica

Deportivo-recreativo: las actividades de tipo lúdico recreativo se incorporan formalmente a posprogramas en la década de los 70 junto con la importancia que cobra el enfoque psicomotriz y el concepto de "tiempo libre". Se basa en el interés natural de los escolares por el

juego y las actividades deportivas. *Conceptos clave e indicador de valor:* El juego, el tiempo libre, el descanso, la naturaleza, la vida al aire libre

Psicomotor: aparece como crítica y superación a la concepción biomotriz base del enfoque técnico deportivo. Se reconocen dos posturas: una que observa el movimiento como objetivo y otra que considera el movimiento como medio para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana. *Conceptos clave e indicador de valor:* Visión monista del ser humano, conciencia corporal y del movimiento

Motricidad Integral: propone la integración de la corporeidad de los escolares a partir de la expresión de las competencias motrices de los sujetos con equidad por lo que presta una atención especial a la diversidad de la motricidad. *Conceptos clave e indicador de valor:* Énfasis en el sujeto y sus necesidades, integración de la corporeidad, equidad, atención a la diversidad, multiculturalidad. Autoestima, movimiento consciente

El análisis anterior nos permite ver que tradicionalmente la educación física de nuestro país ha enfocado sus esfuerzos en promover los aspectos del cuerpo que redundan en el desempeño físico y en la eficiencia del mismo. El actual programa de educación física, de enfoque “Motriz de Integración Dinámica”, (MID) vigente todavía en el nivel de primaria desde hace casi tres lustros se encuentra definitivamente en esta sintonía.

Curiosamente, en este momento coexisten en México dos visiones acerca del cuerpo que se contraponen en las propuestas que respectivamente ofrecen dos programas oficiales de educación física vigentes hoy en día.

Por un lado, el ya mencionado programa MID, *programa blanco* de 1994, inspirado en la metodología alemana del entrenamiento deportivo, vigente hoy en preescolar y primaria, y hasta el ciclo lectivo (2005-2006) también en secundaria, y por el otro el de la RES (Reforma de la Educación Secundaria) *programa rosa* de 2006, fundamentado en el modelo de la corporeidad, vigente a partir del ciclo lectivo 2006-2007 en primero de secundaria. Cada uno de estos programas ofrece visiones muy

diferentes acerca de lo que es la educación física y el cuerpo según lo muestra el análisis de sus contenidos que se presenta a continuación.¹

Definición de educación física (1994)

Disciplina científico-pedagógica que busca formar las capacidades físicas en sus respectivas fases sensibles, considerando sus efectos internos, así como los externos (higiene, nutrición, medio ambiente y descanso), cuya finalidad es educar al cuerpo a través del movimiento como antecedente a cualquier actividad especializada. (SEP, 1994:248)

Presentación

La educación física, considerada como asignatura del Plan de Estudios de la Educación Básica, representa una disciplina pedagógica que contribuye al desarrollo armónico del individuo, mediante la práctica sistemática de la actividad física.

Está orientada a proporcionar al educando elementos y satisfactores motrices a la capacidad, al interés y a la necesidad de movimiento corporal que posee, con la intención específica de lograr el estímulo y desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes; que se manifiestan en la calidad de su participación en los diferentes ámbitos de la vida familiar, social y productiva, requerimiento de la sociedad actual y que son necesarias para el aprendizaje permanente (SEP, 1994:3).

Aunque el “programa rosa” del 2006, vigente hoy en primero y segundo de secundaria, no ofrece una definición acerca de la educación física, establece que la principal aportación de la educación física consiste en:

Principal aportación de la educación física (2006)

¹El año lectivo 2006-2007 es importante para la educación física de nuestro país ya que ha entrado en vigor un nuevo programa nacional para el nivel de secundaria. Éste fue recibido con mucha resistencia por parte de la Dirección General de Educación Física (DGEF) ya que este programa “desplazó” al elaborado por personal de la dependencia. En el nuevo programa, cuya aplicación se inició a partir del ciclo escolar 2006-2007 en primero de secundaria puede leerse:

La ausencia de un programa nacional derivó en la presencia de diversos planteamientos respecto a lo que debería enseñarse. Se tendió a abordar la práctica desde una perspectiva funcional del organismo, o bien con visión cuantitativa interesada centralmente en el rendimiento de las capacidades físicas. (Programa de Educación Física I 2007, p.11.)

Definitivamente, entre líneas el nuevo programa está aludiendo al programa *blanco*, el cual ocupó, por más de una década, el lugar de un programa nacional. El programa de educación física 2006 no ha sido recibido con entusiasmo por parte de la DGEF ya que fue elaborado por la Dirección General de desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo ha sido admitido, a regañadientes, como una propuesta oficial que “habrá de ser perfeccionada por la DGEF”. Hay que esperar que reacciones se van a dar, así como ver el proceso de extensión de este programa a los otros niveles educativos (preescolar y primaria), anunciado en el programa de secundaria.

“La principal aportación de la educación física consiste en impulsar el desarrollo de la entidad corporal en un contexto donde se valore la diversidad y la expresión personal, y donde el desempeño motriz –sencillo y complejo- y el dominio y control de la motricidad sirvan para plantear y solucionar problemas” (SEP, 2006:14)

Para definir este programa se establecieron puntos de partida que consideran “al cuerpo como un primer hogar en el que la mente, las emociones y las acciones forman un todo”. Se conciben al alumnado como entidad corporal a partir de “una visión integral y define a la acción motriz como una práctica en la que se manifiestan emociones, ideas e intereses”.

Los criterios que delimitan este programa de educación física son:

*Actualizar la orientación de la educación física, colocando al centro la acción motriz*². La educación física escolar debe destacar que la acción motriz es resultado de procesos de pensamiento tendientes al disfrute personal y colectivo. Tomando como base la imagen corporal que de sí mismo construye el alumno –mediante recuerdos, asociaciones, emociones, intenciones y el trato que tiene con los demás- se plantea 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 (motricidad).(SEP, 2006)

- *Priorizar para los alumnos el desarrollo del conocimiento de sí mismo, sus posibilidades y límites (entidad corporal)*. Concebir al ser humano como entidad corporal implica una visión integral y define a la acción motriz como una práctica en la que se manifiestan emociones, ideas e intereses, y que genera un espacio de interacción con los demás, lo cual redundará en un desempeño inteligente.

La principal aportación de la educación física a la formación de los alumnos consiste en impulsar el desarrollo de la entidad corporal en un contexto donde se valore la diversidad y la expresión personal, y donde el desempeño motriz –sencillo y complejo- y el dominio y control de la motricidad sirvan para plantear y solucionar problemas.

- *Superar la dicotomía cuerpo-mente para arribar a la integración de la corporeidad*. Actualmente se reconoce que la educación física puede superar la dicotomía cuerpo-mente, potenciar el aprendizaje de los alumnos, reforzar su búsqueda de la autorrealización y, desde luego, mejorar su desempeño motriz para que puedan ser competentes.

...En este sentido es prioritario considerar al cuerpo como un primer hogar en el que la mente, las emociones y las acciones forman un todo.(SEP, 2006:14)

² En el programa se entiende como acción motriz a la conexión entre pensamiento, la intención y la voluntad para la solución de problemas y la realización de movimientos de manera creativa; cuando se citan los términos corporal y motor se alude, fundamentalmente, al movimiento anatómico-funcional.

En cuanto a los propósitos que persigue la educación física se ofrecen estas dos visiones:

Propósitos de la educación física (1994)

1. Mejorar la capacidad coordinativa basada en las posibilidades, dominio y manifestaciones eficientes del movimiento que repercuta en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motriz, afectivo y social.
2. Estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando, a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del mismo.
3. Propiciar la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas que le permitan integrarse e interactuar con los demás
4. Propiciar en el educando la confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas que permitan la posibilidad de control y manejo del cuerpo de diferentes situaciones.
5. Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos de ejercitación diaria, higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que condicionan su efectiva repercusión en la salud individual y colectiva.
6. Fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión
7. Incrementar las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal.
8. Fortalecer la identidad nacional al practicar actividades físicas recreativas tradicionales y regionales, que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motriz.

Propósitos de la educación física (2006)

La educación física en secundaria tiene como propósito central que los adolescentes disfruten de la actividad física, los juegos, la iniciación deportiva y el deporte educativo como una forma de realización personal.(SEP, 2006:18)

Propósito general de enseñanza de la educación física en Educación Básica

...En síntesis, se pretende que los alumnos, mediante procesos de interacción y expresión, y mediante el sentido de confrontación lúdica y el despliegue de su pensamiento estratégico, integren su corporeidad y su entidad corporal, es decir, reconozcan sus capacidades y posibilidades motrices como fuente de satisfacción y autorrealización personal.(SEP, 2006:17)

Propósito de la enseñanza de la educación física en secundaria

La educación física en la secundaria tiene como propósito central que los adolescentes disfruten de la actividad física, los juegos, la iniciación deportiva y el deporte educativo como una forma de realización personal. ...La educación física tiene mucho que aportar... porque ayuda a los estudiantes a aceptarse a sí mismos, a desinhibirse, a expresarse, a descubrir y apreciar su cuerpo como elemento valioso y fundamental de su persona. (SEP,2006:18)

Como se aprecia, la intención es diversificar la práctica de la asignatura en el marco de un movimiento creativo e inteligente, que articula lo corporal, lo emocional y lo intelectual. (SEP,2006:19)

Considerar el planteamiento curricular en función de competencias implica promover y fortalecer conocimientos tanto declarativos como procedimentales, desarrollar habilidades y destrezas de tipo corporal, así como actitudes y valores; formarse un sentido de la confrontación lúdica, explorar y disfrutar el juego; y satisfacer los intereses personales. En el caso de la asignatura de educación física, las competencias que se han incorporado al currículo son: la integración de la corporeidad; la expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos; y el dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas. (SEP,2006:27)

A continuación se presenta un cuadro donde intento sintetizar el modelo de cuerpo que proponen respectivamente los programas de educación física de 1994 y del 2006. Todos los contenidos expuestos, son citas textuales de los respectivos programas.

El cuerpo en la escuela

Programa 1994 El cuerpo. Modelo propuesto³	Programa 2006 El cuerpo. Modelo propuesto
<ul style="list-style-type: none"> • Un cuerpo favorablemente desarrollado en cuanto a sus características morfológicas • Un cuerpo eficiente capaz de desarrollar y ejercer fuerza muscular, velocidad, resistencia al esfuerzo y flexibilidad articular • Un cuerpo coordinado • Un cuerpo en buenas condiciones físicas para la práctica de actividades físico-deportivas, cuya práctica está animada por el deseo de obtener cada vez mejores resultados en la eficiencia, prontitud y exactitud de los movimientos corporales • Un cuerpo controlado y controlable • Un cuerpo sano que cuente con un adecuado funcionamiento de órganos y sistemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un cuerpo como primer hogar en el que la mente, las emociones y las acciones forman un todo • Un cuerpo valioso y fundamental para la persona. • Un cuerpo que al moverse manifiesta emociones, ideas e intereses • Un cuerpo diverso en su expresión • Un cuerpo útil para plantear y solucionar problemas motrices. • Un cuerpo-mente integrados (corporeidad).
Valores propuestos para el cuerpo⁴ <ul style="list-style-type: none"> • armonía morfológica • eficiencia • exactitud • coordinación • control • competencia • salud • buena condición física 	Valores propuestos para el cuerpo <ul style="list-style-type: none"> • disfrute • integración con la mente • medio personal de expresión de emociones e ideas • comprensión del cuerpo • cuerpo que plantea y soluciona problemas • diversidad y creatividad
Qué evalúa el programa <ul style="list-style-type: none"> • capacidad coordinativa. (estimulación perceptivo motriz; la sensoperceptiva y las experiencias motrices básicas) • capacidad física (ejercitación de la fuerza muscular, la flexibilidad articular, la resistencia al esfuerzo y la velocidad de ejecución en movimientos) • destreza motriz (eficiencia de ejecución de los diferentes patrones motores del deporte escolar) • adquisición de hábitos por la actividad física 	Qué evalúa el programa <ul style="list-style-type: none"> • aprendizaje logrados y dificultades de cada alumno • autorrealización del alumnado • acción docente (eficacia de la metodología)

³ **Modelo.** Arquetipo digno de ser imitado que se toma como pauta a seguir

⁴ **Valor.** Cualidad, virtud o utilidad que hacen que algo o alguien sean apreciados. Principios ideológicos o morales por los que se guía una sociedad.

Los modelos propuestos

Como es evidente, de un programa a otro, de una visión a otra, de un momento político a otro, el programa de educación física dio un giro de 180 grados.

De propósitos “eficientista” en donde lo más importantes es el desempeño físico, se pasa a propósitos de “autorrealización” donde “la educación física implica la comprensión de los procesos corporales, cognitivos, afectivos y de interrelación”.

Puede decirse que el *programa blanco* (motriz de integración dinámica) fundamentalmente considera al cuerpo como una posesión. Como un mecanismo que hay que usar eficientemente. Su idea pedagógica, esto es sus contenidos y propósitos, se encuentran encaminados a logros competitivos privilegiando la metodología del entrenamiento deportivo. En tal sentido se encuentra muy cerca de las consideraciones hechas en el siglo XIX y hasta mediados del XX.

La visión de este programa es muy afín a la teoría del entrenamiento deportivo como puede comprobarse muy fácilmente si se consulta, por ejemplo, el “Manual del entrenador de beisbol” que publica la CONADE (Comisión Nacional del Deporte y la Cultura Física) que en el capítulo “Preparación física” dice:

Cinco factores del desempeño físico que afectan el desempeño en el deporte (CONADE, 2008):

- Movilidad
- Resistencia
- Fuerza
- Potencia
- Velocidad

Estos factores son prácticamente los mismos que el *programa blanco* intenta desarrollar durante toda la enseñanza básica.

Por su parte, el *programa rosa* entiende que el alumno no solo *tiene* un cuerpo, sino que *es* un cuerpo al integrar el concepto de corporeidad, propio ya de los finales del siglo XX y principios del XXI.

Este programa pone el acento en la importancia del cuerpo y en la conformación de la experiencia vivencial del alumnado a partir de la integración al currículum de tres competencias: la integración de la corporeidad; la expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos; y el dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas.

En relación con la “integración de la corporeidad” este programa establece:

Integración de la corporeidad

El esquema corporal representa, de manera general, la idea que tenemos de nuestro propio cuerpo y sus sensaciones, ya sean externas (tales como el frío, el calor, las texturas, el control de las relaciones espaciales) o internas (como el sueño, el hambre, el nerviosismo, el volumen del cuerpo y la posición del mismo).

El cuerpo posee un límite, una frontera, que separa el medio interno del externo, lo cual permite que las personas se creen una imagen de sí mismas, de sus recursos y posibilidades. Es una construcción activa, determinada, en gran parte, por las condiciones socioculturales.

Los sentidos proporcionan, junto con la información vestibular, el control sobre el equilibrio del cuerpo y, especialmente, sobre los movimientos de rotación de la cabeza. Además, la información cinestésica -relacionada con las capacidades perceptivas y fisicomotrices- nos permite reconocer las presiones, intensidades, rotaciones, fricciones, movimiento e inmovilidad de cada parte del cuerpo y la relación entre todos estos elementos, lo cual constituye la base de la actividad motriz y se ajusta en todo momento.

Aunado a lo anterior se encuentran las capacidades socio-motrices, que se refieren a la interacción cooperativa con los compañeros, al antagonismo con los adversarios, a la ubicación, el espacio y la incertidumbre a resolver, entre otras; estas capacidades son las responsables de generar las respuestas motrices, sean de anticipación o de preacción.

La integración de la corporeidad comprende la estima y la imagen, o toma la conciencia de sí mismo, que se fortalece con el conocimiento y la práctica de las diversas expresiones lúdicas. Contribuir a ella equivale a propiciar un encuentro individual con las posibilidades y límites personales mediante una práctica emotiva y vívida. La noción que de sí mismos tengan los individuos y la manera en que conciban su corporeidad será diferente para cada uno, de acuerdo con las circunstancias y dominios de acción que la educación física propone...

Por todo lo anterior, la integración de la corporeidad considera que cualquier acción educativa debe estar dirigida a la consolidación de la imagen corporal del alumno y a ponerlo en relación directa con el reconocimiento de sí mismo a partir de los componentes sociales y culturales, que condicionan la forma de construir, vivir y comprender el cuerpo.(SEP, 2006:23)

La competencia “integración de la corporeidad” constituye una novedad en el planteamiento de la educación física mexicana, no así las otras dos competencias

que ya han sido desarrolladas, con distintos enfoques, en programas como el de 1994, por ejemplo.

Como es evidente, ambos programas abordan un cuerpo, que es el mismo, pero con aproximaciones radicalmente distintas. Lo que aquí parece estar poniéndose en juego es el planteamiento de Miguel Vicente Pedraz (2005) quien explica que *“el cuerpo de la educación física es un espacio de producción ideológica, o sea un espacio de tensiones culturales y de operación disciplinarias sobre el que actúan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política”*.

En este caso, salta a la vista como luego de más de 15 años de permanecer inalterado, sin atravesar por ningún proceso de transformación o perfeccionamiento, de un momento político a otro el programa de educación física da un giro de 180 grados y de un enfoque que busca la eficiencia en el movimiento, se pasa a otro donde el disfrute del movimiento es el punto de partida.

La contraposición tan radical y súbita de ambos programas evidencia una respuesta política más que académica ya que los nuevos contenidos curriculares no se dan como parte del proceso de desarrollo y continuidad que naturalmente acompañan cualquier campo de conocimiento, sino aparecen casi al final de un sexenio, el de Vicente Fox, dando una especie de “salto mortal” luego de haber permanecido inmutables por más de tres lustros.

El nuevo programa parece obedecer más a una muestra de protagonismo político que a una legítima preocupación académica. En nuestro país, ya se sabe, los programas oficiales de la educación básica son establecidos por la SEP y su aplicación es obligatoria para el profesorado. De algún modo, éste aparece como rehén de los dictados de la Secretaría y ha de esperar a que se den las condiciones, sobre todo, políticas para incorporar a la perspectiva académica de la educación física los conceptos más contemporáneos de la especialidad, lo que ocurre

repentinamente y sin tomar en cuenta ningún tipo de evaluación a las propuestas programáticas que han de ser desechadas.

Por otra parte, y para profundizar en esta especie de locura institucional, el nuevo programa de educación física, al que se le ha dado continuidad en el presente sexenio (Felipe Calderón), ha de llevarse a la práctica teniendo muy poca afinidad con los planteamientos establecidos en el actual Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2012:

La obesidad y el sedentarismo son hoy en día dos de los principales problemas de salud en amplios sectores de nuestra población. El fomento del deporte y la actividad física en la escuela contribuirán a mejorar las condiciones de vida de los mexicanos para una existencia saludable, productiva y prolongada.

La escuela primaria debe aprovecharse como una vitrina que reconozca y aliente el potencial deportivo de los niños de México como base del sistema deportivo nacional. (Secretaría de Gobernación, 2009)

Es decir, el enfoque oficial para la educación física apunta, desde el Plan Nacional de Desarrollo, hacia un contexto pragmático e instrumental basado en el “fomento al deporte”, a pesar de que la nueva propuesta curricular está diseñada a partir del planteamiento de la corporeidad.

La falta de correspondencia entre el programa de 1994 y el del 2006, entre éste último y la política educativa planteada en el PND, evidencia una falta de lógica, de congruencia y articulación interinstitucional que actúa como un lastre para el desarrollo de la educación física en particular, y de la educación en general.

En este mismo sentido, de acuerdo con los lineamientos oficiales (SEP, 1994:14; SEP, 2006:16), la clase de educación física debe ser impartida semanalmente, como mínimo, a través de una sesión de 30 y 60 minutos en preescolar y primaria respectivamente y dos sesiones de una hora en secundaria mientras que, para establecer una comparación, en primaria se asignan 9 horas semanales a la enseñanza del español en primaria y 5 horas en secundaria. Esta asimetría muestra por sí misma la importancia que el currículum concede a la educación física.

Aunque esta disposición puede variar dependiendo de los grupos existentes en cada escuela y de las horas que cada profesor tenga en su nombramiento, el compromiso principal que se ha asumido la Dirección General de Educación Física en el D.F. (DGEF) está en cubrir estas necesidades básicas. De hecho, se está lejos de poder dar clase a un mayor número de sesiones a las mínimas establecidas. Al respecto, un análisis realizado por el Colegio de Profesionales de la Educación Física, A.C. (CODEPEF, 2004) revela que a nivel nacional se presentan las siguientes situaciones, entre otros problemas que aquejan a disciplina:

- **Déficit de docentes de educación física**
- **Variado porcentaje de atención a la demanda educativa a nivel nacional**
- **Miles de horas interinas**
- **Alto porcentaje de docentes sin tiempo completo**
- **Falta de material didáctico**
- **Espacios educativos inadecuados**

Resulta obvio que existe una enorme confusión y desconocimiento y hasta menosprecio de las autoridades educativas de nuestro país acerca de la educación física. Este desdén se ha manifestado en la presente administración a través del nombramiento de un abogado sin ninguna experiencia en el sector educativo como el actual Director General de Educación Física en el D.F.

Aún en México ¿se nombraría a un profesor de educación física para dirigir un tribunal de justicia? El nombramiento de especialistas es un dato fundamental en el terreno educativo. La educación física requiere expertos que vean su trabajo como una responsabilidad y compromiso social, no como botín político.

Al parecer, otra vez, como se hace cíclicamente, estamos asistiendo a un falso ritual de transformación y mejoramiento en el terreno educativo que no hace sino patentizar la falta de una política educativa en relación con la educación física lo cual se intenta suplir con innovaciones curriculares, hechas por equipos tal vez bien intencionados, pero que responden más a modas o a criterios y tiempos políticos que académicos.

Discusión IV

La revaloración del cuerpo

Hay más razón en tu cuerpo que en tu sabiduría

Nietzche

Evidentemente las visiones oficiales de la educación física acerca de lo que debe aprenderse en torno al cuerpo han cambiado. En nuestro país hemos transitado de enfoques militares a aproximaciones más holísticas que sin embargo han respondido más a un afán de “corrección política”, que siempre ha intentado estar a la vanguardia así sea tan solo discursivamente.

Los síntomas más evidentes de esta descomposición se observan actualmente en:

- Falta de congruencia entre el programa sectorial educativo y los programas de la materia.
- Falta de congruencia y secuenciación entre los programas de educación física de los distintos niveles que conforman la educación básica, misma que se expresa en la existencia simultáneamente de dos enfoques distintos y excluyentes. Por un lado, en los niveles de preescolar y primaria se maneja un programa que enfatiza el rendimiento físico, y, por el otro, en secundaria se desarrolla un programa que enfatiza el disfrute del movimiento.
- Limitada carga horaria destinada a la clase que impide el cumplimiento de los objetivos educativos, la cual no se incrementa en la nueva propuesta oficial, sino que en el caso del programa de primaria, disminuye de dos horas a una hora por semana.

No obstante estos señalamientos, el desarrollo de la educación física continúa y, en este momento, por primera vez, un programa escolar mexicano propone al alumnado de secundaria que considere su cuerpo como algo intrínsecamente valioso. Al parecer, el cuerpo está abriéndose un espacio en la pedagogía a partir de

su carácter expresivo, trascendiendo la importancia que se le había concedido únicamente con base en su valor instrumental. Considero que ésta es la oportunidad para enseñar al adolescente a reconocer su propia materialidad corporal como un factor de ampliación de su experiencia humana. Este aspecto me parece valioso porque la educación está en deuda con el aprendizaje de “estar con un@ mism@”.

Creo que con este nuevo enfoque se estaría iniciando un proceso educativo necesario en el cual el alumnado podría comenzar a “amigarse” con su cuerpo hasta culminar en un posesionamiento que no distinga el tener, de ser un cuerpo. Obviamente, esto depende no solamente los planteamientos vertidos en el programa, sino también de los modos y las maneras en que éste sea interpretado y aplicado por los docentes y de los recursos que se destinen para apoyar esta propuesta.

En este sentido, es necesario considerar la necesidad de cualquier propuesta programática de contar con espacios educativos diseñados con una verdadera perspectiva pedagógica y con instalaciones y materiales adecuados a las necesidades del alumnado. No obstante, la obviedad de este supuesto, entre las grandes frustraciones del profesorado de la especialidad, la carencia de espacios y materiales adecuados ocupa un lugar preponderante.¹

Por otra parte, tomando en cuenta el proyecto educativo de desarrollo integral, la escuela en su totalidad tendría que transformarse por completo y replantear su compromiso formativo, integrando todos los espacios y momentos como parte de un mismo esfuerzo. De tal modo el ejercicio de la corporeidad no tendría que confinarse a la clase de educación física, sino que habrían de aprovecharse todas las oportunidades que se presentan en la escuela para ejercer el cuerpo. Esto es, si lo amerita y lo permite la clase de matemáticas o historia, por ejemplo, se podría salir del aula para, a través del movimiento, tratar de integrar conocimientos y

¹ Cfr. Cuestionario para maestros pregunta 6

experiencias también por la vía corporal y viceversa, o sea, aprender algo sobre su cuerpo mediante la actividad intelectual. De hecho, escribir, sentarse, pensar, son actos que conllevan el ejercicio de la corporeidad. Es decir, se trataría de hacer de la educación física un contenido transversal que atravesara todo el currículum, sin que esto signifique que desapareciera como asignatura.

Este esfuerzo no debería implicar, como se ha intentado hacer, que la educación física se ponga al servicio de las asignaturas “académicas” cuya máxima preocupación consiste en la producción intelectual. El cuerpo es muy basto e importante en sí mismo, y no tiene porque justificarse a través del rendimiento de otras áreas curriculares.

El cuerpo que ha de mirarse como parte integral, no complementaria, de un proyecto educativo en el cual se interrelacionen todas las personas, momentos, recursos, técnicas que apuestan por la continua creación y recreación de la persona. En este proyecto debe dejarse de privilegiar los métodos y recursos para educar la dimensión cognitiva descuidando al cuerpo.

A continuación, el capítulo V presenta los resultados de un trabajo de campo, que intentó explorar, a través de un taller llevado a cabo en una secundaria, los puntos de vista y vivencias del alumnado en relación con su cuerpo en el contexto de la clase de educación física. Sus opiniones se contrastan con las del profesorado.

Capítulo V

Trabajo de campo. El cuerpo en la escuela secundaria

*El cuerpo no es una simple naturalidad biológica,
sino una institución política*

Poulantzas

Planteamiento del problema

A finales de los años setenta, los teóricos de la llamada nueva sociología de la educación demostraron que la escuela constituye una institución fundamental para el mantenimiento y reforzamiento del proceso de reproducción social ya que cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes que se da a través de la selección y organización de contenidos de aprendizaje que cristaliza el currículum.

De tal modo, al asimilar l@s alumn@s los contenidos explícitos del currículum e interiorizar, mediante el currículum oculto, los mensajes implícitos en los procesos de comunicación e interacción que se activan en el aula y el patio escolar, van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas conforme a las exigencias del *status quo*. Entonces, la aceptación de este orden se convierte en algo inevitable, natural y conveniente.

La escuela se distingue como una de las más grandes fuerza conservadoras de la sociedad. Su aparato ideológico se distingue porque ningún otro aparato ideológico del estado supone asistencia obligatoria, ni cuenta con el número de horas diarias, ni de los años que tiene la escuela para la transmisión de normas, valores, relaciones sociales, actitudes y prácticas de la sociedad capitalista. La escuela, tal como afirma Daniel Denis (1989:24) constituye un espacio en el cual se sintetizan y concentran los paradigmas emblemáticos de cada sociedad.

En ese sentido, tanto los *saberes*, como los *deberes* que se imparten en la escuela son fundamentales en la conformación de la personalidad humana ya que no puede

llegarse a *ser* humano alejado de la sociedad. Finalmente, hoy en día, en la sociedad occidental la escuela es “el” contacto con lo social. De algún modo, el sometimiento a la normatividad social es inevitable para una adaptación saludable.

En relación con el cuerpo, la institución escolar se ha encargado de difundir y legitimar un cuerpo-objeto que se prepara con un criterio funcional desde la lógica de la eficiencia y la productividad. A través de la educación física, el alumnado aprende, no sólo conductas y conocimientos relacionados con el cuerpo, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que le sirven para la construcción de su identidad. Esta influencia será decisiva para su vida presente y futura.

La escuela constituye un universo conflictivo y contradictorio donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan en medio de situaciones dispares y donde, con frecuencia, se cometen errores y hasta abusos con l@s estudiantes quienes teóricamente son los principales protagonistas de la escuela. Paradójicamente, pocas veces se les consulta y así, se pasan por alto sus deseos y necesidades.

De acuerdo con la revisión que se hizo en las revistas de habla hispana compendiadas en el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) son pocos los testimonios del alumnado en relación con el tema del cuerpo o la educación física.

Únicamente se encontraron tres artículos, entre más de 300, que reportaran testimonios del alumnado en relación con los temas mencionados y ninguno se refiere al caso mexicano.

Los trabajos encontrados son, respectivamente: de Roberto Velásquez Buendía y Juan Luis Hernández Álvarez, *Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid*, publicado en la “Revista de Educación”; de Álvaro Sicilia Camacho, *La investigación sobre el pensamiento del*

alumnado. Una revisión desde la educación física publicado en la “Revista de Educación” y de Juan Antonio Moreno Murcia y Eduardo M. Cervello, *Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador* publicado en “Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica”.

El número tan limitado de investigaciones donde se reportan datos expresados por el alumnado, es indicativo de la necesidad de indagar en México más sobre sus propias perspectivas en relación con la educación física.

No obstante, en relación con los estudios académicos Miguel Vicente Pedraz (2005) advierte sobre el peligro de hacer generalizaciones superficiales porque, asegura, cada alumn@ vivenciará los acontecimientos que tienen lugar en la escuela desde muy particulares puntos de partida.

En efecto, conceptos como *nuestra sociedad, nuestra cultura o nuestro tiempo* son utilizados de manera retórica por los medios de comunicación, y a menudo también por los académicos, de modo que tienden a presentar a la sociedad como algo compacto, y a la cultura como algo indiferenciado; a esta y a todas las épocas como periodos uniformes en cuyo interior no hay rupturas, ni, sobre todo, conflictos: tajante anulación de la diferencia.

No obstante, ni la sociedad es compacta, ni la cultura un capital común e indiferenciado. Tampoco las condiciones de vida de cada época, y ni siquiera sus definidores, son el resultado de una construcción homogénea en la que participan de manera equilibrada. El relativismo cultural y la teoría crítica nos advierten del carácter históricamente construido de la realidad, y de cómo esta, en tanto que construida, presenta una gran heterogeneidad, ya sea entendida como forma de respuesta diferente a condiciones materiales distintas, o como resultante de fracturas sociales y de relaciones de poder. Si el relativismo cultural hace hincapié en la lógica de la diversidad, la teoría crítica pone el acento en la desigualdad. En todo caso ambas inciden en el rescate de la diferencia que el discurso técnico sustrae de manera velada a través de conceptos universales: operación y resultado, casi siempre perversos, de la razón instrumental. Una y otra, diversidad y desigualdad entendida como tensiones entre cultura y subcultura –o entre cultura dominante y cultura no dominante-, expresa la distancia entre quienes pertenecen a una fracción hegemónica de la sociedad y quienes no forman parte de ella. Si se quiere tener en cuenta esta distancia, se hace necesario, cuando menos tratar no tanto del cuerpo como de los cuerpos.

Sin perder de vista lo expuesto por Vicente Pedraz vale la pena preguntarse ¿Qué han aprendido los alumnos sobre su cuerpo desde la clase de educación física?; ¿qué experiencias y aprendizajes suscita esta clase en su formación escolar?; ¿qué piensan los alumn@s de la clase educación física?

Tomando en cuenta que no es posible hablar *del cuerpo*, sino de *los cuerpos*, se consideró interesante realizar un acercamiento al alumnado para conocer sus propios puntos de vista y vivencias, para escuchar lo que tienen que decir, -no lo que deseamos oír-, en relación con su cuerpo en el contexto de la escuela, y en particular en la clase de educación física.

Objetivos de la investigación

Los objetivos del trabajo de campo fueron conocer la influencia de la clase de educación física en la percepción del propio cuerpo en 26 jóvenes, 12 niñas y 14 niños, de tercero de secundaria de la escuela “Héroes de Chapultepec”, a través del análisis de sus ideas, creencias y comportamiento en relación con su cuerpo.

Asimismo este trabajo se propuso conocer la percepción del alumnado sobre la clase misma contrastando estas opiniones con las de profesor@s de la materia.

Justificación

Aunque los principales actores de la escuela son l@s alumn@s y de hecho son ellos quienes constituyen su razón de ser, generalmente no se toma en cuenta sus intereses y sus opiniones acerca de la importancia de los contenidos del currículum escolar. Existen pocas investigaciones sobre las opiniones y comportamientos del alumnado en los patios escolares, particularmente en nuestro país, por lo cual se hace necesario abordar este tema.

Por otra parte, la opinión y las actitudes que el alumnado tiene sobre y hacia la clase de educación física esta fuertemente influenciado por las ideas, decisiones y actitudes que el profesorado toma a la hora de impartir clase por lo que resulta interesante conocer las ideas que sustentan el actuar docente y contrastarlas con la percepción que los alumnos tienen sobre la clase.

Finalmente, es necesario actualizar el conocimiento de las opiniones y necesidades del alumnado para, en caso necesario, reorientar el enfoque de la materia y/o mejorar los contenidos y estrategias didácticas de la clase de educación física ya que es de esperarse que las experiencias escolares condicionen, en buena medida, la conformación de una actitud duradera de l@s jóvenes hacia el cuerpo y la ejercitación corporal.

Diseño metodológico

Este trabajo se enmarcó fundamentalmente en la metodología cualitativa cuyo interés se centra en: “conocer cómo sienten las personas, piensan y actúan, y por qué, como base necesaria para llegar a intervenir sobre la realidad a fin de lograr una transformación”. (Pineda 2008)

La investigación se centró en el estudio de las variables: *cuerpo propio* y *clase de educación física*. En primer lugar, por *cuerpo propio* se entendió el autorreconocimiento y juicios hechos sobre el cuerpo de uno. En segundo término, por *clase de educación física* se entendió el tiempo, espacio y experiencias que se suscitan en torno al espacio curricular dedicado a la asignatura.

Con el fin de lograr una mejor descripción, comprensión e interpretación del problema, se usaron distintas técnicas de recolección de datos. Entre estas técnicas, la observación etnográfica, que implicó el registro visual de lo ocurrido en la situación real de una clase de educación física, se consideró el método más importante. Además se llevaron a cabo simultáneamente tres entrevistas grupales no estructuradas al grupo de alumn@s participantes en la investigación.

Ya que la realidad misma se presenta como una mezcla de información cualitativa y cuantitativa, también se recurrió a los métodos de encuesta a través de la aplicación de dos cuestionarios: uno al alumnado y otro a l@s profesor@s ya que si bien esta técnica provee datos cuantitativos, éstos sirvieron para complementar el análisis cualitativo.

La información analizada se organizó a partir de los siguientes temas: La percepción del propio cuerpo, con los subtemas: Cómo se aborda el cuerpo; Los valores del cuerpo; Cuerpos diferenciados; El cuidado del cuerpo y El desempeño del cuerpo. El otro tema se refiere a La percepción de la clase de educación física con los subtemas: La clase como desafío, La clase desde la óptica del profesorado, Las reglas y las normas y La violencia en la clase.

Cabe mencionar que un factor limitante a este trabajo consistió en la imposibilidad de realizar más visitas de campo para corroborar o ampliar la información brindada por los testimoniantes durante el desarrollo del taller.

El taller El cuerpo en la escuela

Para llevar a cabo esta investigación, se diseñó el taller “El cuerpo en la escuela”. La decisión de contextualizar la investigación en un taller obedece al intento de *hacer hablar al cuerpo* colocando a los participantes en un escenario que les permitiera expresarse no solamente por medio de los discursos, sino a través de la acción y de la reflexión generada a partir de esa acción.

En ese sentido, las actividades planteadas buscaron generar situaciones en las que la imaginación y la fantasía se hicieran presentes para abrir la posibilidad a los participantes no solo de pensar, sino también de sentir y darse cuenta de lo que les sucedía partiendo de la experimentación de su propio cuerpo.

El diseño del taller se basó en los siguientes criterios:

- Propiciar un espacio amigable de expresión entre pares donde l@s participantes puedan expresarse con la mayor autenticidad y libertad posibles
- Satisfacer en l@s alumn@s la necesidad de expresión y análisis en torno a aspectos importantes de su experiencia en la clase de educación física.
- Buscar un medio de expresión que pudiera brindar mayor información que la verbal, a partir de la observación de las actitudes de los participantes

Las actividades más significativas realizadas durante el taller fueron la aplicación de un cuestionario, la realización de dramatizaciones por parte del alumnado con el tema “Experiencias de la clase de educación física”, entrevistas grupales, diversos juegos, elaboración de dibujos y de un collage.

Una razón más para llevar a cabo un taller como escenario de la investigación radicó en el interés por entender al alumnado en sus propios términos y a la posibilidad de tener acceso a los alumn@s (testimoniante) en un contexto auténtico, por lo que el taller se llevó a cabo dentro del horario real de su clase de educación física.

Una de las limitaciones del taller se refiere a las establecidas por el tiempo, ya que no fue posible contar con más de cinco sesiones debido a que era necesario para el profesor del grupo cumplir el programa de la materia, lo cual canceló la posibilidad de poder contactar posteriormente al grupo para corroborar o ampliar información.

La carta descriptiva de este taller, donde se detalla el diseño del mismo se presenta a continuación.

Carta descriptiva del taller El cuerpo en la escuela

Presentación

El presente taller tiene la finalidad de conocer cómo vivencian su propio cuerpo los participantes de tercer grado de secundaria, luego de haber experimentado durante 10 años el proceso formativo de la educación básica, el cual incluye, desde el nivel de preescolar, a la educación física. Los resultados de este taller aportarán información para nutrir el análisis y conclusiones del trabajo de tesis “El cuerpo en la escuela”

Los objetivos de este taller son conocer la influencia de la clase de educación física en la percepción del propio cuerpo a través del análisis de las ideas, creencias y comportamiento de los participantes en relación con su propio cuerpo. También se pretende conocer la percepción de los participantes sobre la clase.

Los ejes y cuestionamientos específicos que orientarán este taller son los siguientes:

Eje: **La percepción del cuerpo propio**. Cuestionamientos básicos: ¿cómo se percibe y vivencias el propio cuerpo?; ¿cuál es la importancia y valor del cuerpo en la vida propia?; ¿cómo se cuida el cuerpo?

Eje: **El cuerpo y la clase de educación**. Cuestionamientos básicos: ¿cómo se aborda al cuerpo en la clase de educación física?; ¿de que manera se experimenta la clase?; ¿existe algún tipo de represión en relación con el cuerpo?; ¿Qué importancia se le concede a la clase?

Organización del taller

Nombre del taller: El cuerpo en la escuela

Sede: Escuela Secundaria Diurna Núm. 3 “Héroes de Chapultepec”

Escuela HEROES DE CHAPULTEPEC
Director ALMA GUADALUPE GOMEZ MARTINEZ
Domicilio AV CHAPULTEPEC NO 183
Colonia JUAREZ
Delegación CUAUHTEMOC
Teléfono 55144199

Fecha: Agosto del 2007.

Sesiones: 5 sesiones

Duración: 4 sesiones de 50 min y una de 90 min

Justificación

Alrededor de la escuela se han elaborado infinidad de teorías desde múltiples enfoque disciplinarios intentando explicar su funcionamiento y las mejores formas de llevar a cabo su tarea. Sin embargo, la teoría no siempre ha tomado en cuenta la opinión del alumnado y durante los procesos educativos, con cierta frecuencia, se desarrollan situaciones dispares donde, a veces, se cometen arbitrariedades con l@s estudiantes al ignorar sus intereses más auténticos.

En todo este proceso, pocas veces se consulta a los principales protagonistas de la escuela: el alumnado. De acuerdo con la revisión del estado del conocimiento que presentan las principales instituciones dedicadas al estudio de la educación física o temas relacionados, son pocos los testimonios del alumnado en relación con el tema del cuerpo. Por tal motivo se consideró interesante realizar un acercamiento al alumnado para que hable acerca de sus propias vivencias.

Este taller intenta acercarse al conocimiento de la influencia ejercida por la educación física en la experiencia vivida por los jóvenes de secundaria luego de diez años de haber transitado por la educación básica.

Los objetivos de este taller son conocer la influencia de la clase de educación física en la percepción del propio cuerpo a través del análisis de las ideas, creencias y comportamiento de los participantes en relación con su propio cuerpo. También se pretende conocer la percepción de los participantes sobre la clase.

Este trabajo se estructuró a manera de taller con la intención de procurar un ambiente que permita la obtención de información que se produzca de manera auténtica y espontánea entre los participantes:

- Propiciando un espacio amigable de expresión entre pares donde l@s alumnos puedan expresarse con la mayor autenticidad y libertad posibles
- Satisfaciendo en el participante la necesidad de expresión y análisis en torno a aspectos importantes de su experiencia en la clase de educación física
- Buscando un medio de expresión que pudiera brindar mayor información que la verbal, a partir de la observación de las actitudes de los participantes

Sesión 1**Técnica: Integración y ruptura del hielo y aplicación de cuestionario****Objetivos:**

- Romper el hielo e integración del grupo. Aplicar el cuestionario mismo que intenta explorar la percepción del cuerpo propio y opiniones acerca de la clase.

Duración:

- 50 min

Disposición del grupo:

- Libre

<p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiesta de presentación <p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr un conocimiento e integración rápidos y sin temor 	<p>Desarrollo de la sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del taller en general y de las actividades en particular. <p>Fiesta de presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante 10 min cada participante hará uno o varios dibujos de sí mismo en una hoja blanca, estableciendo cinco rasgos que los caractericen • Las hojas se prenden en la espalda de cada participante • Los participantes deben moverse cada dos minutos para tener seis o siete encuentros • Se les pide que acudan con dos personas que solamente conozcan superficialmente pero que les resulten interesantes • Se induce a la plática y a la realización de preguntas profundas acerca de sus compañeros • Se comenta el ejercicio pidiendo, al azar, a algunos compañeros que presenten a las personas con las que platicaron <p>Actividad final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del cuestionario • Cierre de la sesión 	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un salón amplio • Hojas de papel blanco • Plumones de colores y alfileres • Cuestionarios
---	--	--

Sesión 2
Técnica: **Dramatización**

Objetivo:

- Reconocer experiencias agradables y desagradables en torno a la clase de educación física

Duración:

- 50 min

Disposición del grupo:

- Grupos de 6 a 7 participantes

<p>Técnica: Dramatización</p> <p>Propósito Conocer los sentimientos de agrado y desagrado en torno a la clase de educación física</p>	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo intercambiará sus opiniones sobre las cosas que más les gustan y les disgustan de la clase de educación física • Elegirá una de las dos situaciones y llevará a cabo una dramatización de máximo 5 min sobre el tema dirigida a todo el grupo • Para finalizar se comentará el ejercicio en forma grupal 	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un salón suficientemente iluminado y amplio • Video y/o grabadora (opcional) • Hoja de observación
---	---	--

Sesión 3

Técnica: **Entrevista grupal**

Objetivo:

- Conocer cómo vivencian los participantes su corporeidad

Duración:

- 50 min

Disposición del grupo:

- Grupos de 6 a 7 participantes y una coordinadora por grupo

<p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista grupal con 6/7 participantes <p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intercambiar puntos de vista acerca de sus percepciones y vivencias personales en torno a su propio cuerpo en la clase de educación física enfatizando los siguientes puntos: <p>En la clase de educación física:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿se da algún tipo de represión en relación con el cuerpo?; • ¿se habla acerca del cuerpo?, ¿qué se dice?, ¿qué no se dice? • ¿qué pasa cuando no es posible cumplir con las indicaciones del profesor o con sus expectativas? 	<p>Desarrollo</p> <p>Disposición del grupo en círculo, incluyendo a la Moderadora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Moderadora pide a los participantes que compartan experiencias, más que opiniones. Que no es una discusión, sino un intercambio sincero, cálido y respetuoso. Confidencial entre los participantes del grupo • La Moderadora fomentará que la conversación se inicie con descripciones de experiencias y anécdotas que ilustren las actitudes y sentimientos individuales de los participantes hacia el tema • Conforme avance la conversación, el coordinador dejará que se relaten experiencias recientes • Se comentarán las participaciones de cada participante. La participación de los alumn@s será espontánea. • Cierre de la actividad 	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón amplio y bien iluminado • Grabadoras • Cámara de video (opcional) • cámara fotográfica (opcional)
---	--	--

Sesión 4
Técnica: **La mirada**

Objetivo:

- Movilizar y expresar emociones a partir de una experiencia corporal

Duración:

- 50 min

Disposición del grupo:

- Libre y por parejas

<p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mirada <p>Propósito Experimentar emociones a través del contacto de la mirada y del tacto</p>	<p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La mirada. Los participantes se colocan en un círculo de tal forma que puedan mirarse todos. Toda la actividad se hará en silencio. • Con el inicio de la música circulan buscando la mirada de los compañer@s. A una señal se colocan en parejas, frente a frente, de pie mirar a su compañer@ registrando mentalmente todo lo que ve: los ojos, el cabello, las cejas, etc. Observar si sobre el rostro hay algún lunar, mancha, herida, etc. (invertir el rol) • Mirar todo el cuerpo: manos, pies, cuerpo (invertir el rol) • Mirar a su pareja y sin dejar de mirarse hacer movimientos que el compañero deberá imitar como si fuera un espejo (invertir el rol) • Mirar de cerca a la pareja e imitar todos los gestos que pueda hacer expresando emociones: alegría, miedo, ira, tristeza, etc. Cuando la música pare cambiar de pareja (tres parejas) • Si es posible, pasar las manos por el rostro percibiendo su textura • Finalmente tocándose las manos, extender y flexionar los brazos alternativamente sin dejar de mirarse el ojo izquierdo • Lo más valioso. Los participantes recibirán una hoja de periódico con la indicación de cuidarla ya que “es la parte más valiosa de su cuerpo”. Con música suave la transportarán sin dejar que otros puedan dañarla; llevar “el cuerpo” a diferentes alturas. Expresar al “cuerpo” distintas emociones: alegría, miedo, euforia, enojo, etc. Finalmente se divide al grupo en dos y se hace una competencia de a ver quien hace la pelota de periódico más grande. • Estatuas. Por parejas, una persona adopta una posición, la otra persona tiene los ojos vendados y mediante el tacto deberá reproducir la posición de su pareja. Se invierten los roles. <p>Collage. Para cerrar la sesión, los participantes describirán por escrito las emociones experimentadas durante los ejercicios, respondiendo a las preguntas: ¿qué emociones sentí durante las actividades, fueron agradables, desagradables?; ¿me resultó fácil, difícil, agradable, desagradable, tocar y ser tocado?; ¿cómo expresa mi cuerpo las emociones?</p>	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un salón amplio • grabadora y música <ul style="list-style-type: none"> • periódico <ul style="list-style-type: none"> • paliacates <ul style="list-style-type: none"> • cartulina <p><i>Nota: El trabajo del collage se continuará en la prox. sesión</i></p>
---	--	---

Sesión 5

Técnica: **Collage (Continuación)**

Objetivo: Conocer las experiencias, tensiones, intereses, y dudas que los participantes experimentaron en torno a su propia corporeidad a lo largo del taller

Recursos materiales:

- Una cartulina para cada participante
- Tijeras, revistas usadas, pegamento, plumones de colores
- Salón amplio con mesas y sillas

Duración:

- 90 min

Disposición del grupo: Parejas e individual

<p>Técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Collage</i> <p>Propósito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer e intercambiar puntos de vista de los participantes acerca de sus percepciones y vivencias personales en torno a su propio cuerpo 	<p>Desarrollo</p> <p>Sin todo mi cuerpo. Los participantes juegan con pelotas e interactúa entre todo el grupo. Posteriormente cada participante deberá vendarse alguna parte del cuerpo para inmovilizarla y tener la experiencia de carecer de movilidad.</p> <p>Collage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este es mi cuerpo: Con recortes pegados a la cartulina cada participante debe contestar a las preguntas: ¿cómo es mi cuerpo?; ¿cómo sería mi cuerpo ideal?; ¿cómo(no) cuido mi cuerpo?; ¿qué opinan de mi mis compañeros?, ¿cómo percibo a mis compañeros? • Sección IV. Así me ven los demás . Cada participante escribirá en la cartulina de los compañeros que elija, que opinión tienen sobre su persona; Sección V:¿Cómo(no) cuido mi cuerpo? Cada participante escribirá lo que hace para cuidar o descuidar su cuerpo. • Cada uno de los integrantes del grupo interpreta su <i>collage</i> y contesta las preguntas que se le formulen • Una vez que los participantes han terminado, se hace una mesa redonda general para comentar la experiencia y permitir que los participantes profundicen en sus ideas 	<p>Recursos materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vendas • pelotas • periódico • Una cartulina para cada participante • Tijeras, revistas usadas, pegamento, plumones de colores • Salón amplio
--	---	--

Bibliografía utilizada para el diseño del taller

ACEVEDO IBAÑEZ Alejandro, *Aprender jugando tomos 1,2 y 3, Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, Editorial Limusa, México, 2001

SUÁREZ RIAÑO BEGOÑA, *Estrategias psicomotoras*, Ed. Limusa, México, 2002

Escenario y fechas de realización del taller

El escenario de esta investigación fue el taller realizado en la Escuela Secundaria Diurna número 3 “Héroes de Chapultepec”, ubicada en la delegación Cuauhtémoc donde fue posible establecer una buena relación inmediata con los testimoniantes, lo cual posibilitó la recogida de datos directamente relacionados con los intereses investigativos. El taller se llevó a cabo en el gimnasio y en la biblioteca de la escuela durante el tiempo destinado a la clase de educación física a partir del 27 de agosto del 2007 en 5 sesiones: cuatro de 50 minutos de duración y una de 90 minutos. Debido a que era el principio de año lectivo, todavía no se iniciaban formalmente las clases de educación física y en este sentido fue posible llevar a cabo actividades distintas a las marcadas en el programa escolar.

La realización de este trabajo fue posible gracias al apoyo del profesor de educación física de esta escuela, profesor Andrés Colín, quien generosamente gestionó la entrada a la institución y cedió el tiempo destinado a su clase. Con este fin se presentó a la directora de la escuela una carta de la doctora Patricia Mar, asesora de esta tesis, en la cual se explicaban las razones de la investigación. Esta carta también puede consultarse en los “Anexos”.

Testimoniantes

En el taller participaron de modo constante 26 alumn@s: 12 niñas y 14 niños. Los testimoniantes formaban parte de un grupo típico de tercero de secundaria, cuyas edades estarían entre 14 y 15 años. El taller se llevó a cabo con alumn@s de tercero “A” de la secundaria pública “Héroes de Chapultepec” a partir de la consideración de que estarían concluyendo la etapa de la educación básica a lo largo de la cual habrían recibido, teóricamente, educación física a lo largo de, cuando menos, nueve años. En este sentido sus aprendizajes podrían ser considerados representativos de los logros del sistema de educación pública en relación con los aprendizajes obtenidos en la clase de educación física.

Además, como parte de este trabajo de investigación, se encuestó a 100 profesores de educación física asistentes al IX Congreso de Investigación de Educación Física que organizó la Dirección General de Educación Física del 21 al 23 de mayo del 2008 con el fin de complementar la información obtenida con los alumnos.

Instrumentos y técnicas usadas en la recolección de datos

Observación y bitácoras

La observación realizada se consignó en sendas bitácoras, una para cada una de las cinco sesiones del taller, en las cuales se describen detalladamente las actividades llevadas a cabo por los alumnos. Las bitácoras especifican los siguientes datos: Fecha; Objeto de observación; Información buscada e instrumento utilizado; Lugar y duración de la sesión; Ambiente; Desarrollo de la actividad e Impresiones personales. Debido a la naturaleza de las actividades desarrolladas, la bitácora de la sesión 2 se complementó con una Hoja de Observación. (Pág. 136)

Tanto en las bitácoras como en la Hoja de Observación se intentó describir los acontecimientos tal como ocurrieron, rescatando palabras y actitudes con la mayor fidelidad, haciendo explícitas las interpretaciones de quien observó los acontecimientos. Las “Bitácoras” aparecen en la parte correspondiente a “Resultados”.

Entrevistas grupales abiertas

Con el fin de complementar la información obtenida mediante la observación, se subdividió al grupo en tres y con cada uno de estos subgrupos se llevaron a cabo simultáneamente entrevistas abiertas gracias a las cuales se obtuvo información verbal del alumnado sobre los temas propuestos. Esta técnica permitió obtener además información relacionada con la observación de los gestos y actitudes del alumnado así como plantear preguntas para profundizar en los temas abordados espontáneamente por los alumn@s. Las entrevistas fueron grabadas y aparecen

transcritas, en la parte correspondiente a “Resultados” complementando la bitácora de la sesión 3. Para llevarlas a cabo se utilizó este guión:

Guión para las entrevistas

Desarrollo:

Disposición del grupo en círculo, incluyendo a la Moderadora.

- La Moderadora pide a los participantes que compartan experiencias, más que opiniones. Que no es una discusión, sino un intercambio sincero, cálido y respetuoso. Confidencial entre los participantes del grupo
 - La Moderadora fomentará que la conversación se inicie con descripciones de experiencias y anécdotas que ilustren las actitudes y sentimientos individuales de los participantes hacia el tema
 - Conforme avance la conversación, el coordinador dejará que se relaten experiencias recientes
- Temas generales:
 1. Tema: La percepción del cuerpo propio. Cuestionamientos: ¿cómo vivencias tu propio cuerpo?; ¿te gusta tu cuerpo?;¿cómo es tu cuerpo?; ¿cuál es la importancia y valor de tu cuerpo en tu vida?; ¿cómo cuidas tu cuerpo?
 2. Tema: El cuerpo y la clase de educación. Cuestionamientos: ¿cómo se aborda al cuerpo en la clase de educación física?, ¿de que manera se experimenta la clase?, ¿existe algún tipo de represión en relación con el cuerpo?, ¿qué pasa cuando no se encaja en el modelo que propone la escuela?

Cuestionarios

Se aplicaron dos. Uno al alumnado y otro a profesor@s.

1. El del alumnado se diseñó con la intención de recabar información sobre la experimentación del cuerpo propio y sobre el modo en que se percibe la clase de educación física y consistió en un formulario de 25 preguntas de opción múltiple, las cuales se organizaron en dos secciones denominadas: “Respecto al cuerpo” y “Respecto a la clase<”. Todas las preguntas del cuestionario son cerradas a excepción de la número 5. Las preguntas 15, 18 y 23 también son cerradas pero se complementan con las preguntas “cuáles” o “por qué”. Al final se planteó un espacio abierto para comentarios. Este cuestionario aparece en la siguiente página y sus resultados aparecen complementando la bitácora de la sesión 1. (Pág. 129)

2. Para contrastar las respuestas del alumnado con las de los profesores, como ya se explicó, se aplicó un cuestionario a 100 docentes que acudieron a la celebración del IX Congreso de Investigación en Educación Física que organizó la DGEF durante el mes de mayo del 2008. El cuestionario del profesorado planteó 16 preguntas abiertas que intentaron explorar las ideas sobre las cuales el profesorado estructura su clase. Los resultados, que reportan las respuestas más frecuentes, aparecen en la parte correspondiente a los “Anexos” ya que no se llevaron a cabo durante ninguna de las sesiones del taller. A continuación se presentan ambos cuestionarios.

7. Para mí lo más importantes es

- a) la mente
- b) el cuerpo
- c) los sentimientos
- c) todo lo anterior

8. ¿Qué crees que sea más importante **en la escuela?**

- a) la mente
- b) el cuerpo
- c) los sentimientos
- c) todo lo anterior

9. Considero que

- a) tengo un cuerpo b) soy un cuerpo c) ambas cosas d) nunca he
pensado en eso

10. Considero que mi cuerpo es valioso y debe ser cuidado

- a) sí b) no c) este tema no me interesa

11. Creo que lo más importante, en relación con mi cuerpo, es

- a) que me guste
- b) que me sirva
- c) que les guste a los demás

Respecto a la clase

12. Creo que el uniforme de educación física

- a) está bien b) no me gusta c) no quisiera que hubiera
uniforme

13. Creo que para participar en la clase de educación física:

- a) se necesita tener aptitudes especiales
- b) cualquiera puede participar

IX Congreso de Investigación en Educación Física

21-23 de mayo del 2008

El cuerpo en la escuela

(Cuestionario para el profesorado)

Estimad@ compañer@ atentamente solicitamos tu sincera y espontánea participación en la resolución de este cuestionario anónimo cuya información nutrirá el trabajo de investigación "El cuerpo en la escuela". Muchas gracias por tu colaboración.



Edad _____

Sexo _____

Nivel o adscripción _____

Antigüedad _____

1. ¿Para ti qué es el cuerpo?

2. ¿Crees que el desarrollo del cuerpo y la mente son igualmente importantes para el éxito de una persona en la sociedad actual?

Sí No

Porque _____

3. Menciona cuáles son tus prioridades cuando das una clase. (Ejemplo: salud, programa, diversión, etc.)

a) _____

b) _____

c) _____

4. ¿Crees que eres un modelo de los efectos de la educación física en el cuerpo?

Sí No

Porque _____

5. ¿Estás satisfecho de ser profesor@ de educación física?

Sí No

6. Menciona tus más grandes satisfacciones y/o frustraciones como profesor@

Satisfacciones

Frustraciones

7. ¿Como profesor@ de educación física te sientes socialmente reconocido?

Sí No

Porque _____

8. ¿Si pudieras elegir cambiarías de profesión

Sí No

Porque _____

(Continúa atrás)

9. ¿Crees que el resto de l@s profesor@s de tu escuela comprenden y valoran los beneficios que brinda la educación física?

Sí No

Porque_____

10. ¿Has detectado conductas violentas en tu alumnado durante la clase de educación física?

Sí No

Menciona algunos ejemplos

11. En presencia de situaciones de violencia ¿intervienes?

Sí No

¿Cómo? _____

12. ¿Consideras que el programa de educación física de tu nivel es adecuado?

Sí No

Porque_____

13. Menciona los principales problemas que enfrentas al dar tus clases

14. ¿Crees que tu clase de educación física beneficia a tus alumnos?

Sí No

Porque_____

15. ¿Crees que tu clase de educación física les gusta a tus alumnos?

Sí No

Porque_____

16. En tu opinión ¿cuál(es) es(son) el(los) beneficio(s) más importante(s) que la educación física brinda a tus alumn@s

Por favor escribe tu opinión sobre este cuestionario y/o cualquier otra observación o comentario que consideres importante. Muchas gracias.

Lugar y fecha de aplicación:

Investigadora: Nidia Rivera

Resultados

Bitácora de la sesión 1

Fecha: Lunes 27 de agosto del 2007

Objeto de observación: El cuerpo propio y la clase de educación física.

Información buscada e instrumento o técnica utilizada. Opiniones sobre el cuerpo propio y sobre la clase de educación física. Aplicación del cuestionario

Lugar y duración de la sesión: El lugar de realización fue el gimnasio de la escuela, esto significó que el taller se desarrolló en un espacio cerrado sin interferencias de ningún tipo. Aunque no es común que las secundarias cuenten con gimnasio, esta escuela fue construida luego del sismo de 1985 y se procuró dotarla de mejores instalaciones que las que tenía la secundaria que fue su antecesora. El lugar era un poco frío y oscuro. La duración de la sesión fue de 50 min.

Ambiente. Ingresar al grupo no tuvo ninguna dificultad ya que por ser inicio de año, todos los niñ@s están en una fase de adaptación, aún no hay rutinas que seguir y el alumnado está receptivo y abierto a todo. De hecho este grupo no había tomado ninguna clase formalmente con el profesor Colín y eso me facilitó las cosas. Creo que ellos tomaron con mucha naturalidad tener clase con una “maestra visitante” que llevaba actividades “diferentes”. Sin embargo su actitud era un tanto reservada, el grupo se mostraba cauteloso, intentando saber qué clase de profesora era yo: ¿autoritaria?, ¿amigable? Todavía ell@s mism@s se estaban conociendo ya que, aunque la mayoría se conocía del año anterior, había alumnos nuevos en el grupo. En esta sesión se trató de lograr que l@s alumn@s (testimoniante)s se sintieran cómod@s a la vez que ganar su aceptación ya que era la primera vez que entrábamos en contacto y no nos conocíamos previamente. El profesor Colín me presentó al grupo comentándoles que yo estaba haciendo una investigación para mejorar la clase de educación física y que por favor cooperaran conmigo, a lo cual los niños respondieron gustosamente. Luego se fue y me dejó sola con el grupo para trabajar.

Desarrollo de la actividad. Estas fueron las actividades planificadas y llevadas a cabo:

- Presentación del taller en general y de las actividades en particular.

Fiesta de presentación:

- Durante 10 min cada participante hará uno o varios dibujos de sí mismo en una hoja blanca, estableciendo cinco rasgos que los caractericen
- Las hojas se prenden en la espalda de cada participante
- Los participantes deben moverse cada dos minutos para tener seis o siete encuentros
- Se les pide que acudan con dos personas que solamente conozcan superficialmente pero que les resulten interesantes

- Se induce a la plática y a la realización de preguntas para profundizar en el conocimiento de sus compañeros
- Se comenta el ejercicio pidiendo, al azar, a algunos compañeros que presenten a las personas con las que platicaron

Actividad final

- Aplicación del cuestionario y cierre de la sesión

Los dibujos

Los dibujos que cada alumn@ realizó se pegaron en una cartulina que se usaría en las cuarta y quinta sesiones del taller para la elaboración del *collage* que se planificó como parte de las actividades del taller. Tal vez por el corto tiempo en los que fueron realizados, y tomando en cuenta que el propósito de los mismos fue únicamente tener una imagen de referencia para llevar a cabo la actividad rompehielos, los dibujos no arrojan muchos elementos de análisis sobre la imagen corporal porque parecen hechos por niñitos de kinder, algunos hasta son de tipo "palito", tanto en niñas como en niños. Lo único que puedo observar es que la mayoría (niños y niñas) se representan como más pequeños, pero no puedo saber si esto más bien se debe a que son pésimos dibujantes.

No obstante, es posible observar que ninguno de los dibujos de las niñas muestra caracteres sexuales secundarios, que a su edad (15 años) ya son evidentes. Todas se dibujaron totalmente planas, como niñas. En cuanto a su vestimenta, la mayoría se autorrepresenta de manera muy tradicional con vestidos (9). Únicamente 3 se dibujaron vestidas con pantalones.

Por su parte, los dibujos de los niños fueron más realistas y se autorrepresentaron en actitudes más dinámicas y retadoras. (grafiteando una pared, en patineta o patinando).¹

Impresiones personales. Yo me sentía inquieta, deseando que la actividad les resultara atractiva y no hubiera resistencia de ellos por cooperar en algo sin estar obligados a ello. Afortunadamente todos cooperaron y al parecer disfrutaron de la actividad.

Aunque la mayoría ya se conocía, se conocían más bien de vista. Según me dijeron, gracias a los dibujos que cada quien hizo sobre sí mism@, conocieron algo más sobre sus compañer@s.

Creo que disfrutaron de la actividad porque se les tomó en cuenta para opinar sobre aspectos que les son significativos: su cuerpo y la clase de educación física. Considero que resulta muy valioso preguntar a los alumnos que es lo que quieren y

¹ Nota: Con el fin de integrar en un solo documento los resultados del collage, éstos se presentan conjuntamente al final de la bitácora de la sesión 5.

les resulta interesante, con el fin de seleccionar y orientar las actividades que se llevan a cabo en la clase.

Observaciones durante la aplicación del cuestionario

Antes de hacer la indicación de que era importante la interacción entre niños y niñas, espontáneamente las niñas se colocaron de un lado de la cancha y los niños en el otro, aunque es evidente, de acuerdo con su actitud corporal, que tienen interés en l@s del sexo opuesto.

Para contestar el cuestionario nos sentamos haciendo un círculo en la cancha. Algunas niñas intentaban bajarse la falda (traían puesto el uniforme de educación física: blusa y falda blanca) para ocultar sus piernas y sus “chones” según declararon ellas mismas.

El cuestionario que se fue leyendo junto con el grupo para asegurar que entendieran las preguntas. Sin embargo hubo un alumno que decidió ir por su cuenta y terminó antes que todo el grupo.

Resultados de la aplicación del cuestionario

1. La gran mayoría del alumnado tiene opiniones favorables sobre su cuerpo. La respuesta más recurrente fue que su cuerpo es bello (65%).
2. La mayoría (73%) considera que su cuerpo no está mal, pero podría ser mejorado. El 26.9% acepta su cuerpo tal como es.
3. Casi la mitad (46%) cree que debería tener un cuerpo más fuerte, mientras que casi la tercera parte (30%) quisiera ser más delgado. Otra vez, un 23% cree que así está bien su cuerpo.
4. La enorme mayoría (80.7%) está conforme con los cambios que conlleva la adolescencia y dice asumirlos con ecuanimidad. El 11.5% está confundido con los cambios y el 7.6% no se siente a gusto con los cambios aparejados con la adolescencia.
5. De acuerdo con sus respuestas l@s alumn@s muestran gran aceptación por su cuerpo. Sin embargo más de la mitad cambiarán en algo su apariencia: 38 % dice que no cambiaría en nada su apariencia, pero 23% cambiaría algo de su cara y 34% cambiaría algo en su cuerpo.
6. Más de la mitad de l@s alumn@s (57.6%) están contentos con su cuerpo y la otra mitad (42.3%) dice estarlo “más o menos. Tomando en cuenta las respuestas a la pregunta anterior, 5, creo que quienes dicen estar más o menos satisfechos opinan que hay detalles de su cuerpo que les gustaría mejorar.
7. Aunque la mitad dijo que la mente, el cuerpo y los sentimientos son igualmente importantes (50%), poco menos de la mitad (42.3%) afirma que los sentimientos son lo más importante.
8. La mayoría dijo que en la escuela la mente es más importante (53,8%) que el cuerpo o los sentimientos. El 42.11% señala que mente, cuerpo y sentimientos

- son igualmente importantes. Todos coincidieron en que el cuerpo no es lo más importante en la escuela. (Hubo una respuesta nula)
9. La gran mayoría (73%) admite que nunca ha reflexionado sobre si tiene o es un cuerpo. El 19.2% opina que tiene un cuerpo y una persona (3.8%) dice que *tiene y es un cuerpo*. (Hubo una respuesta nula)
 10. Aunque el 84.6% considera que su cuerpo es valioso y debe cuidarlo, llama la atención que el 11.5% asegura que el tema no les interesa.
 11. La mayoría (76.9%) piensa que en relación con su cuerpo, lo más importante es que le guste en tanto que la quinta parte (19.2%) piensa que lo más importante es que le sirva. (Hubo una respuesta nula)
 12. A la gran mayoría no le gusta el uniforme actual de educación física (73%), al 11.5% sí le gusta y el 15.3% quisiera que no hubiera uniforme. (1 respuesta nula. No vio la hoja del reverso del cuestionario)
 13. La mayoría (80.7%) opina que cualquiera puede participar en la clase de educación física, pero casi la quinta parte (19.2%) dice que se necesita tener aptitudes especiales (1 respuesta nula. No vio la hoja del reverso del cuestionario)
 14. La tercera parte del alumnado (34.6%) afirma que los muy gordos o flacos no son bien aceptados en la clase, uno anotó "La mayoría se burla". Otra tercera parte (30.7%) dice que no se ha fijado y otra tercera parte (30.7%) que los muy gordos o flacos sí son bien aceptados.
 15. Para casi la mitad (42 %), la clase de educación física es la única oportunidad de ejercitación ya que fuera de la escuela no realiza actividades físicas, como deporte o danza. No obstante, la otra mitad (53.8%) asegura practicar fuera de la escuela natación 6; futbol 4; box 2; spinning 2; patinaje 1; danza 1 (Hubo 1 respuesta nula. No vio la hoja del reverso del cuestionario)
 16. De quienes dicen llevar a cabo actividades físicas fuera de la escuela el 19% dice ejercitarse fuera de la escuela una vez por semana, el 11.5% 2 veces por semana y el 34.6% tres veces por semana.
 17. Las razones de quienes no hacen ejercicio fuera de la escuela son: no tengo tiempo 53.8%, no me interesa 7.6%, no sé como hacerlo 3.8%.
 18. El 73% se sientes preparado para llevar a cabo por su cuenta alguna actividad física, pero el 23 % no. Dicen sentirse preparados porque:
 - me gusta (4)
 - creo que todos podemos (3)
 - estoy sana (1)
 - me siento bien para hacerlo(1)
 - tengo la capacidad(1)
 - me voy a sentir bien conmigo misma(1)
 - es fácil y no es gran problema(1)
 - me he preparado(1)
 - tengo la capacidad(1)
 - lo necesito(1)
 - veo como se hace(1)
 - sé que puedo(1) Hasta aquí 17 alumn@s

Sin embargo, casi una quinta parte (23%) del alumnado no se siente preparada para llevar a cabo por su cuenta una actividad física.

Porque:

- no sé nada(1)
- necesito alguien que me enseñe(1)
- no estoy preparada(1)
- no me gusta(1)
- es difícil(1)
- no estoy preparado para enseñar (6 alumn@s, tres no contestaron. Total 26 alumn@s)

19. Al jerarquizar los rasgos de salud, diversión, colaboración y competencia los niños dieron esta respuesta:

Primer lugar: Diversión

Segundo lugar: salud

Tercer lugar: salud

Cuarto lugar: colaboración con compañeros

20. La clase de educación física es positivamente valorada por la mayoría de los alumn@s. A la mayoría (69.2%) las actividades de las clases les resultan interesantes aunque a casi la quinta parte (19.2%) les parecen aburridas. 11.53% dicen que son fáciles y nadie dijo que eran difíciles.

21. 30.7% dijo que algunas vez le habían impuesto como castigo que hiciera algún ejercicio físico (abdominales, lagartijas, carrera, etc.), 19.2% dijo que a él/ella no pero que a otros sí y 46.1% dijo que no le habían impuesto como castigo que hiciera ejercicio físico. La opinión está dividida, pero son casi la mitad los que han sido castigados o han visto cómo castigan a otros usando el ejercicio.

22. Para el 53.8% lo aprendido en la clase de educación física les resulta útil, al 7.6% inútil, al 23.7% importante y al 23.7% sin importancia. La clase se percibe como “herramienta” útil

23. 80.7% nunca se han sentido o has sido exclud@ de la clase de educación física pero casi la quinta parte (19.3%) sí se han sentido excluidos porque:

- nadie me escoge en los equipos (2)
- por “cosas” que nos pasan a las chicas (1)
- por no traer tenis y pantalón blanco (1)
- estaba mal (1)

Quienes nunca se han sentido o han sido exclud@s de la clase de educación física (80.7%) argumentan las siguientes razones(respuestas individuales):

- me aman (1)
- siempre participo(1)
- mis amigos me aceptan(1)
- convivimos bien entre todos(1)
- siempre estoy con todos y me siento bien(1)
- me relacionó bien con todos(1)
- los ejercicios son en grupo(1)
- trato de hacer bien las cosas(1)

24. Más de la mitad, 53.8% ,no se sienten libres en la clase de educación física para hablar sobre el cuerpo en tanto que el 46.1% sí se sienten libres para hacerlo.

25. El 50% opina que pocas veces se dicen cosas interesantes en la clase de educación física sobre el cuerpo, 38.4% dijo que frecuentemente se dicen que cosas interesantes y 11.5% dijo que nunca se dicen cosas interesantes

Al final del cuestionario se les pidió que escribieran sus dudas, comentarios o sugerencias sobre el mismo. Textualmente se transcriben sus respuestas de quienes escribieron algo:

- Mmm...pues no tengo ninguna queja ni sugerencia. Me gustan las clases pero deberían ser más interesantes. Y estaría mejor que nos aceptaran tal y como somos, pensamos, vestimos, etc. ¡Aceptar que son nuestras ideas y nuestro cuerpo!
- Pues quisiera aprender defensa personal.
- La educación física es divertida aunque en algunas ocasiones ponen cosas en las que todos no somos muy buenos.
- Me gustaría trabajar oyendo música actual como reggeton, rap, merengue, salsa, etc. Sería más padre trabajar con pants. ¡Gracias!
- No tengo ninguna duda y espero que le sirva mis respuestas y de nada. Todo lo que puse es lo que noto.
- Está bien que hagan estos tipos de cuestionarios para saber lo que nos gusta.
- Es interesante, pero falta actividad física.
- Está interesante el cuestionario, te hace reflexionar.
- No me quedó ninguna duda.
- Pienso que todos tenemos un propósito y debes ser agradecida.
- Está bien e interesante.
- Que estuvo bien e interesante.
- Importante
- Está bien, me gustó. Ke eran muchas preguntas referentes al cuerpo
- Me gustó mucha la clase
- Estuvo muy interesante el cuestionario.
- Está bien que pongan del cuerpo

- Me pareció muy bien ya que te ayuda a darte cuenta de muchas cosas sobre ti misma

Bitácora de la sesión 2

Fecha: Miércoles 29 de agosto del 2007

Objeto de observación: La clase de educación física

Información buscada e instrumento o técnica utilizada. Experiencias agradables y desagradables en torno a la clase de educación física mediante la **dramatización** de situaciones que se vive en ella. Por dramatización se entenderá, junto con Juan Cervera Borrás (2009): “el proceso para dar forma y condiciones dramáticas. O sea, la conversión en materia dramática de aquello que de por sí no lo es en su origen ...Podemos decir que la dramatización incurre en un proceso convencional en el cual las cosas -objetos, hechos, personas- dejan de ser lo que realmente son para convertirse en otras... Entre los objetivos generales de la dramatización no entra el enseñar ni el aprender; ejercitar y descubrir parece más exacto y oportuno”.

Las dramatizaciones se describen en las Hojas de Observación anexas.

Lugar y duración de la sesión: El lugar de realización fue el gimnasio de la escuela, el mismo de la sesión 1. La duración de la sesión fue de 50 min.

Ambiente. Luego de lo primera sesión la actitud de los alumnos era más relajada hacia mí. Los alumnos se presentaron dispuestos a trabajar y a pasarla bien, pues su expectativa estaba en llevar a cabo actividades “diferentes” a las que convencionalmente se llevan a cabo en la clase de educación física.

Para esta actividad l@s alumn@s formaron cinco equipos de acuerdo con sus preferencias. Se formaron dos equipos de niños, uno de niñas y dos mixtos.

Desarrollo de la actividad.

Estas fueron las actividades planificadas:

- Se formarán cinco equipos. En cada uno, l@s alumn@s intercambiará sus opiniones sobre las cosas que más les gustan y les disgustan de la clase de educación física
- Elegirá una de las dos situaciones y llevará a cabo una dramatización de máximo 5 min sobre el tema dirigida a todo el grupo
- Para finalizar se comentará el ejercicio en forma grupal

En general l@s alumn@s se mostraron tímidos e inhibidos en la actividad aunque hubo uno que incluso se “disfrazó” de mujer “poniéndose” busto y hubo otro niño que dijo que le gustaba actuar y que quería seguir haciendo dramatizaciones. Aunque la timidez estaba generalizada, se puede decir que los niños se mostraron más seguros que las niñas en esta actividad.

Se notaba que tenían ganas de hacer la representación, pero la timidez o la inseguridad “no los dejaba” y casi toda la representación se llevó a cabo entre risas nerviosas. Algunos trataban de ponerse detrás de otros para no ser “muy” vistos. Usaron un lenguaje considerado correcto, sin decir “groserías” a pesar de la violencia expresada en sus dramatizaciones

La instalación donde se llevó a cabo la actividad (gimnasio) no favorecía la acústica, de tal modo se perdían los diálogos y el interés en la representación

Impresiones personales. L@s alumn@s disfrutaron la actividad aunque ya se hicieron evidentes los “latosos” y los distintos líderes del grupo marcaron la pauta de la aceptación y desarrollo de la actividad. Afortunadamente se tomó en serio el trabajo y se llevó a cabo sin mayor resistencia o problema. Aunque si hubiera dispuesto de más tiempo con el grupo, hubiéramos podido entrar en más detalles sobre las representaciones que llevaron a cabo. Para mi sorpresa, casi todas las representaciones hicieron hincapié en la violencia que se vive en la clase de educación física.

Creo que el hecho de que su profesor no esté en el gimnasio les permite expresar abiertamente sus opiniones sobre la clase, ya que desde el inicio del taller les dije que lo que me dijeran quedaba entre nosotros y no salía del gimnasio.

Las dramatizaciones muestran que el uso de la violencia les parece normal. Al parecer se piensa que hay que aguantar cierta dosis si se quiere ser aceptado y que el ejercicio físico los expone a accidentes.

La actividad se cerró mediante una plenaria donde los alumnos aclararon el sentido de sus representaciones, todos los equipos dijeron que sus representaciones estaban basadas en eventos que habían ocurrido en la realidad. Algo que me quedó claro es que dan por entendido que en educación física va a haber golpes y roces, pero que “así es como funciona”. Otra situación que se reiteró es que no son escuchados y las autoridades (maestros, directivos) a veces los tratan injustamente.

Qué otras indagaciones es necesario realizar. Las dramatizaciones representadas están cargadas de violencia. Creo que es importante profundizar acerca del tema.

Hoja de Observación

Grupo 1

Descripción de la dramatización. L@s alumn@s describieron una situación en que un grupo de niños y niñas juegan con una pelota. Aprovechando la situación, un niño arremete a otro dándole un fuerte balonazo en la cara “por accidente”. El niño agredido solamente atina a sobarse la cara. Para la mayoría de los espectadores el incidente resulta gracioso y nadie se preocupa por el niño golpeado o por reclamarle al abusivo.

Situaciones y actitudes mostradas

- violencia
- agresividad
- agresión
- dolor físico
- abuso

Comentarios de los alumnos luego de la dramatización. Uno de los integrantes del grupo explicó que el mismo protagonizó este incidente en la vida real. Dijo que cuando esto pasó le dolió mucho, pero se tuvo que aguantar para no ser tomado como un “chillón”. Además de que nadie se compadeció de él, el incidente sólo produjo risas entre sus compañeras.

Grupo 2

Descripción de la dramatización. L@s alumn@s describieron una situación en la que un niño lanza una mochila a otra niña lastimándole la mano. Una niña se acerca a ayudar.

Situaciones y actitudes negativas mostradas

- violencia
- agresividad
- dolor físico
- accidente

Situaciones y actitudes positivas mostradas

- ayuda y empatía hacia la niña lastimada por parte de otra niña

Comentarios de los alumnos luego de la dramatización. Al comentar el contenido de su dramatización, los niñ@s dijeron que hay que tener precauciones para evitar accidentes en la clase de educación física, lo cual estaría indicando que consideran la clase como un entorno potencialmente peligroso, en el sentido de que puede haber accidentes.

Grupo 3

Descripción de la dramatización. Unos niños están jugando fútbol, uno de ellos empieza a agredir a otro y se arma una pelea. El niño agredido se defiende y en eso pasa el profesor de educación física y regaña y castiga al que se defendió sin siquiera tratar de averiguar qué es lo que realmente pasó.

Situaciones y actitudes mostradas

- Violencia
- agresividad
- dolor físico
- abuso
- injusticia

Comentarios de los alumnos luego de la dramatización. Durante los comentarios los niños dijeron a veces en la clase los maestros castigan injustamente porque no analizan quién fue realmente el causante de los problemas.

Grupo 4

Descripción de la dramatización. Unas niñas están jugando volibol, una empieza una riña. Cuando la agredida se defiende pasa la directora e injustamente la regaña por “peleonera” y se la lleva a la dirección ignorando a las demás niñas que intentan explicarle qué fue lo que realmente pasó.

Situaciones y actitudes mostradas

- violencia
- agresividad
- dolor físico
- abuso
- impotencia
- injusticia

Situaciones y actitudes positivas mostradas

- solidaridad con la niña injustamente castigada ya que sus compañeras intentan defenderla, pero la “directora” las ignora”

Comentarios de los alumnos luego de la dramatización. Los comentarios fueron los mismos que en el caso anterior, reiterándose la queja acerca de la injusticia cometida por la autoridad. La queja fue que no son escuchados y se les trata injustamente.

Grupo 5

Descripción de la dramatización. Unos niños están jugando futbol. Uno de ellos se cae y todos empiezan a burlarse. El niño caído también se ríe, pero en realidad le está doliendo mucho. Nadie le ayuda, hasta que llega el profesor de educación física y lo pone de pie.

Situaciones y actitudes mostradas

- accidente
- dolor físico
- dolor emocional
- ausencia de empatía con el accidentado

Situaciones y actitudes positivas mostradas

- solidaridad y empatía de parte del profesor

Comentarios de los alumnos luego de la dramatización. Los comentarios fueron los mismos prácticamente que en las dramatizaciones anteriores, aunque en esta ocasión se presentó al profesor de educación física como alguien que sí se preocupa por sus alumnos

Bitácora de la sesión 3

Fecha: Lunes 3 de septiembre del 2007

Objeto de observación: El cuerpo propio y la clase de educación física

Información buscada e instrumento o técnica aplicada. Opiniones relacionadas con la vivencia del cuerpo propio en la escuela o fuera de ella. Se llevaron a cabo sendas **entrevistas grupales** (3) para conocer las ideas del alumnado.

Lugar y duración de la sesión: El lugar de realización fue la biblioteca de la escuela. La duración de la sesión fue de 50 min.

Ambiente. Con al intención de crear un ambiente en el cual se l@s alumn@s se sintieran cómod@s y relajad@s, durante la entrevista se les ofreció refresco y galletas. Los alumn@s se ubicaron alrededor de tres mesas para platicar en grupos que se integraron conforme a las preferencias de ell@s mism@s.

Esta sesión generó gran curiosidad, ya que además de ser novedosa, participaron otras dos colegas, licenciadas en educación física, Gladys Ochoa y Lucía Hernández. La participación de estas dos compañeras en la realización de la actividad, obedece a limitaciones de tiempo que condicionaron que las entrevistas se llevaran a cabo simultáneamente.

La intención de las entrevistas fue formular preguntas a partir de un guión abierto para permitir que l@s alumn@s hablaran sobre su cuerpo y la clase de educación física a partir de que lo que en ese momento tenían en mente y lo que les preocupaba sin forzarles a responder necesariamente a los cuestionamientos de este trabajo.

Desarrollo de la actividad

Disposición del grupo en círculo, incluyendo a la Moderadora

- La Moderadora pide a los participantes que compartan experiencias, más que opiniones. Que no es una discusión, sino un intercambio sincero, cálido y respetuoso. Confidencial entre los participantes del grupo
- La Moderadora fomentará que la conversación se inicie con descripciones de experiencias y anécdotas que ilustren las actitudes y sentimientos individuales de los participantes hacia el tema
- Conforme avance la conversación, el coordinador dejará que se relaten experiencias recientes
- Se comentarán las participaciones de cada participante. La participación de los alumn@s será espontánea.
- Cierre de la actividad

Guión de la entrevista. Se procurará que las entrevistas aborden dos temas fundamentalmente:

Tema: **La percepción del cuerpo propio.** Se enfocará hacia cuestionamientos del tipo: ¿cómo vivencio mi propio cuerpo?; ¿me gusta mi cuerpo?; ¿cuál es mi cuerpo?; ¿cómo es mi cuerpo?; ¿cuál es la importancia y valor del cuerpo en mi vida?; ¿cómo cuido mi cuerpo?, ¿cómo ha cambiado mi cuerpo? (ventajas, desventajas)

Tema: **El cuerpo en la clase de educación física.** Se enfocará hacia cuestionamientos del tipo: ¿existe algún tipo de represión en relación con el cuerpo?, ¿qué pasa cuando no se encaja en el modelo que propone la escuela?

Impresiones personales

La actividad les gustó mucho a l@s alumn@s ya que consistió en hablar sobre ell@s mism@s. Cuando sonó el timbre señalando que el tiempo de la clase había terminado, mostraban interés en seguir platicando, pero no fue posible por razones de tiempo.

A continuación se presenta la transcripción de la grabación de las entrevistas.

Entrevistas grupales

Grupo 1

Moderadora: Hablemos de la educación física, de los temas que les interesan...

Niña 1. El año pasado le propusimos a la directora que cambiara el uniforme, pero no quiso...

Moderadora. ¿Y de qué manera lo hicieron?

Niña 2. Se le hizo una propuesta, que nos lo concediera como premio...

Niño 1. Pero no lo aceptó...Lo que dijo después es que ya no le iba a poner agua a los baños de mujeres que según porque la tiraban ellas y me di cuenta que ayer estaba hablando de eso y solita se echó de cabeza porque los arregló y dijo que el agua que estaba en el piso era porque se tiraba de las tuberías, o sea ella nada más le estaba echando la culpa a las niñas y no quería destinar el dinero para arreglar los baños

Niño 2. Sí, o sea, y además, como que no sé, como que luego siento que sí se "trancéa" el dinero. Como que se aloca...

Niño 1. Y luego no sé el motivo por el que no nos quiere poner el *pants*, pone pretextos...

Niña 2. Con el pretexto de que puede llegar algún compañero y bajarnos el pantalón, o sea, se supone que tiene que traer una agujeta y además debajo del *pants* debes traer un short...Y es que el uniforme de las mujeres además es más incómodo...

Moderadora. Creo que en la mayoría de las secundarias ya usan *pants* y más en época de frío

Niña 3. No aquí no, ellos no lo permiten. En época de frío hay que traer mallones.

Moderadora. Y en cuanto al cuerpo ¿ustedes qué tanto creen que afecta, que desventaja tiene?

Niño 1 Para las mujeres yo pienso que no pueden correr un poco más rápido, muchas cosas, no se pueden sentar bien en educación física... acuéstate, o haz esto... porque la falda no se abre

Moderadora. ¿La falda limita, el color... (blanco)?

Niña 1. Sí, pero para eso, tendríamos que hacer una petición...-

Niña 2. ¡Pero sí ya la hicimos! El año pasado...para eso hay que hacer un oficio, y mandarlo a la SEP

Niña 2. Y por ejemplo, en cuanto a los niños, en educación física ellos se resbalan o se caen en el piso el pantalón se mancha, y eso ya no se quita, entonces es desperdiciar ropa...

Moderadora. Cuando hicieron su escrito y no obtuvieron respuesta, eso emocionalmente ¿que les provoca?

Niño 1. Desesperación porque, o sea, no podemos hacer nada... porque si hacemos algo va a ser para ya...para nosotros ya prácticamente no va a ser nada porque, por ejemplo, para hacer eso del uniforme tendríamos que meter un oficio, y estar esperando a que la SEP lo apruebe...y luego todo eso, y en eso se va el tiempo como dos o tres años, de aquí a que lo analizan y lo aplican...

Niño 2. Eso quiere decir papeleo, papeleo...bueno eso ya a nosotros no nos beneficiaría pero a los demás...bueno, entonces, yo creo que debimos haber empezado desde primero... si hubiéramos sabido...

Niña 3. Sí, es que nadie nos toma en cuenta...

Niño 1. Lo que pasa es que la directora no nos toma en cuenta a los alumnos. Nada más lo que ella quiere se hace...

Niña 2. O sea, hablando de eso, un día..

Niña 1 Ah! sí, fuimos, lo de las ventanas ...porque no nos querían abrir las ventanas .fuimos con la directora a pedirle que nos abriera las ventanas, porque no nos quería abrir las ventanas, llegábamos del gimnasio todos sudados al salón y cuando ella misma se quejaba y decía ¡ay, es que, que feo apesta aquí!. Y en segundo año allá atrás quitamos las ventanas con unas tijeras y luego ¡se quejó!... y dijo que por qué quitábamos y nos empezó a pedir a nosotros el dinero para pegar las ventanas. Nos pedía a todos y luego a un compañero le pidió y lo trajo... pero como no era nuevo no se lo aceptó y le pidió uno nuevo, y él como no...está caro...y no puedo comprarlo y la directora le dijo que lo comprara y le dijo: "si no lo pegas, no hay convivio", no hay nada y entonces nos condicionó...

Niño 1. La mayoría de los maestros nos condicionan, como el reglamento. Nos amenazan: no te recibo si no te cortas el cabello te acuso con tu papá.

Cómo nos amenazaban el año pasado los maestros

Niño 3. Te amenazaban con cosas como por ejemplo, si no te cortas el cabello le digo a tus papás, esto, como acá...

Niño 2. ¡Sí, a mi me reprobó por el cabello!... (risitas)

Moderadora. Retomando lo del cuerpo, en cuanto a los cambios que ustedes tienen, que les provocó el incidente de la ventana

Niña 3. ¡Coraje! Por que no podemos expresarnos...

Niño 3. ¡Impotencia! Nosotros intentamos hacer algo, pero...ya no pudimos hacer nada...

Niña 2. Pienso que el papá de Francisco se preocupa mucho por nosotros.

Niña 1. Sí, es bueno... pelea mucho por el uniforme de educación física. Nos apoyó en lo del uniforme de educación física, pero la verdad con la directora...no...

Niño 3. El maestro Colín, como maestro también nos ignora...está haciendo otras cosas de otras materias

Niño 1. Por eso nos pone a jugar futbol y ...

Niño 2. Y luego nos castiga con la formación y nos deja sentados ahí toda la clase

Moderadora. ¿Qué tan necesaria creen que sea la formación para la actividad?

Niño 2. No, para qué. Es que es una cosa muy diferente, a lo mejor en la formación no ponemos atención....bueno...

Niño 3. Es que la clase es sólo 50 minutos de los cuales ocupamos dos días a la semana y con la formación estamos desperdiciando el tiempo...entonces que vamos a aprender ¿nada!

Niña 1. Y se supone que esta clase es la más divertida y entonces

Niña 2. Y ya la estoy esperando toda la semana...

Moderadora. ¿Y pensando en preescolar, primaria y hasta ahorita que la llevan en secundaria...

¿Ustedes consideran que la clase ha sido benéfica para ustedes? En una escala del 1 al 10

¿cuánto le pondrían?

Niño 2. 4

Niña 1.6

Niño 3.7

Niña 2. O sea, el año pasado, en segundo, hicimos un libro, pero nada más....

Moderadora: ¿Sobré qué?, ¿qué contenía?

Niña 3. Las reglas básquetbol, las reglas del volibol, futbol, gimnasia...

Niño 2. Y luego... porque ya no había porque lo vendían aquí también...ya...

Niña 1. Entonces tuvimos ya que comprarlo nosotros, en vez de que nos los brinde la SEP...

Moderadora Qué tan importante es saber las reglas del básquetbol o es más importante saber jugarlo

Niño 2. O sea, aprenderlo (teóricamente) y jugarlo

Niña 2. Después de botar el balón, ya te aburre... de repente

Niño 1. Ajá. Dos tres veces para aprender un solo deporte....

Niña 1. Con básquetbol nos llevamos casi la mitad del año, ¡pero desde primero jugamos básquetbol!

Niña 2. Queremos cambiar futbol y básquetbol por otra cosa

Niño 1. Bueno, pero lo deja mucho tiempo, haz de cuenta, nos da como un mes para futbol y ya los otros meses para básquetbol

Niña 1. ¡Es que nosotros no practicamos otro deporte también!

Niña 3. Ajá

Niña 2. No podemos hacer gimnasia porque no tenemos los colchones o porque...si tuviéramos los pants tendríamos más facilidad de estirarnos que con una falda...o con los pantalones de vestir...Luego se te rompe de abajo

Moderadora. ¿Ustedes consideran que realmente cuidan su cuerpo?

Niño 1. Sí.

Niño 2. Más o menos porque a veces como pura chuchería, pero también ...o sea, lo baño, me cuido

Niño 1. Yo sí lo cuido, luego corro porque con mis amigos

Niño 2 (Hace gesto de que este niño toma) ..Pero te embriagas...

Niño 1. (Risas)... Bueno, eso es aparte...

Moderadora. Bueno, luego nos contará por qué no lo cuida...

Niño 1. Yo sí lo cuido porque, digo, o sea, luego me canso mucho corriendo...una cuadra y ya me canso corriendo, y me digo, no mejor voy a hacer un poco de ejercicio, y sí lo hago, pero no lo puedo llevar constante.

Moderadora. ¿Qué tipo de ejercicio haces?

Niño 1. Abdominales, barras, no pesas ¿no? porque dicen que te quedas chaparro.

Moderadora. ¿Quién más quiere decir si lo cuida o por qué en ocasiones lo descuida?

Niña 3. Bueno yo lo cuido, porque me gusta mucho a mi estar limpia, bañarme... pero tengo dos aspectos que lo descuido...

Moderadora. ¿Cuáles, nos puedes comentar?

Niña 3. ¿Y si tengo problemas (por decirlo)? Bueno, por ejemplo, es que yo tengo perforada la lengua y el labio, o sea... es una manera de verme, o sea, me siento bien así, o sea, es una manera...

Moderadora. ¿El hecho de tenerlo es que no te cuidas

Niña 3. Sí, o sea, no me respeto. Lo cuido porque me baño...pero....

Moderadora. ¿Quién más considera que lo cuida o no lo cuida?

Niña 2. Yo no lo cuido porque como mucho pan, me encanta comer pan, si no como pan en un día me muero, debo de tomar leche, comer pan, todo lo debo de hacer con pan...tortillas

Moderadora. ¿Se acuerdan de que se hablaba del lado emocional del cuerpo, que hay del lado emocional?

Niño 2. Algo que yo considero malo en mi es que cuando me enfado mucho o algo, lo suprimo...o sea, no me desahogo, o sea lo que hago es suprimirlo para tranquilizarme... porque no...nunca encuentro la manera de desahogarme...

Niño 1. Yo lo que hago es que... no sé... confío en unos amigos, o sea, se los digo pero en una parte no les digo todo, es como dices, que te quedas así...en la almohada llorando y te desahogas bien gacho...y no se lo puedes decir a tu mamá o luego no te hacen caso, o algo por el estilo..

Niño 3.No te entienden.

Moderadora. También nuestro cuerpo nos comunicamos

Niña 2. Luego te enfermas del hígado

Moderadora. ¿Cono les gustaría que la clase debería ser para cubrir sus necesidades (Silencio)

Niña 1. A mi degustaría que hubiera más actividades del cuerpo, no tampoco ponernos a hacer aerobics danza, gimnasia...que hubiera más movimiento...otro deporte, cambiar el pants...que haya música o algo así...

Niño 2. Una ropa deportiva, mínimo. Porque no puedes hacer deporte sin algo deportivo...un pants...algo así ¿cómo hacer deporte con un pantalón de vestir?

Niña 1. ¡Los mismos doctores te lo dicen!

Moderadora. Alguna vez han sentido alguna represión o algo que les limite en su trayecto en clase de educación física?

Niño 1. Por ejemplo, con el uniforme gris no nos dejan (el maestro) tener educación física y nos deja ahí sentados y no nos toma en cuenta...

Niña 1. Nada más que no traes tenis. Si no traes los tenis con este pantalón luego no te dejan y ya es un punto menos...

Niño 2. Con eso, lo que yo me fijo mucho es que en la escuela le dan más importancia a la imagen que a la calidad de los maestros o al trabajo...

Niña 2. Sí porque hay maestros que ni enseñan ni nada

Niño 2. Sí, les importa más dar buena imagen, que dar, o sea, la verdadera imagen de ...estar bien en la escuela no nada más sobreponiendo cosas y tapando todo lo que está mal...nada más escondiéndolo porque no corrigen los errores, los esconden...

Moderadora. ¿Qué tan importantes es relacionarnos con las personas y tomar en cuenta primero su imagen?

Niño 2. Es más importante conocer a la persona para...es más importante el interior de la persona, que como se vista, su exterior porque hay veces que la manera en que se ve no tiene nada que ver en como es por dentro...

Moderadora. ¿Qué tanto somos congruentes con nuestro cuerpo, con la imagen que traemos y como somos?

(Silencio)

Niña 3. Aunque a veces te dan imagen y es otro...

Moderadora. ¿Qué tanto están de acuerdo o en desacuerdo con su cuerpo? ¿Les agrada les desagrada?

Niña 1. Luego no puedes hacer un ejercicio diario porque tienes que ir a la escuela, tarea o luego te da flojera. Yo no por que siempre estoy aquí haciendo o luego te da flojera. Hubo un tiempo sí me iba diario y decía.. no pues sí me gusta pero ...Luego te cansas

Niño 3. Tengo cosas más importantes que hacer

Niña 1. Sí está propiamente la escuela de aquí hasta las 4 o 5...

Moderadora. Cuando pregunté si cuidaban su cuerpo, la mayoría dijo que sí, sí se fijan ahí sería una manera de descuidarlo. ¿Lo principal que sería?

Niña 3. ¿Comer bien y hacer ejercicio?

Niño 1. Yo voy a natación, pero luego me da flojera ir...y luego hago tarea...

Niño 2. Pero, se alcoholiza

Moderadora. ¿Que sienten, tomando en cuenta desde preescolar hasta secundaria, cuando alguna actividad del maestro, ustedes no la pueden realizar.

Niño 3. No sé...luego no puedo hacer eso, en lo personal me enoja no poder hacer un ejercicio

Niña 1. Ella se trauma

Niña 2 ¡Me trauma cuando se burlan de mí! Por ejemplo, por decir tú tomas las burlas y tú te ríes solito de ti

Moderadora. ¿Y tú que experimentas?

Niño 2. Nada, no lo hago y ya. Es así como que si no lo hago no me voy a sentir mal, ni nada. No lo hago, me vale

Niño 1. Si no me sale lo vuelvo a hacer y me divierto en vez de decir: no, no lo puedo hacer...

Niña 2. Pero es con lo que te presionan. Y te dicen a ver ¿hazlo! Y te tiene un buen tiempo..(y hasta que no lo hagas) ...¡y eso es fastidioso!

Moderadora.¿Qué experimentan cuando escojan a los equipos y cuando te quedas al final porque no te escogen y te quedas al final?

Niño 1. Depende como lo tome la persona ¿no?

Niño 2. A mi en mi caso me vale porque a lo mejor en eso no soy bueno, pero puedo ser bueno en otras cosas...entonces cuando alguien no escoge a los que no son buenos...No me afecta

Niño 1. Y es como te eligen Aquí no te escogemos por que seas bueno o malo, sino porque somos amigos...

Niño 3. Depende de con quien te lleves y a quien pongan a elegir y a quien pongan en su equipo y así es como te eligen...porque aquí no sabemos que tan buenos somos o que tan malos somos, sino que somos amigos y los escogemos...y al que dejan al último es porque no es amigo de nadie o es mala onda...

Moderadora ¿Y si se trata de ganar, que opinan de la competencia?

Niño 3. Antes era más...había más competencia porque habían unos que jugaban bien y todos los queríamos ganar y cuando uno les ganaba, se enojaban...

(Risitas)

Niño 1. Y empezaban a pelear...

Moderadora.¿Y tú Samantha que opinas de la competencia?

Niña 3. No sé perder

Moderadora. Hay compañeros que se ponen furiosos de que pierden...

Niño 1.Tenemos un amigo que si no ganaba lloraba...

Niña 2. Tenemos un amigo que un día, estaba jugando billar con otro amigo y lloró porque le ganaron

Niño 2.¡Ah!;Sí cierto!

Moderadora Y en cuanto a los castigos en la clase nunca presenciaron algo, o que su mamá les platicara "Es que en mis tiempos...?"

Niña 2. Mi mamá dice que le pegaban con la tabla....

Moderadora ¿Por qué era el castigo?

Niña 2. Porque no quería trabajar...o traían los pantalones mal...

Moderadora ¿Algún castigo que les hayan puesto?

Niño 2. (Burlón) Ladrillos cargando libros y abajo tachuelas...

(Risitas)

Moderadora. Supongamos que el maestro les pusiera eso...

Niño 2. ¡Ah! Pues no les hago caso...Yo le digo que no, y que me repruebe...y ya explicaría en mi casa porque me reprobaron...

Niño 1. ¡Ay! Igual...

Niña 2. Sí, yo también....

M. En cuanto a alguna actividad física, ¿ustedes practican alguna actividad física fuera de la escuela?

Niño 2. Yo patino...

Niña 2. (Burlona) Chateo...

M. ¿Consideran que la clase los motiva para hacer deporte?

Niña 1. Yo lo que no hago aquí, lo hago...

M. En mi caso, el maestro de educación física sí me motivo mucho para yo escoger ser maestra de educación física....

Niña 1. Es muy motivante, hace falta aquí variabilidad y creatividad también.

Niño 2. A mi me motivó porque nos pidieron un balón de handball, pero luego nunca lo vimos...

Grupo 2

Moderadora. Vamos a hablar sobre el cuerpo. ¿Qué opinan de su cuerpo?

Niño 1. Está padre, ¿no? Mi cuerpo está padre, ¡está escultural...!

(Risas de todos)

Moderadora. Como te sientes

Niño 1. Ponchado

(Risas de todos)

Moderadora. ¿Alguien más?

Niño 2. Es que yo me siento muy flaquito con mi cuerpo. Yo quiero, yo quisiera que sea más gordo mi cuerpo...

Niño 1. ¿Cómo el de Vallejo?

Niño 2. No tanto. Así como, así como Rogelito, ...no tan gordo, pero sí llenito

Niño 3. No... pues que mi cuerpo. Yo me siento bien ...

Niño 4. No... yo me siento bien... pero la altura...un poquito más de altura

Moderadora. ¿Te gustaría crecer más?

Niña 1. A mí me gustaría crecer más porque estoy chiquita...

Niña 2. A mí me gustaría estar más delgadita y con más pompitas...

Niña 3. ¡Ay! a mí me gustaría crecer un poquito; es que no alcanzo a mis amigas...

Moderadora. ¿Ustedes creen que así se van a quedar siempre como están?

Niño 1. No, voy a estar mejor. Voy a estar más guapo...

Moderadora. ¿De qué creen que dependa?

Niño 2. De nosotros...

Niño 1. De que Sandra ande conmigo...

Risas

M ¡Ya, por favor!...

Niño 1. Es que ella es la que me inspira...

Risas

Moderadora. Ustedes ahorita no están muy de acuerdo con su cuerpo...

Niño 2. Yo así estoy bien,

Niño 3. Yo también estoy bien...

Niña 2. Pero bien chupado...

Niño 2. Yo así estoy bien...pero quisiera tener más altura...

Moderadora. ¿Cuántos años tienes?

Niño 2. 14

Moderadora. ¿Ya alcanzaste a tu papá?

Niño 2. A mi mamá nada más, a mi papá no..

Moderadora. Pero él es más alto... ¿Ustedes creen que puedan crecer más?, su papá es más alto...

Niño 2. Es que es hereditario ¿verdad?

Niño 3. Ah.. por supuesto...

Moderadora. Vamos a hablar de qué es lo que les gusta de nuestro cuerpo. A mí me gusta mis ojos...

Niño 2. A mí me gusta mi cara

Niño 3. Este... ¿qué podrá ser? los cachetes

Niño 4. No sé, todo

Niña 1. Mi cabello

Niña 2. Mis ojos

Niña 3. Todo...

Niña 4. A mí igual, casi todo, pero así en especial mis ojos.

Moderadora. A ver qué no nos gusta...A mí no me gusta mi estatura

Niño A mí no me gustan mis cachetes

Niño 3. Mi cara

Niño 2. Algo de mi cara

M ¿Qué parte de tu cara?

Niño 2. Los cachetes

Niña 3. Mi nariz

Niña 2 Mis pies

Niña1 Mi estatura

Niña4. Mi nariz

Moderadora. ¿Qué es lo que yo veo en las personas, qué es en lo que más me fijo? ¿Alguien quiere compartir?

Niño 1. Yo me fijo en la cara, a ver si está bonita...después ya me fijo en el cuerpo, pero si tiene la cara bonita...yo me fijo en la cara

Niño 2. Igual, pero a mi me gusta que tengan así... labios bonitos

Niño 3. En el cuerpo

Moderadora. El cuerpo, ¿qué parte del cuerpo?

Niño 3. La cadera

Moderadora. ¿De los hombres también?

Niño 1. Los conejos, los pectorales....

Niño 3. No, no, de los hombres...los ojos

Moderadora. Los hombres siempre ven a las mujeres, pero las mujeres también vemos a los hombres, ¿verdad?

Niño 1. Cuando ven a un hombre las chavas se quedan emobabadas. Pero un hombre disimula...

Niña 2. Pero los hombres son más obvios, pasas y te empiezan a gritar "peladeces" y las mujeres no vamos a hacer eso ¿OK?

Niño 1. Por eso mejor caminan metiendo la pompa

Moderadora. ¿Qué observan?

Niña 3. El cuerpo y los ojos

Niña 1. El cuerpo y la cara

Niña 3. Yo me fijo en todo, así si está alto si está gordito. Los gordos no me gustan

Niño 1. O sea que yo te gusto...

Niña 3. Mi novio tenía...

Moderadora. ¿Y qué es lo que no les agrada de los demás

Niño 1. Es que luego como que tienen muy descuidada su cara, ¿no? o sea, es que a veces las mujeres tienen el pelo bien maltratado y en vez de tratar de acomodárselo ahí se lo dejan todo esponjado...

Moderadora. ¿Ya tomaron nota chicas?

Niña 3 (irónica). Ya me voy a peinar todos los días

Niño 3. Es que si no se visten bien no me gustan

Pero también hay maneras de vestirse. Me puedo ver diferente con

MODERADORA ¿Están de acuerdo chicas, que nos podemos ver diferentes aunque todos traigamos uniforme?

Niño. Y a lo mejor las mujeres se sienten más bonitas con el uniforme...

Niña 2 ¿Mande?. Unas huelen bien, huelen bonito, otras huelen horrible no se bañan...

MODERADORA ¿A ustedes les gustan los muchachos que se bañan?

Coro niñas. ¡Síiiiií!. Obvio

Niña 2. A veces. A mi me gustan los pandrosos

Niña 3. ¡Ay que asco!

MODERADORA ¿Aunque huelan feo?

Niña 2. ¡No! No que huelan feo sino que den el aspecto de que ...descuidados, pero que sí se bañen...

Niña 1. Pero con la ropita....

MODERADORA ¡Ah pero como moda! ...así como cholos

Niña 2. No como cholos...así ...pero....

Niña 3. Con los pantalones rotos. Las playeras rotas, los tenis ahí todos rotos. Sin llegar a exagerar

MODERADORA Y ustedes que opinan de los pandrosos

Niño 2. Luego unos se ven bien

Niño 1. Dependen que ropa uses, si usas un pantalón así todos cholotote, y unos zapatos como de casquillos ya se ven feos...

Niño 3. Mi prima tiene rastras. A mi me gusta como se viste ella, pero no me queda a mi...

MODERADORA. ¿A ti te gustaría una chica pandrosa?

Niño Depende de como le quede.

Niño 1. ¡Consíguete un vagabundo!

MODERADORA A ustedes muchachos, ¿les gustan pandrosos?

yo sí, si le queda bien, pero que huelga bien

Niña. ay, yo sí...

MODERADORA O sea que puede que traiga rastras, pero que huelga bien...

Niña. Es que el amor es ciego

Todos. Risas

MODERADORA ¿Ustedes creen que la clase de educación física les ayuda a en algo a ustedes?

Niño 1. Para desarrollar nuestro cuerpo y nuestra habilidad

Niña1. Nuestra habilidad...

MODERADORA ¿Para que les sirve la clase de educación física con respecto a su cuerpo

Niño 2. Para desarrollarlo bien

MODERADORA ¿Usted creen que sí se logre?

Niño 1. Es que como es una hora dos veces a la semana, apenas y creces pero si tienes un deporte diario...desarrollas más tu cuerpo

Niño 3. Ajá

Niña Es que es muy poco el tiempo tienes que tener otra actividad para desarrollarte plenamente. si te ayuda pero...no te da tiempo

Niña 3. Es muy poco tiempo. Si te ayuda, pero no te da tiempo

MODERADORA ¿Les gustaría tener más clases a la semana de educación física

Todos. SSííí, diario

Niño. Es que luego las ponen en un horario...

Niño 2 A la primera hora

Niño 3. Antes no nos daba clase porque nos tocaba a primera hora o luego como se pone a formar a los grupos se tomaban casi toda la hora, ya no hacíamos casi nada

Niña. Debería que ser todos los días...

MODERADORA Cómo calificarían la clase, que dijeran "esa clase es padrísima"

Niño 2. Con un maestro buena onda, porque el maestro cuenta mucho porque si te cae mal y todo, y si habla de esos que apenas lo escuchas y te duermen, pues te aburres, pero si te cae bien te diviertes en la clase

MODERADORA ¿Se divierten en la clase de educación física?

Niño 2. Ahorita sí

Niña 1. A veces

Niña 3. Yo nada más cuando juego

Niña 2. A veces, pero es que como nosotras traemos falda blanca las niñas, como que andamos un poquita incómodas...

Todas. Ajá

Niña 3....es así como que luego ya no quieres trabajar y..

Niña 1 ...de otro color, porque el blanco se ensucia mucho...

MODERADORA ¿Y lo han propuesto

Niño 1. Aja, pero no quieren...

Niño 2. Dicen que ya no que porque

Niño 3. Ahora, si nos van a poner blanco, que nos pongan de otro color, porque blanco se ensucia mucho

¿Ustedes también vienen de blanco?

Niño2. Las niñas y los niños venimos de blanco, pero nada más que ellas vienen con falda y nosotros con pantalón

M ¿Por qué creen que el ejercicio hace crecer a la gente

Niño 2. Porque se ejercita el cuerpo

MODERADORA Pero aparte hay algo más, ¿saben de la hormona del crecimiento? se estimula, aunque también depende de la herencia. Pero si ustedes comen bien que comen en el recreo. ¿A ver que comen en el recreo?

Niño 1. Yo papás.

Niño Torta y boing y ya.

Niño 3 tacos

Niño 1. yo también tacos.

Yo como sándwich de casa

MODERADORA ¿Pero desayunas bien?

Niña 1 a veces igual no como. no me da tiempo

Niño 3. Luego no dejan comer

Niña 2. A veces no como, pero traigo una galleta

MODERADORA Tráiganse algo. Inviértanle un poquito, a veces somos bien descuidados. Pero inténtenlo, sí no se los prepara mamá solitos, les va a servir mucho, al rato van a tener problemas de salud...

Niña. Sí, a mí ya me dio gastritis

M ¿Que edad tienes?

Niña 2.Voy a cumplir 15.

MODERADORA ¿Cuándo?

Niña 2. El 28

Niño 1. ¡Yo soy tu chambelán!

Niña 2. ¡Estoy invitándolos a mi fiesta!

M ¿La economía tiene que ver algo con el cuidado con nuestro cuerpo?

Niño 1. Yo digo que sí, si tu quieres estar en un equipo... Si tus papás no tienen dinero para que hagas un deporte, has de cuenta que quieres ir a futbol y quieres estar en un equipo donde juegues con otros equipos pagarte el callejero ya no te gusta tanto

Niño 2. Sí, porque si no tienes dinero para comprar comida

Niña. Yo digo que no tiene que ver tanto sales a un parque con tus amigos y no necesariamente tener dinero, puedes cooperas para un balón, tiene un poquito que ver, y ya, pero no tanto para el deporte

Niña. Pero sí se necesita para la alimentación,... para los deportes no

Niña. Se necesita dinero para la alimentación

MODERADORA ¿Ustedes han jugado a sacar las mochilas?

Niña. No

Niña. No

Niña. Saltaban muy alto y traía falda. Yo jugaba burro castigado en la primaria

Niño 1. Yo jugaba uno que se ponen 4 o 5, y tienes que hacer una marometa encima de ellos

Niña. Ajá ya sé cual, ¿trébol?

Niña1. Luego tenías que brincar y darle una nalgada

Niña 2. Hay que jugar ese

M ¿Y eso lo podían jugar en la escuela?

Sí en el salón

MODERADORA ¿En el salón?, y eso se los preemitía la maestra

Sí, cuando no estaba

M ¿La escuela les permite libertad?

Niña. ¡No, la directora no, no te deja hacer nada! Por ejemplo, el año pasado nunca nos dejo así...

hablar con ella. Nunca podías hablar con ella, no tenía tiempo. El año pasado queríamos hacer una fiesta, queríamos hacer un halloween y nos dijeron que no, que cómo un halloween. Queríamos hacer una fiesta del día del estudiante y que nada más a los mejores. ¡Es día del estudiante, es para todos no dada más para unos!

Niña. ¡No hay democracia!

MODERADORA O sea, la directora no les permite libertad, ¿y los maestros les permiten tener libertad?

Niño 1. Algunos. Depende del maestro...

Niño 2. El maestro Luis es muy aguado..

Niño 3. Te regaña a mi solo por no responder te pone inasistencia

MODERADORA Otro que no les agrade...

Niño 1. El de matemáticas, el del año pasado se burlaba mucho. A todos nos baja la autoestima, en vez de que te ayude, se burlaba

Niña 2. ¡Irma!

Niña 3. Esa maestra nada más te dejaba trabajos.

Niña 1.Nunca te explicaba

Niño 1. Se burlaba de mí. Me hizo llorar la maestra enfrente de mi papá, porque me mandaron un citatorio y luego ella decía que iba a chillar. Se llevaba bien pesado y decía “ ya va a llorar

Niña 2. Yo sé donde vive, un día vamos. Vive en Tlatelolco

Niño. Nos puso dos puntos menos.

Niño 1. Es que le entregamos un trabajo, este bien pero luego nos puso dos puntos menos

Niña 2. ¡Se me puso al brinco!

Niño 3. Si faltas el día del examen, te deja un trabajo para que puedas hacer el examen...

Niño 1. A mi me mandó a extraordinario y es mañana...

Todos Risas

Niña. Otra vez. Digo ¡¿otro extraordinario....?!

MODERADORA ¿Oigan cómo cuidan su cuerpo?

Niña 3. Comiendo sanamente

Niño 2. ¡Ay! Yo no lo cuido...

Niña 1. Me baño todos los días

MODERADORA Tú ¿cómo cuidas tu cuerpo?

Niña 2. Me baño diario. Pero no en los fines de semana, los fines de semana me baño el sábado o el domingo...

Niña 3. Yo los fines de semana son los días que más me baño

Niña 2... ¡pero es que no hago nada!, apenas voy a una clase de baile y me duele todo, termino toda adolorida porque no hago ejercicio.

Niña 1. Yo tampoco, pero estoy bien cansada porque no hago nada, por eso me da mucha gastritis, me enfermo mucho...

Niña 2. Por que no comes sanamente

Niño 3 Yo tomando mucho agua

Niño 1. Yo me baño diario

Niño 2. Tomando agua de sabor en vez de refresco.

Niño 1. Estar limpio y hacer ejercicio

Yo también hago ejercicio

Niño. Yo hago deporte

MODERADORA ¿Qué deporte haces?

Niño 1. La natación

MODERADORA ¿En dónde nadas?

Niño 1. En el deportivo

Grupo 3

MODERADORA La idea es que hablemos de la clase de educación física. De las cuestiones que nos gustan o que nos molestan de la clase o que han sido importante para nosotros. Esta información no la voy a compartir con el maestro de educación física.

Niño 1. ¿Ah no? Ah que bueno...

Niña. Mejor sí...para que el hable acerca del uniforme. A mi me gustaría más que hubiera un pants, el que tu quieras. ..

Niña 2. Con pants no

Niño, Si con pants

Obviamente uno decente, no tampoco vas a venir...

Niña 2. ..todo mugroso

Niño 1. Ya no está Daniel...

(Todos risas)

M ¿Pero, entonces, cómo es el uniforme?

Es que traemos pantalón blanco, los hombres, para las mujeres falda blanca, con short blanco, calcetas blancas, tenis blancos blancos, sueter verde del uniforme

Niña 3. Aparte como que se ve muy bien la falda con tenis. No se ve bien

Niña 1. Aparte como que no nos gusta. No checa

MODERADORA Les gustaría que fuera como en otras escuelas que hay un "pants" y todos tienen que ir iguales o les gustaría que cada quien fuera como quisiera

Niña 2. De hecho aquí había un pants...

Niña 1. Sería mejor que hubiera un uniforme porque cuando no traes uniforme te tardas en buscar que te vas a poner.

Niño 1. Bueno, para las mujeres

Niña 2. También para los hombres

Niño 1. ¡No es cierto!

Niña. No porque fácilmente los hombres se ponen así un pantalón cortito....

Niña 1. Es como dicen, por ejemplo, nosotros que somos mujeres cuando estamos menstruando has de cuenta se nos hace muy incómodo y más como es blanco...

MODERADORA En la secundaria coincide con que hay muchos cambios tanto en las niñas como en los niños, pero en la primaria el uniforme representaba algún problema?

Niño 1. No ¡estábamos chavitos!

Risas de todos

Niña 2. A mi sí, porque a mi no me gustaba salir, como todos nos veían. Los **niños** se te quedaban viendo las piernas

Ahí estás hablando como las mamás

Niña 3. En mi escuela no...

MODERADORA Pero los niños también se le quedan viendo a los niños ¿no?

Niña 2. No ¿cuándo?

Niño 2. Siempre!...

Niña 1. Bueno, pero eso ya es diferente..

Todos risas

Niña 1. Nosotras nooo...

MODERADORA Pero que habría de malo en ver a los niños o ver a las **niñas**?

Niña 3. Yo no le veo nada de malo pero lo que pasa que hay más casos en los hombres que igual y se te quedan viendo, pero con más morbo igual y hasta te faltan el respeto. Pero Igual en el caso de las mujeres igual y si volteas a ver a un chavo que va short pero no tanto que les chifles o le pidas teléfono celular...

Niño 2. No, y aparte cuando se le queda viendo una mujer a un hombre, como que se da su importancia, y molesta, pues sí pero se sienten el más guapo de todo el universo...

MODERADORA Eso que estabas diciendo, que no te gusta que tu mamá opine por ti. ¿Que dirías sobre eso?

Niño 2. La verdad cuando somos chicos, la verdad no nos importa lo que los demás digan de nosotros y nos importa más lo diga nuestra familia que los demás..

MODERADORA ¿Y ahora?

Niño 1. Y ahora pues ya no, tienes tus propios gustos y ya no te gusta lo que te gusta a tu mamá, bueno a veces...

Niño 2. Además de que ya no te gusta hacer el ridículo

Niña 1. Tienes que ir... y quieren que te pongas un vestido de cinco años. Bueno no me ha pasado a mí... ¿verdad...no?, pero luego....

Risas

Niño 1. ¡Cómo no, sí te pasó, por eso lo dices...!

MODERADORA Vamos a situarnos en la clase de educación física, dice Josué que no les gusta hacer el ridículo...

Niña 1. Lo que pasa que a todos los niños...

M-. ¿En que momento te sientes ridícula?

Niña 2. Cuando te hacen burla...

Niña 1 Cuando uno se cae....

MODERADORA O sea como que hay mucha posibilidad de quedar mal delante de los demás en la clase de educación física....

Niño 1. Sí

Niña 2. No nada más en esa clase, en todas...

Niño 2. Pero más que nada en esa clase

MODERADORA En educación física es muy obvio nuestro desempeño, porque es con el cuerpo, si no soy buena para las matemáticas se va a ver hasta el examen, pero si no soy buena para tirar a la canasta pues ahí se ve inmediatamente...

Niña 2. También por decir así, cuando tú estás jugando básquet y no enceastas todos se burlan,,,

Niña 1. Te abuchean....

MODERADORA ¿Qué se podría hacer?

Niño. Más bien ellos que podrían hacer. Porque nosotros hacemos lo que podemos y ellos nada más se burlan.

MODERADORA Pero hace rato yo veía en la dramatizaciones que todos se burlaban. Unos más, otros menos...

Niño 1. ¡Siguen a la manada...!

Todos risas

Niño 1. ¡Eso se lo copie a Diego!...

Risas

MODERADORA En relación con esta cuestión del ridículo. ¿Les gusta la clase de educación física?

Niña 1. Sí, porque tiene mucha dinámica.

Niña 2. Bueno a mí me gusta mucho porque luego jugamos o algo así, nos divertimos...

Niña 3. Aparte también la actitud del profesor influye mucho en la clase. Yo opino que el profesor es bien buena onda, y te escucha, no como hace rato en la dramatización que castiga injustamente sino que te escucha, escucha a todos para poder tomar una decisión. Pide opinión a todos, para tomar una decisión. También eso influye mucho en que la clase sea divertida o aburrida.

MODERADORA ¿A ti te gusta educación física?

Niño 1. No, me gusta mucho porque la verdad luego las actividades como que... no es que me aburran, sino que luego no tengo las capacidades para hacerlas, en algunas es que yo me desempeño más.... en juegos así de pelota nunca he sido bueno, lo que sí me desarrollo más por ejemplo en natación, o en carrera, en ciclismo, o en defensa personal, en eso sí me desarrollo, pero en juegos de pelota nunca, que es lo que más se practica en la clase por eso digo que no es cuestión de aburrimiento, sino que no me desarrollo así lo suficiente...

MODERADORA Pero ahí ¿cuál sería el asunto? ¿Qué hubiera más clases? ¿Creen que con dos clases sea suficiente?

Todos. Noooooo

MODERADORA Por ejemplo, Josué dice yo no soy muy bueno para tirar a la canasta, pero con dos clases creen que es suficiente para ir mejorando?

Niña 2. No, porque con dos clases a la semana no es suficiente

Niño 1. Bueno, sí lo desarrollas, pero no lo suficiente

MODERADORA ¿Pero será suficiente?

Niña 2. No, que nos toque diario.

Niño 1. Sí, bueno, si quieren

Les gustaría

Si

Niña 2. Tan siquiera cuatro veces a la semana

MODERADORA Y dentro de la clase que otra actividad les gustaría hacer ¿Qué otro tipo de actividades?

Niña 2. Defensa personal

Niña 1. Aparte porque es muy importante...

Niña 2. Sería padre aprender defensa personal

Niña 1. Kick boxing

Niña 3. Ay, sí, pero así como somos...nos lastimaríamos

Niño 1. Depende de la persona, sí tiene el criterio o no...

Niña 3. Ay sí, pero tu ves a los demás..tú los conoces...

MODERADORA Ya tenemos poco tiempo. Me gustaría que cada uno de ustedes fuera registrando algo acerca de su experiencia durante estos días o de algo que les haya impactado de su clase. No tiene que ser de lo que pasó en esta secundaria...

Niña 2. A mi me gustaría que fuera todos los días. Así aprendemos más y tenemos diario un poquito de deporte.

MODERADORA ¿Fuera de la escuela tienen otros espacios para hacer ejercicio?

Niña 2. Ejercicio, bueno a veces si voy, pero yo ocupo la más mi tiempo en citas. Yo tengo mucho eso de que tengo que ir a mis cita de discipulado.

MODERADORA ¿Tú eres quien tiene un interés en la religión?

Sí

MODERADORA ¿Entonces no tienes tiempo?

Niña 2. Yo así cuando llego a mi casa tengo poco tiempo para hacer mi tarea. Por ejemplo hoy llego a mi casa tengo que apurarme porque a las tres tengo mi cita de discipulado. Y ya de ahí me quedo dos horas u hora y media y de ahí llego a mi casa hago tarea y a veces hay veladas o hay varias cosas no y pues a mi me gusta mucho ir a esas reuniones. Por eso me gustaría que hubiera más seguido deporte, educación física porque es ahí donde tengo más oportunidad de ejercicio

MODERADORA Miguel algo que quieras decir...

Niño 2. La verdad a mi lo que a mi no me gusta de la clase, es que luego cuando jugamos futbol o básquetbol, siempre escogen a los mismos, ¿no?, a los buenos, y los que no son tan buenos como ellos, se quedan atrás y luego ni los escogen. Sería mejor que en los equipos hubiera buenos, y no tan buenos y que los buenos ayudar porque luego cuando tienes el balón o no haces un gol o una canasta se burlan de ti.

MODERADORA Es mucha la responsabilidad?

Niño 2. Te pones nervioso y no te sale

M: Pues para eso también se necesitaría más tiempo de práctica. ¿Sería en la escuela donde hay más oportunidad de trabajar esa parte del cuerpo?

Niño 2. Sí

Niño. Porque en la casa no hay tiempo.

MODERADORA Josué tú que dirías?

Niño 1. Pues no sé, Ya no tanto juego por medio de la pelota, sino también otras disciplinas, no sé, quizás competencias, pero no tanto de partidos de futbol o básquetbol sino otro tipo como carreras, que hubiera clase de ciclismo, cosas así. Nada más.

Niña 1. Capoeira...

MODERADORA O sea diversificar el tipo de actividades, introducir cosas más novedosas. Estaría bien que pudiera traer sus patinetas. El riesgo es que luego hay niño que son poco responsables.

Niña. Y también para las niñas estaría bien que hubiera una clases de danza

MODERADORA La clase también puede ser para los niños, y esa clase les daría oportunidad para relacionarse con los niños

Niña 1. ¡Sí! aja

MODERADORA ¿Sobre eso que opinan? De la relación con los niños. En la clase de educación física cómo es esa relación?

Niña 2. ¡Ay no, es muy cruel!

Niña 1. No. Siempre se dividen, niños con niñas. Niñas por acá, niños por allá.

MODERADORA ¿Por qué será?

Porque no existe esa confianza

Es que luego no son respetuosos

MODERADORA ¿Por qué será la falta de respeto?

Niñas. Porque no somos tan hábiles

MODERADORA ¿Ustedes se sienten a gusto de estar en la clase con los **niños**

Niñas. A veces

Porque aparte de que se burlan, cuando haces algo bueno como que te ponen apodos, o algo así

MODERADORA ¿Creen que sería suficientemente divertido puras niñas?

Niñas. ¡Nooooo!

Niña 3. Yo en la primaria convivía mucho con los dos sexos. Ahí era más divertido de que hubiera dos equipos. por decir de futbol revueltos porque igual los hombres saben más en ese tema y te pueden enseñar, pero si los hombres son así burlones y que “ay tu no sabes jugar” o te dicen ay “es que tu eres mujer y no sabes de esto” así como que te sientes tímida...

Niña 3. Te humillan

MODERADORA A ver tú que eres niño por qué crees que hay muchos **niños** que son tan agresivos con las niñas?

Niño 3. En primera porque creen que son muy tontas, y la verdad no es cierto. Porque quizás la mujer puede tener más capacidad que los hombres y bueno creen que porque las niñas practican otro tipo de deporte que no es tan agresivo creen que no van a poder lograr cosas que los hombres pueden hacer supuestamente

MODERADORA ¿Pero no será también como que les tienen miedo?

Niña. Yo también he visto eso, porque las mujeres podemos aprender y por querer presumir (los niños) que no sabemos las mujeres como que si dicen “no es que tu no sabes” te dicen como que con miedo...

MODERADORA Alejandra, casi no has participado. A ti te gusta la clase de educación física

Es que ella es muy tímida

MODERADORA En la clase de educación física se te hace más fácil manejar tu timidez

Niña 3. Se me hace fácil

MODERADORA ¿Te gusta la clase?

Niña 3. Sí. porque convivo con mis amigas, también porque nada más estamos en el salón sentados y como que te cansas. A mi no me gusta estar mucho tiempo sentada, como que me gusta moverme mucho y todo

MODERADORA ¿Fuera de la clase de educación física tienes la oportunidad de andar más movida.

¿Vas a algún deportivo?

Niña 3. No. Lo que hago de ejercicio es lo que hago en la clase.

Niño 2. También sirve para despejar la mente después de una clase o antes de una clase.

Niña 1. Sí porque luego te toca el último día...como que te desahogas

Niño 1. Te relajas, te distraes...

Bitácora de la sesión 4

Fecha: Miércoles 5 de septiembre del 2007

Objeto de observación: Las emociones y las ideas sobre el cuerpo

Información buscada e instrumento o técnica aplicada. Conocer las emociones, tensiones, intereses, y dudas que los participantes experimentaron luego de llevar a cabo diferentes **juegos** y la realización en una cartulina de un **collage**. Como producto del taller se planteó que los alumnos registraran en el **collage** sus respuestas a las preguntas: ¿cómo es mi cuerpo?; ¿cómo (no) cuido mi cuerpo?; ¿qué opinan de mi mis compañeros?, ¿cómo percibo a mis compañeros?

Lugar y duración de la sesión: Esta vez trabajamos en el gimnasio. La duración de la sesión fue de 50 min.

Ambiente. Creo que en esta sesión definitivamente ya habíamos entrado en confianza y los alumnos se mostraban relajados y contentos.

Desarrollo de la actividad. Estas fueron las actividades planificadas y llevadas a cabo:

- **La mirada.** Los participantes se colocan en un círculo de tal forma que puedan mirarse todos. Toda la actividad se hará en silencio.
- Con el inicio de la música circulan buscando la mirada de los compañer@s. A una señal se colocan en parejas, frente a frente, de pie mirar a su compañer@ registrando mentalmente todo lo que ve: los ojos, el cabello, las cejas, etc. Observar si sobre el rostro hay algún lunar, mancha, herida, etc. (invertir el rol)
- Mirar todo el cuerpo: manos, pies, cuerpo (invertir el rol)
- Mirar a su pareja y sin dejar de mirarse hacer movimientos que el compañero deberá imitar como si fuera un espejo (invertir el rol)
- Mirar de cerca a la pareja e imitar todos los gestos que pueda hacer expresando emociones: alegría, miedo, ira, tristeza, etc. Cuando la música pare cambiar de pareja (tres parejas)
- Si es posible, pasar las manos por el rostro percibiendo su textura
- Finalmente tocándose las manos, extender y flexionar los brazos alternativamente sin dejar de mirarse el ojo izquierdo
- **Lo más valioso.** Los participantes recibirán una hoja de periódico con la indicación de cuidarla ya que “es la parte más valiosa de su cuerpo”. Con música suave la transportarán sin dejar que otros puedan dañarla; llevar “el cuerpo” a diferentes alturas. Se les pide que llevando al “cuerpo” expresen distintas emociones: alegría, miedo, euforia, enojo, etc. Para expresar el enojo se les pidió que destruyeran el periódico. Finalmente se divide al grupo en dos y se hace una competencia de a ver que grupo hace la pelota de periódico más grande con las hojas de periódico que han quedado rotas.

- **Estatuas.** Por parejas, una persona adopta una posición, la otra persona tiene los ojos vendados y mediante el tacto deberá reproducir la posición de su pareja. Se invierten los roles.
- **Collage.** Para cerrar la sesión, los participantes escribirán en una cartulina las emociones experimentadas durante los ejercicios, respondiendo a las preguntas: ¿qué emociones sentí durante las actividades, fueron agradables, desagradables?; ¿me resultó fácil, difícil, agradable, desagradable, tocar y ser tocado?, ¿cómo expresa mi cuerpo las emociones? Este trabajo corresponde a la sección Mi cuerpo y mis emociones.

Al terminar las actividades descritas, l@s alumn@s procedieron a escribir sus experiencias en una cartulina pudiendo usar recortes de revistas para desarrollar la sección II. Mi cuerpo y mis emociones de su *collage*.

El *collage* tuvo se dividió en cinco secciones, cada una con un tema. Los temas del *collage* fueron:

- I. Est@ soy yo (Autorepresentación). Para esta sección se uso el dibujo realizado en la primera sesión del taller, pegándolo en la sección correspondiente.
- II. Mi cuerpo y mis emociones (Emociones) Se desarrolló en esta cuarta sesión.
- III. Este es mi cuerpo (Ideas sobre el cuerpo propio) Esta sección se desarrollará en la sesión 5.
- IV. Así me ven los demás (Percepción de los otros) También se desarrollará en la sesión 5.
- V. Cómo cuido mi cuerpo (Salud y prácticas higiénicas). También se desarrollará en la sesión 5.

Impresiones personales. Al planificar las actividades tuve temor de que les parecieran demasiado “sosas” a los alumnos, después de todo ya son de “tercero”, o que se resistieran a realizarlas debido al contacto que se tenía que establecer. Sin embargo no fue así y me sorprendí del entusiasmo que mostró la mayoría. Es obvio que el juego sigue siéndoles grato, no obstante su edad. Me parece que la clase de educación física es un gran escenario para propiciar actividades donde los alumnos puedan conocer y desplegar sus emociones de una manera consciente. Para ellos resultó muy gratificante la parte de la sesión donde se pudieron expresar, creo que este tipo de actividades son bienvenidas por los alumnos y resultan muy enriquecedoras tanto a nivel individual como grupal. en vista del interés de los alumn@s la actividad se habría podido alargar y se habría logrado rescatar opiniones de los niñ@s con mayor profundidad. No obstante, fue evidente que mirar al otro y dejarse mirar de manera premeditada no les resultó fácil ya que aunque se les pidió que no hablaran, y permanecieran en silencio, muchos hablaban y se reían nerviosamente. Se dio la indicación de que para realizar la actividad libremente eligieran una pareja. Pude constatar que, de manera predominante, las parejas se integraban con personas del mismo sexo.

Las actividades realizadas, que involucraron movimientos y desplazamientos, conllevaron contacto tanto visual como físico con los compañer@s y consigo mism@ al hacer conscientes las emociones que experimentaron. Hubo niñ@s que evidentemente se involucraron con las actividades y las disfrutaron, y otr@s que solo las llevaron a cabo porque era una indicación de “la maestra”.

A continuación se presentan los resultados vertidos en “collage”. El tema I: *Est@ soy yo*, ya se había desarrollado en la primera sesión con la realización de un dibujo, el cual fue pegado en la cartulina en la sección correspondiente. En esta sesión 4 únicamente se desarrolló el tema II. *Mi cuerpo y mis emociones*.

Se planeó la terminación del “collage” para la sesión 5 en la cual se cerraría el taller con el desarrollo de los temas III. *Este es mi cuerpo*; IV. *Así me ven los demás* y V. *Cómo cuido mi cuerpo* dando así terminación al “collage”.²

² Nota: Con el fin de integrar en un solo documento los resultados del collage, éstos se presentan conjuntamente al final de la bitácora de la sesión 5.

Bitácora de la sesión 5

Fecha: Lunes 10 de septiembre del 2007

Objeto de observación: Experiencias relacionadas con la corporeidad vividas a lo largo del taller

Información buscada e instrumento o técnica aplicada. Conocer las emociones, tensiones, intereses, y dudas que los participantes experimentaron a partir de comentarios sobre el trabajo vertido en el *collage*.

Lugar y duración de la sesión. Gimnasio. De acuerdo con la planificación, la duración de la sesión sería de 90 min, pero se presentó un episodio o eventualidad y efectivamente se trabajaron únicamente alrededor de 60 min.

Ambiente. Los alumnos entraron retrasados a la clase. Estaban tensos y desconcentrados al gimnasio debido a que durante la clase anterior (de español) una de las niñas sufrió un ataque epiléptico. Dos niñas estaban llorando (sus amigas) y el resto del grupo estaba preocupado o mentalmente disperso. Platicamos como 15 min sobre cómo se dieron las cosas y acerca de cómo se sentían.

En resumen esto me contaron: *“Estábamos en el salón y mientras algunos hacíamos fila en el escritorio de la maestra para mostrarle nuestro trabajo, Fernanda comenzó a convulsionarse. Al principio no entendíamos que le pasaba, fue hasta que cayó al piso cuando vimos que era serio. La maestra gritó ¡Vayan por la directora! Juan y Ernesto bajaron por la directora. La maestra se acercó a Fernanda, los demás lo único que hacíamos era mirar. Llegó la directora y el profesor Colín (el de educación física). Entonces la directora nos sacó del salón y ya no supimos que pasó. Nos bajaron al patio y ahí estuvimos hasta que empezó la clase con usted”*.

En general todos se veían alterados y/o preocupados. Sus testimonios: “Sentí bien feo”; “No sabía que hacer”, “Tengo miedo de que algo así me pase a mi”

Desarrollo de la actividad. Una vez que más o menos se hubieron calmado, luego de hablar sobre el suceso, procedimos a llevar a cabo la actividad programada (juego “Sin todo mi cuerpo” y terminación del *collage*) ya que no habría oportunidad de reprogramarla. De hecho, a una solicitud mía, el maestro de la clase siguiente (matemáticas), cedió su tiempo para que en esta clase tuviéramos la oportunidad de llevar a cabo el cierre del taller con suficiente tiempo para hacer comentarios o resolver dudas. Aunque las actividades se llevaron a cabo, no se logró la concentración de otras clases y por eso muchas niñas, y algunos niños, no completaron el ejercicio del *collage*.

Estas fueron las actividades planificadas originalmente:

Sin todo mi cuerpo. Los participantes juegan con pelotas e interactúa entre todo el grupo moviéndose libremente. Posteriormente cada participante deberá vendarse alguna parte del cuerpo para inmovilizarla y tener la experiencia de carecer de movilidad, contrastando esta experiencia con la de moverse sin restricciones.

Collage

Terminación del collage. **Sección III Este es mi cuerpo:** Con recortes pegados a la cartulina cada participante debe contestar a las preguntas: ¿cómo es mi cuerpo?; ¿cómo(no) cuida mi cuerpo?; ¿qué opinan de mi mis compañeros?, ¿cómo percibo a mis compañeros?

Sección IV. Así me ven los demás . Cada participante escribirá en la cartulina de los compañeros que elija, que opinión tienen sobre su persona

Sección V:¿Cómo(no) cuida mi cuerpo? Cada participante escribirá lo que hace para cuidar o descuidar su cuerpo.

Cierre del taller

- Cada uno de los integrantes del grupo interpreta su *collage* y contesta las preguntas que se le formulen
- Una vez que los participantes han terminado, se hace una mesa redonda general para comentar la experiencia y permitir que los participantes profundicen en sus ideas

Impresiones personales. La intención de haber llevado a cabo el juego de pelota intenso “Sin todo mi cuerpo” y luego la inmovilización a través de las vendas, fue con la intención de que los alumnos pudieran contrastar la experiencia de moverse libre y vigorosamente, contra la imposibilidad de movimiento. Sin embargo, debido al episodio vivido en el salón, antes del taller, como ya dije, los alumnos trabajaron sin concentrarse en el trabajo de la sesión. Durante la actividad con pelotas se mostraron demasiado inquietos y hasta un tanto agresivos. Como estaba planeado se llevó a cabo el juego y se procedió a terminar el *collage*.

No obstante la sesión se desarrolló en un ambiente un tanto desordenado y algunos no terminaron con todas las secciones del *collage*. L@s alumn@s se mostraban desconcentrados, algunos más que otros. Pedí que voluntariamente algunos compartieran el contenido de sus *collages* y así lo hicieron dos niñas y dos niños. Después de eso procuré que comentáramos las impresiones generales y dudas acerca del taller, pero solamente obtuve respuestas un tanto superficiales en las cuales los niños aseguraban que les había gustado el taller y los había puesto a pensar sobre su cuerpo. Decidí que no había condiciones para pedirles más de lo que en ese momento podían brindarme y me despedí de ellos dándoles las gracias por su colaboración en mi estudio.

Qué otras indagaciones es necesario realizar. De acuerdo con la experiencia de esta sesión, se demuestra que todo lo que ocurre en la escuela (campo), influye en la percepción y emociones del alumnado, lo cual a su vez afecta su desempeño. Es decir, factores que generalmente no se toman en cuenta, como las emociones, determinan el comportamiento y aprovechamiento de l@s alumn@s en la escuela. Creo que este es un tema interesante que cabría desarrollar desde la óptica de la educación física. El tema podría ser: ¿Cómo influye la percepción, las ideas acerca de sí mism@ y las emociones del alumnado en su desempeño en la clase de educación física?

Resultados del Collage

Sección I: Est@ soy yo

Para este apartado l@s niñ@s se dibujaron a sí mism@s y a algún objeto o símbolo que los identificara. El objeto que dibujaron fue:

Niños	Niñas
<ul style="list-style-type: none"> • x-box (5) • reproductores de música (6) • <i>automóvil</i> (3) • spray para grafities (3) • computadora (4) • <i>balón de futbol</i> (2) • <i>patineta</i> (2) • <i>motocicleta</i> (1) • <i>patines</i>(1) • <i>bicicleta</i>(1) • novia (1) • perro (1) • comida (1) • guitarra (1) • cartas de poker (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • reproductores de música (7) • gato o perro (5) • computadora (5) • libros (4) • televisión (2) • calculadora • novios (1) • amigos (1) • biblia (leer)(1) • matemáticas (1) • hamburguesa (1) • inglés (1) • mar (visitar) (1) • <i>ir de compras</i> (1) • <i>viajes</i>(1) • <i>pelota</i> (1)

Observaciones

A los objetos reportados les sigue un número que muestra cuántas veces fue reportado. Las palabras que indican mayor predisposición a una “ejercitación activa”, se han marcado con cursivas. Se observa mayor identificación de los niños por pasatiempos activos o que implican cierta ejercitación física, en tanto que las niñas reportan mayor afinidad por pasatiempos o actividades pasivos.

Sección II: Mi cuerpo y mis emociones

Niños

- Me sentí algo incómodo cuando tocamos a nuestro compañero, pero creo que ahora le tengo más confianza
- Me incomodó tocarle las manos a mis compañeros y la cara, ya que me sentí incómodo, pero a pesar de eso me gustó la actividad
- Me sentí incómodo. Descubrir mis habilidades para ver con lo que la vista no puedo. *(se refiere a "ver" cosas a través del tacto)*
- Pues a mi se me hizo un poco incómodo ya que no me gusta mucho que me toquen ni tocar a la gente, prefiero no tocar ni que me toquen, pero se me hizo buena actividad
- Pues no me produjo algún sentimiento en especial. No me incomodó, pero tampoco me gustó. Todo lo que hice ya estaba acostumbrado a hacerlo ya que así me llevo con mis compañeros
- Me gustó mucho cuando destruimos el periódico en el sentido de destrucción y nerviosismo. También me gustó cuando nos pusimos las vendas y tuvimos que ponernos en la misma posición y lo que me incomodó fue que teníamos que tocar al compañero.
- Tuve alegría y ya por que trabajamos lo que en dos semanas no haríamos en educación física
- pues fue muy padre por que me reí y vi a mis compañeros físicamente, pero pues me da igual si me tocan o no
- Mi emoción que me pasó es que me divertí porque fue muy gracioso
- Me gustó lo del periódico. Romperlo, patearlo, reírme y hacer la bola de periódico
- Estuvo divertido y me gustó mucho porque podemos convivir en equipo
- A mi me gustó mucho la actividad de que tenía que proteger mi periódico
- Estuvo divertido, me gustó y pues me hizo sentir bien, sentí mucha libertad. Estuvo genial.

Niñas

- Me divertí porque conocí las actitudes de mis compañeros, por ejemplo, saber qué reacciones tienen al enojarse
- Pues yo quería tocar o estar con una persona del salón, pero como no me llevo bien con él, y estuvo con sus amigos, pues no pude
- Me gustó por que así conocí a unas personas que no conocía bien.
- A mi gustó porque pudimos conocer a otras personas y en una parte vimos si somos buenos reflejando a otras personas
- Me divertí mucho, la actividad nos hace ser creativos y despejar la mente. También nos hace sacar nuestros sentimientos
- Me gustó la actividad pero me sentí libre y psss...estuvo padre aunque Gus-Gus (Gustavo) se tardó en adivinar cómo estaba (la posición en que estaba)
- Estuvo divertido, pero me dio un poco de risa, pero fue muy agradable compartir
- Pues solo sentí un poco de alegría y buenos recuerdos. De ahí en fuera no me produjo otro en especial
- Pss..casi no sentí nada porque no tenía esos sentimientos ni nada que los provocara
- A mi me gustó mucho
- Me divertí porque pude sacar mis emociones y pude conocer más a mi mejor amiga y a otra que tengo. Pude sacar una emoción que nunca expresé

Sección III: Cómo (no) cuido mi cuerpo

Esta es la síntesis de lo que las **niñas** expresaron en esta sección pegando imágenes o sugiriendo ideas sobre:

Lo bueno

- frutas y verduras
- baño diario
- quererse a sí misma
- comida *light*
- médico
- cosméticos y cuidado de la piel
- gente ejercitándose
- tomando mucha agua

Lo malo

- refrescos
- cerveza
- cigarros
- comer comida chatarra, grasas, refresco

Esta es la síntesis de lo que los **niños** expresaron en esta sección pegando imágenes o sugiriendo ideas sobre:

Lo bueno

- baño
- a veces como bien
- comida “sana”
- ejercicio
- médico

Lo malo

- violencia
- refresco
- cerveza
- dulces
- como muchas “cochinadas”

Sección IV: Este es mi cuerpo

Esta es la síntesis de lo que l@s alumn@s expresaron en esta sección pegando imágenes o sugiriendo ideas sobre:

<p>En esta sección las niñas pegaron imágenes a partir de las siguientes tres ideas básicas que reiteraron en su <i>collages</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos esbeltos • Me gusta tal y como es, pero me gustaría tener mayor habilidad para el deporte y tal vez con el tiempo podría mejorar un poco • no me gusta mucho pero sé que puedo mejorarlo • me gusta algo mi cuerpo, sólo no me gustan mis dientes y mis pies 	<p>En esta sección los niños pegaron imágenes o sugirieron ideas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • robot • viajes • me gusta como es mi cuerpo, solo que me gustaría tener un poco más de altura • cuerpos musculosos • cerebro • deportista
--	---

Sección V: Cómo me ven los demás

Al parecer esta sección entusiasmo particularmente a los niños. En general se mostraron interesados en conocer la opinión de los demás con respecto de sí mism@s.

Estos son algunos de los testimonios más significativos para los fines de este trabajo:

Niños	Niñas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La neta David es medio cholo y pues eso del <i>graff</i> (graffitie) se le ve chido y él es uno de mis mejores amigos. ▪ Que para mi lo que tienes según de galán lo tienes de guey, pero la neta es que me caes muy bien porque eres chido. Buena onda. ▪ Eres buen amigo y sé que podemos confiar en ti pues aunque estás chistoso eres uno de mis mejores amigos ▪ Eres un chavo super chido y lo que me gusta de ti es que te creo de todo y eso me gusta porque cuando digo un chiste siempre te ríes aunque no dé risa mi chiste. Apuesto a que te estás riendo ahorita. Ja ja ja ▪ Eres una persona seria, pero con el tiempo te vas a volver como nosotros y eres una buena banda ▪ Amorcito: Eres súper chido te kiero un buen y nunca me olvides ▪ Eres súper chido aunque a veces hablas por hablar ▪ (Aquí un niño pegó la foto de Leonardo Di Caprio. Por cierto es un niño que se ve que se siente “galán” y por encima de sus compañeros. De hecho se ve de mayor edad) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eres buena onda, pero un poquito seria. ¡¡Smile!! ▪ Que eres una chava muy bonita. Todavía no te conozco pero se ve que eres buena onda. ▪ Amor mío: Eres una chava muy buena y chida y divertida. También sé que puedo confiar en ti. T.K.M ▪ Eres una mega amiga. T.K.M ▪ Buena onda y confiable ▪ (Aquí una niña pegó la imagen de una joven con expresión melancólica, indicando que así la verían los demás o así querría ser vista)

Discusión V

Análisis e interpretación de los resultados del taller El cuerpo en la escuela

Hay más razón en tu cuerpo que en tu sabiduría

Nietzsche

A continuación se reportan los resultados obtenidos luego de la aplicación del taller y de los instrumentos reportados anteriormente. Éstos se han organizado a partir de los dos grandes ejes que se desarrollaron en el taller:

Eje: **La percepción del cuerpo propio**. Cuestionamientos básicos: ¿cómo se percibe y vivencias el propio cuerpo?; ¿cuál es la importancia y valor del cuerpo en la vida propia?; ¿cómo se cuida el cuerpo?

Eje: **El cuerpo y la clase de educación**. Cuestionamientos básicos: ¿cómo se aborda al cuerpo en la clase de educación física?; ¿de que manera se experimenta la clase?; ¿existe algún tipo de represión en relación con el cuerpo?; ¿Qué importancia se le concede a la clase?

Los resultados obtenidos expresan discursos, prácticas y normas que cotidianamente tienen lugar en la clase de educación física y que contribuyen al proceso de construcción social del cuerpo. Para fines discursivos éstos se presentan, como ya se dijo, alrededor de los dos grandes temas desarrollados con base en los ejes mencionados aunque se parte del entendimientos de que tanto los temas como los subtemas están estrechamente vinculados y han de entenderse como un todo para el entendimiento del cuerpo en la escuela. Los temas son: La percepción del propio cuerpo, con los subtemas: Cómo se aborda el cuerpo; Los valores del cuerpo; Cuerpos diferenciados; El cuidado del cuerpo y El desempeño del cuerpo. El otro tema se refiere a La percepción de la clase de educación física con los subtemas: La clase como desafío, La clase desde la óptica del profesorado, Las reglas y las normas y La violencia en la clase.

De antemano, se admite que las conclusiones extraídas de la muestra estudiada no podrían ser generalizadas universalmente, sin embargo, proporcionan pautas que pueden tomarse en cuenta para el entendimiento del cuerpo en la escuela.

La percepción del cuerpo propio

De acuerdo con este estudio, en su mayoría l@s jóvenes se mostraron satisfechos con su propio cuerpo pues más de dos tercios del alumnado lo calificó como “bello”, “valioso” y como “algo que debe ser cuidado”. Más de la quinta parte de los niños no puso ninguna objeción a su cuerpo diciendo “me gusta como es” en tanto que el resto del grupo opinó “no está mal, pero podría estar mejor”.

Aunque la enorme mayoría (80%) dijo estar conforme con los cambios del cuerpo aparejados con la adolescencia, más de la mitad declaró cierto grado de insatisfacción con alguna parte específica de su cuerpo. En este sentido casi la quinta parte aseguró que cambiaría algo de su cara (dientes, frente, nariz, etc.) y la tercera parte dijo que cambiaría algo en su cuerpo (estatura, abdomen, complexión, etc.). Casi la mitad dijo querer ser más fuerte, mientras casi la tercera parte desearía ser más delgado.

L@s muchach@s también perciben al cuerpo en términos de su fragilidad, tanto por la posibilidad de resultar lastimad@s como consecuencia de las actividades de la clase de educación física, como por la de ser castigados mediante la ejecución de tareas físicas extenuantes. No obstante, ante esta fragilidad reconocen el poder que la ejercitación física pone a su alcance para transformar su cuerpo.

Hay, sin embargo, una enorme distancia entre el saber y el hacer, ya que, al mismo tiempo, casi la mitad de ell@s³ manifestaron que fuera de la escuela no hacen ninguna actividad física sistematizada, como deporte, danza, etc. Ante estos hechos, el compromiso de la educación física estaría en hacer conciente y profundizar el

³ Cuestionario alumn@s reactivo 15

reconocimiento de sí mismos a través del ejercicio de la corporeidad que los conduzca a la ejercitación creativa y autogestionada.

Cómo se aborda el cuerpo

No obstante la aceptación general de su cuerpo, un número muy importante de alumn@s se mostró insatisfechos respecto al abordaje que la educación física hace acerca del mismo y más del 60% opinó que en esta clase pocas veces, o nunca se dicen cosas interesantes sobre el cuerpo.⁴ Este dato resulta no sólo revelador, sino “chocante” porque se supone que el cuerpo es el protagonista de la materia. A pregunta expresa, la mayoría de los jóvenes dijo que nunca había reflexionado sobre si tiene o es un cuerpo y más de la mitad afirmó que no se sientes libre para hablar sobre el cuerpo en la clase de educación física.⁵

A partir de lo expresado por el alumnado, se hizo evidente que en la clase no se habla suficientemente ni se reflexiona propiamente sobre el cuerpo. La aproximación que hace la clase de educación física acerca del cuerpo es tangencial, al hablar, no sobre el cuerpo, sino sobre lo que *debe* hacerse con él a través de prácticas y discursos sobre la salud y la eficiencia funcional.

Es decir, para el alumnado el cuerpo en sí mismo no constituyó un tema que se haya tratado o hecho presente de manera explícita en los discursos de la educación física. Tampoco se promovió el conocimiento del cuerpo en sí mismo, ni a través de conceptos ni mediante la experimentación corporal consciente. Como consecuencia el alumnado no estaría en posibilidades de desarrollar un pensamiento propio acerca de su cuerpo quedando así al margen de la reflexión que le abra la posibilidad de transformar o influir su experiencia a través del ejercicio corporal.

⁴ Cuestionario alumn@s reactivo 25

⁵ Cuestionario alumn@s reactivo 24

Los valores del cuerpo

No obstante que en años recientes (2006) se planteó un nuevo enfoque para el programa de educación física, basado en la corporeidad, a los alumnos participantes en el taller ya no les tocó dicho programa, pues fueron formad@s a partir del programa MID cuyos contenidos estaban orientados hacia la eficiencia corporal.

En tal sentido, aunque los imperativos de eficiencia que proclama dicho programa fueron discursivamente bien interiorizado por el alumnado [la clase de educación física contribuye a] “*desarrollar bien nuestro cuerpo y nuestra habilidad*”⁶, en los hechos la mayoría buscó, y privilegió en la clase valores distintos a los establecidos formalmente en aquel currículum. Al parecer, el cuerpo “sano y eficiente” fue sustituido por el ideal de un “cuerpo bello”.

No obstante que la mitad del grupo afirmó llevar a cabo actividades físicas fuera de la escuela, únicamente la quinta parte de los participantes en el taller priorizó el desempeño como el asunto más importante relacionado con su cuerpo, en tanto que un abrumador 80% reportó: “*Creo que lo más importante en relación con mi cuerpo es que me guste*”.⁷

Ell@s opinaron que: “... *cuando somos chicos, la verdad no nos importa lo que los demás digan de nosotros [de nuestra apariencia] y nos importa más lo diga nuestra familia que los demás...Y ahora pues ya no, tienes tus propios gustos y ya no te gusta lo que te gusta a tu mamá*”; [Cuando veo a alguien] “*yo me fijo en la cara, a ver si está bonita...después ya me fijo en el cuerpo*”; “*a mi me gusta que tengan así... labios bonitos*”; [yo me fijo] “*en el cuerpo*”; “*en la cadera*”; [en los hombres yo me fijo en] “*los conejos, los pectorales.*”⁸

Su preocupación por la apariencia corporal se confirmó en las entrevistas en las cuales l@s alumn@s expresaron conceptos como “*Mi cuerpo está padre, ¡está*

⁶ Entrevista grupal. Grupo 2

⁷ Cuestionario alumn@s reactivo 11

⁸ Entrevista grupal. Grupo 2.

*escultural!"; "A mí me gustaría estar más delgadita y con más pompitas; "yo me siento muy flaquito"..."*⁹

Aunque el interés por la apariencia resulta muy natural en la adolescencia, no resulta congruente con los propósitos de la educación física que, como ya se mencionó anteriormente, la mayor parte del alumnado identifique como el asunto prioritario respecto al cuerpo cuestiones estéticas y que cerca de la mitad limite el cuidado de su cuerpo fuera de la escuela a prácticas higiénicas y dietéticas sin tomar en cuenta la ejercitación corporal.¹⁰

Al parecer el cuerpo no se constituyó en sí mismo en foco de reflexión¹¹ sino a partir de la posibilidad de construirse una imagen agradable. La idea del cuerpo como accesorio se reafirma si se toma en cuenta la opinión de casi la mitad del grupo¹² que concedió mayor importancia a los sentimientos que al cuerpo, opiniones que indican la adhesión a valores socialmente establecidos y validados por la "educación sentimental" que se imparte a través de los medios, principalmente por la televisión, donde sin embargo los héroes y heroínas son siempre corporalmente perfectos.

La contradicción es doble: por un lado el alumnado mostró una gran preocupación por la apariencia, pero por el otro opinaron que los sentimientos son más importantes que el cuerpo, no obstante que de acuerdo con sus testimonios en la clase de educación física se suscitan hechos de violencia donde los sentimientos de l@s otr@s son ignorados y vulnerados con significativa persistencia. Me parece que esta contradicción simplemente es el reflejo de la doble moral que se expresa en la sociedad y en los medios de comunicación masiva.

Cuerpos diferenciados

Por otra parte, cuando se les pidió a l@s niñ@s que dibujaran una imagen de sí mism@s y objetos con los que se sintieran identificados, únicamente la tercera parte,

⁹ Entrevista grupal. Grupo 2

¹⁰ Cuestionario alumn@s reactivo 16

¹¹ Cuestionario alumn@s reactivo 9

¹² Idem reactivo 7

se representaron con algún implemento que sugiere actividad física como balones de fútbol (2), patinetas (2), motocicletas (1), patines (1), pelota (1) o bicicletas (1). De estos 8 alumnos solamente una niña se dibujó jugando con una pelota, lo cual coincide con el estereotipo de género que concibe a las niñas como sujetos pasivos en contraposición con los niños que se muestran más proclives a la actividad física.¹³

Aunque los dibujos se solicitaron con un propósito distinto al de servir como fuentes de información y de hecho fueron muy esquemáticos, fue posible obtener algunos datos sobre la percepción del propio cuerpo en l@s alumn@s. En ese sentido, ninguno de los dibujos de las niñas mostró caracteres sexuales secundarios, que a su edad (15 años) ya son evidentes. Todas se dibujaron totalmente planas, como niñas. En cuanto a su vestimenta, la mayoría se autorrepresentó de manera muy tradicional con vestidos (9). Únicamente 3 de 12 se dibujaron con pantalones.

Por su parte, los dibujos de los niños fueron más realistas y se autorrepresentaron en actitudes más dinámicas y retadoras: grafitando una pared, en patineta o patinando.

En general, a pesar de estas diferencias de género, tanto niñas como niños se identificaron con los mismos objetos. Los objetos elegidos con mayor frecuencia por ambos sexos fueron en orden decreciente: reproductores de música (13), computadoras (9) y *xbox* (5). En este sentido, puede decirse que l@s muchach@s se identificaron más con actividades sedentarias y privadas como son escuchar música, *chatear* o jugar sentados frente a un monitor, que con actividades físicas, deportivas o recreativas en espacios colectivos y abiertos como serían los patios escolares donde se lleva a cabo la clase de educación física. Esta actitud individualista que impide pensar en términos de colectividad y en el bienestar de l@s demás, podría ser una de las explicaciones a la violencia que cotidianamente se vive en la escuela, como se verá más adelante.

¹³ Resultados collage sección *Este soy yo*

En relación con otra diferenciación entre géneros en torno a la experimentación del cuerpo propio, cabe destacar el hecho de que para los niños, el cuerpo parece significar una frontera que los aísla y delimita el espacio propio, ya que cuando durante el taller se les pidió que tocaran al otr@, persistentemente varios reportaron un sentimiento de incomodidad. En contraparte ninguna niña reportó algo similar, y en cambio sus comentarios se refirieron a aspectos de satisfacción y agrado hacia la actividad. Es evidente que los niños experimentan mayores dificultades que las niñas para tocar y ser tocados.¹⁴ Este testimonio ejemplifica la ambivalencia experimentada por algunos niños durante el taller: *“Me incomodó tocarle las manos a mis compañeros y la cara, ya que me sentí incómodo, pero a pesar de eso me gustó la actividad”* en tanto que las niñas expresaron: *“Pues yo quería tocar o estar con una persona del salón, pero como no me llevo bien con él...pues no pude.”*¹⁵

El cuidado del cuerpo

Una de los más grandes afanes de la educación física, corresponde a la salud y al cuidado del cuerpo. En relación con el tema, resulta obvio que éste está bien aprendido aunque, otra vez, tan solo a nivel de discurso¹⁶ ya que si bien el alumnado reconoció la importancia de ejercitarse diariamente, comer de modo balanceado y tener buenos hábitos de higiene, casi la mitad de los niñ@s admitieron que no lo hacen, argumentando predominantemente falta de tiempo o de medios económicos.¹⁷ En este sentido puede decirse que una parte importante del alumnado no ha identificado que el cuidado de su propio cuerpo expresa el cuidado de sí mism@. Es decir, el cuerpo, aparece como “algo” ajeno o distante.

Sobre el tema ell@s expresaron: *“Yo voy a natación, pero luego me da flojera ir...”*; *“a veces como pura chuchería”*; *“A veces no como. No me da tiempo”*; *“No tengo tiempo [de desayunar bien]”*. En cuanto al cuidado del cuerpo: *“yo sí lo cuido, luego corro con mis amigos [otro niño le contesta] ¡Pero te embriagas!* En cuanto a cuestiones

¹⁴ Resultados collage sección: Mi cuerpo y mis emociones

¹⁵ Idem

¹⁶ Cuestionario alumn@s reactivo 10; Collage sección: Cómo cuido mi cuerpo y entrevista grupo 1

¹⁷ Entrevista y cuestionario reactivo 17

económicas: “[que pasa si] *tus papás no tienen dinero para que hagas un deporte, haz de cuenta que quieres ir a futbol y quieres estar en un equipo donde juegues con otros equipos pagarte el callejero ya no te gusta tanto* [entonces se limita tu práctica deportiva]; *“se necesita dinero para la alimentación...”*”

Una niña dijo: “*Yo no lo cuido [al cuerpo] porque como mucho pan, me encanta comer pan, si no como pan en un día me muero, debo de tomar leche, comer pan, todo lo debo de hacer con pan o tortillas*”¹⁸. Este testimonio sintetiza bien la idea prevaleciente en las niñas de que guardar la “la línea” resulta fundamental para el cuidado del cuerpo, más allá de alimentarse bien o practicar algún ejercicio lo cual parece evidenciar la presión social que se ejerce mayormente sobre las niñas para que respondan a los estereotipos mediáticos.

Estas respuestas van a contrapelo de los propósitos buscados por l@s profesor@s quienes en su mayoría confirman la búsqueda de la salud y la impecabilidad del desempeño motor como los elementos prioritarios desde los cuales organizan su tarea educativa¹⁹. Más de la cuarta parte de l@s entrevistad@s consideró, en pregunta abierta, la salud como uno de los beneficios más importantes que brinda la educación física a los alumnos y en segundo lugar, el 16% del profesorado opinó que el beneficio más importante de la clase consiste en desarrollar las capacidades motrices.

El desempeño del cuerpo

Aunque la eficiencia en el desempeño motor se encuentra lejos de las preocupaciones fundamentales del alumnado, lo más importantes para ell@s es la apariencia, la mayoría del profesorado parte del entendimiento del cuerpo “como herramienta o máquina perfecta”²⁰, concepción que apunta claramente a la idea de la eficiencia. Este dato resulta importante porque aunque es a partir de los saberes y creencias de los educadores que se determinan las prácticas escolares que se llevan

¹⁸ Entrevista grupal. Grupo 1

¹⁹ Cuestionario maestr@s reactivos 2,16

²⁰ Idem, reactivo 1

a cabo en los patios escolares, mediante las cuales, no obstante, no han logrado suscitar en el alumnado un interés generalizado por el perfeccionamiento del desempeño motor.

Por otra parte, resultó interesante que el gremio haya caracterizado así al cuerpo humano, cuando las consideraciones eficientistas están siendo dejadas atrás en el nuevo discurso oficial. En este sentido, me parece que aunque desde la teoría se critique y cuestione el criterio funcional y productivista en torno al cuerpo en la escuela, éste sigue vigente entre un profesorado que no en balde pasó alrededor de tres lustros enarbolando las virtudes del programa MID. También es posible que l@s profesores aún se encuentren en un proceso de aprendizaje y toma de posición respecto a la nueva propuesta, o bien que no compartan las nuevas aproximaciones al cuerpo.

Sin embargo, puede decirse que los propósitos proclamados desde el enfoque eficientista no fueron alcanzados tomando en cuenta las estadísticas de acuerdo con las cuales México ocupa el segundo lugar mundial de obesidad infantil debido al sedentarismo y a los inadecuados hábitos de alimentación de la población (ISSSTE, 2009). Aunque, es justo decir, que por sí sola la mejor clase de educación física no puede revertir, ni en México, ni en ninguna parte del mundo, un problema en el que confluyen diversos factores de índole disciplinar, política y económica, por mencionar algunos. En ese sentido, me parece que los esfuerzos de la clase de educación física tendrían que encaminarse no solamente a la activación física del alumnado en la escuela, sino, sobre todo, en desarrollar en ell@s el gusto por el ejercicio físico, de manera que éste se convierta en algo tan establecido como lavarse los dientes.

Desafortunadamente, la formación de hábitos de ejercitación y la valoración del ejercicio corporal se dificulta porque la educación física se encuentra desarticulada del resto del currículum escolar, desarrollando su propio programa, ajena al proyecto pedagógico general que en el caso de otras materias se interrelaciona y es

común. En este sentido, la clase aparece como un esfuerzo aislado que no se apuntala desde ninguna otra clase, de ese modo no se dan las mejores condiciones para que l@s alumn@s valoren la importancia de integrar lo corporal a su experiencia cotidiana.

La percepción de la clase de educación física

Las estrategias didácticas de la educación física están en basadas en una medida importante en un sistema de relaciones sociales que enriquece las experiencias que se viven en clase. Tanto en el juego como en el deporte las relaciones interpersonales son un elemento fundamental en la construcción del aprendizaje propio. La clase hace posible el contacto entre pares y la flexibilización de las rígidas rutinas disciplinarias de la escuela, lo cual hace de la educación física un espacio altamente disfrutable para el alumnado.

Aunque indudablemente hay una gran aceptación de la clase, los alumn@s se muestran escépticos en cuanto a sus beneficios. A la pregunta específica formulada en uno de los grupos entrevistados *¿Ustedes consideran que la clase ha sido benéfica para ustedes? En una escala del 1 al 10 ¿cuánto le pondrían?* las calificaciones otorgadas por esos alumnos fueron muy bajas, y la materia no alcanzó, en promedio, ni el 6.²¹

Sin embargo, la mayoría de l@s jóvenes tienen actitudes favorables hacia la educación física y afirman que les gustaría tener clases todos los días para verdaderamente lograr un aprendizaje:²² *“porque con dos clases a la semana no es suficiente”*²³. De hecho, existe la opinión generalizada, no sólo entre el alumnado, sino también entre los docentes, de que es necesario aumentar el número de clases a la semana, a cuando menos tres ya que, dijo uno de los profesores, *“se necesitarían cuando menos tres clases a la semana para lograr resultados”*.²⁴ En ese

²¹ Entrevista grupal. Grupo 1

²² Entrevista grupal, grupos 1 y 2

²³ Entrevista grupal. Grupo 3

²⁴ Cuestionario maestr@s reactivo 14

sentido, el cuestionamiento que los alumnos hacen a los aprendizajes obtenidos en clase, no está dirigido a los contenidos, sino a la frecuencia y duración de la clase que les parece insuficiente.

A pesar de estas objeciones, los alumnos consideran valiosa la clase, no tanto en función de sus propósitos disciplinares, sino porque satisface sus necesidades afectivas. La clase les agrada y entusiasma porque: “*convivo con mis amigas*”; “*me gusta moverme mucho y todo*”; “*sirve para despejar la mente después de una clase o antes de una clase*”; “*porque tiene mucha dinámica*”; “*a mi me gusta mucho porque luego jugamos o algo así, nos divertimos...*”²⁵

Aunque no hay un acuerdo entre las prioridades que alumn@s y profesor@s plantean para la clase, ya que mientras el alumnado prioriza el esparcimiento y la relación con sus pares y el profesorado la salud²⁶ como lo más importante de su tarea, hay un elemento en el cual ambas partes coinciden plenamente y se refiere a la búsqueda de la clase como un espacio divertido y placentero ya que las actividades lúdicas y el juego tradicionalmente han formado parte de la clase de educación física. No obstante el alumnado busca la diversión como fin y el profesorado como medio.

Desde el punto de vista del alumnado, la gran riqueza de la clase de educación física radica en la alegría que proporciona. Para el alumnado la clase se hace deseable porque les brinda la oportunidad de liberarse del confinamiento y rígida disciplina de los salones escolares y hace posible el intercambio lúdico y afectivo entre pares. Sin embargo, la diversión que hace valiosa la clase²⁷ puede verse entorpecida por actividades estereotipadas y repetitivas que se practican durante demasiado tiempo.

De acuerdo con los testimonios recabados, el alumnado quiere que las actividades de la clase trasciendan la repetición que implica la práctica rutinaria de los deportes

²⁵ Entrevista grupal. Grupo 3

²⁶ Cuestionario maestr@s reactivo 3

²⁷ Cuestionario alumn@s reactivo 19

que tradicionalmente se practican en secundaria: volibol, básquetbol, fútbol: *“Con básquetbol nos llevamos casi la mitad del año, ¡pero desde primero jugamos básquetbol!”*; *“Queremos cambiar fútbol y básquetbol por otra cosa...”*²⁸

Resulta entonces que el potencial liberador del juego y de la actividad corporal se ve entorpecido por la rutina. No obstante, de acuerdo con datos obtenidos del *Cuestionario para maestros*, existe un gran interés del profesorado por hacer de sus clases divertidas. En su opinión, uno de los beneficios más importantes que la educación física brinda a l@s alumn@s es la de proporcionarles un espacio relajante y alegre y señalan como una de sus satisfacciones más grandes el ver felices a los l@s niñ@s.²⁹

En ese sentido, hay que destacar la necesidad de escuchar a los alumnos para atender sus expectativas y necesidades. En entrevista ell@s opinaron al respecto: *“[Me gustaría] ‘capoeira’; ‘ya no tanto juego por medio de la pelota, sino también otras disciplinas, no sé, quizás competencias, pero no tanto de partidos de fútbol o básquetbol sino otro tipo como carreras, que hubiera clase de ciclismo, cosas así...’; ‘para las niñas estaría bien que hubiera una clases de danza...’*”

Es obvio que las actividades que se desarrollan en la clase lograrían una mayor aceptación en la medida en que se diversificaran tomando en cuenta las preferencias del alumnado. La clase de educación física, se enriquecería enormemente si se sistematizara un mecanismo de consulta para conocer las aspiraciones y necesidades reales de los alumn@s. Desafortunadamente lo que ocurre con frecuencia es precisamente lo contrario y así se produce una especie de diálogo de sordos donde cada parte sólo escucha lo que quiere. Si el profesorado consultara a l@s alumn@s, sería posible aprovechar sus ideas y los elementos lúdicos de frescura, creatividad y ternura para incorporarlos a la práctica cotidiana en la escuela. Adicionalmente alumn@s y maestr@s construirían un espacio más amigable que podría acortar la

²⁸ Entrevista grupo 1

²⁹ Cuestionario maestr@s reactivos 6 y 14

distancia que los separa y dejarían de percibirse como dos bandos opuestos y diferenciados.

La clase como desafío

Algunos alumnos no disfrutaban de la clase porque: *“luego no tengo las capacidades para hacerlas [las actividades de educación física], en algunas [clases] yo me desempeño más.... pero en juegos así, de pelota nunca he sido bueno,... que es lo que más se práctica en la clase por eso digo que no es cuestión de aburrimiento, sino que no me desarrollo así lo suficiente”*; *“La verdad a mi lo que a mi no me gusta de la clase, es que luego cuando jugamos futbol o básquetbol, siempre escogen a los mismos, ¿no?, a los buenos, y los que no son tan buenos como ellos, se quedan atrás y luego ni los escogen. Sería mejor que en los equipos hubiera buenos, y no tan buenos y que los buenos ayudar porque luego cuando tienes el balón o no haces un gol o una canasta se burlan de ti”*.

Es decir, la clase puede constituirse en un espacio de frustración y desasosiego para el alumnado cuyas aptitudes físicas están más limitadas. Como ya se reportó, en general el alumnado recibe con gusto la clase de educación física, aunque para algun@s ésta representa un desafío que en ocasiones es difícil de superar: *“Me enoja no poder hacer un ejercicio”*; *“¡Me traumo cuando se burlan de mí”*.³⁰ *“Cuando tú estas jugando básquetbol y no encestras, todos se burlan”*³¹

Estas situaciones tienen lugar debido a que generalmente el profesorado estructura la clase de educación física como un espacio neutro sobre el que se articulan aprendizajes que no toman en cuenta el desarrollo diferenciado y desigual de los cuerpos, de ahí que la clase puede constituirse en una fuente potencial de dolor o humillación o de satisfacción y reconocimiento dependiendo de si las tareas encomendadas por el profesorado están al alcance de las capacidades y habilidades físicas personales.

³⁰ Entrevista grupal. Grupo 1

³¹ Entrevista grupal. Grupo 3

En relación con este asunto, la quinta parte del alumnado opinó que para participar en la clase de educación física se necesita tener aptitudes especiales³², mientras que la tercera parte reportó que los compañeros demasiado gordos o demasiado flacos no eran bien aceptados en clase³³. Un niño anotó en su cuestionario que la mayoría se burla de los gordos, lo cual demuestra las desventajas que enfrentan quienes se apartan de los modelos socialmente aceptados.

Además, es importante tomar en cuenta que las clases de educación física se llevan a cabo bajo la mirada de otros. El carácter público de la clase pone a prueba a cada instante la imagen del alumn@ ante los demás, y por esa vía, la propia autoestima.

Hoy se sabe que el fracaso motor continuado puede llevar al desistimiento de l@s jóvenes por mejorar sus cualidades motrices, a dificultades emocionales y a un descenso en su nivel de autoestima (Ruiz, 2004). En este sentido, es necesario que el profesorado de educación física esté atento para no plantear tareas fuera del alcance de los alumnos menos hábiles y atender con mayor esmero a quienes se apartan de los modelos legitimados para infundirles la confianza necesaria para seguir practicando sin miedo al ridículo ya que las experiencias obtenidas en la clase son fundamentales en la conformación de una actitud positiva hacia la práctica de actividades físicas.

La clase desde la óptica del profesorado

Una de las más importantes limitaciones a la tarea de enseñar indicadas por los docentes se refiere al equipamiento de las escuelas. Más de la tercera parte de los encuestados señaló los espacios inadecuados y la falta de material como el principal problema que enfrenta al dar sus clases, aunque solamente el 16% mencionó la falta de material como una de sus más grandes frustraciones como profesores.³⁴ Este dato es revelador ya que resulta claro que el verdadero acceso a las actividades de

³² Cuestionario alumn@s reactivo 13

³³ Cuestionario alumn@s reactivo 14

³⁴ Cuestionario maestr@s reactivo13

educación física por parte del alumnado depende en buena medida del adecuado equipamiento de los espacios y de la dotación de materiales.

Otro de los grandes reclamos de l@s profesor@s se refiere a la falta de reconocimiento social a su labor profesional, el cual atribuyen al desconocimiento generalizado que existe en relación con los fines que persigue la educación física y que ocasionaría que en las representaciones sociales se considera a la materia una especie de “tiempo perdido”.³⁵

Por el otro lado, de acuerdo con la encuesta, las más grandes satisfacciones del profesorado de educación física son contribuir a la formación del alumnado y el cariño que reciben de parte de los niños³⁶ para quienes significan figuras con quienes identificarse.

No obstante, si bien l@s profesor@s de educación física se reconocen como ejemplo para el alumnado, también aceptan que se encuentran lejos de los modelos corporales idealizados socialmente ya que un número significativo acepta contar con sobrepeso.³⁷

Finalmente, llama la atención la enorme y completa satisfacción que el profesorado de educación física expresa acerca de su profesión. De 100 profes@res encuestad@s, 100 se manifestaron satisfech@s de ser profes@res de educación física y entre sus razones aducen: “me gusta lo que hago”; “mi profesión me llena plenamente”; “soy feliz”; “amo mi profesión”; “fue la mejor decisión de mi vida”.³⁸ Este enorme grado de satisfacción contrasta con estudios realizados entre el gremio magisterial que trabaja dentro de las aulas donde se reporta un alto grado de frustración y estrés laboral.³⁹

³⁵ Idem

³⁶ Cuestionario maestr@s reactivo 6

³⁷ Idem

³⁸ Cuestionario maestr@s reactivo 8

³⁹ La Organización Internacional del Trabajo pone énfasis y demanda que sean atendidos los riesgos laborales que afectan a los profesores en su ejercicio profesional. En Europa, el 40 por ciento de los profesores presenta indicadores clínicos de

Las reglas y las normas

De acuerdo con los testimonios recabados, la clase de educación física, y la escuela en general, se experimenta por parte del alumnado como una estructura vertical que los excluye al momento de diseñar las normas y las reglas, pero que los obliga a adoptar ciertos comportamientos so pena de ser castigados.

Además, cuestiones como la organización de las rutinas y normas institucionales tales como la llegada y salida del alumnado a la escuela se establecen sin considerar que pueden vulnerar los derechos de los niñ@s. En el caso que nos ocupa l@s niñ@s se quejaron de que cuando les tocaba la clase a la primera hora, prácticamente no la tenían porque la formación consumía todo su tiempo: *Antes no nos daba clase porque nos tocaba a primera hora o luego como se pone a formar a los grupos se tomaban casi toda la hora, ya no hacíamos casi nada.*⁴⁰

Por otra parte, la autoridad se ejerce sin que se de la oportunidad al alumnado de expresar sus necesidades o aspiraciones: *...la directora no te deja hacer nada. El año pasado...nunca podías hablar con ella, no tenía tiempo*;⁴¹ *“La mayoría de los maestros nos condicionan, con el reglamento. Nos amenazan: no te recibo si no te cortas el cabello te acuso con tu papá”; ¡Sí, a mi me reprobó por el cabello!*⁴²

A pesar de que l@s niñ@s intentaron influir en la determinación del uniforme que usarían en la clase de educación física no fueron tomados en cuenta, lo cual les provocó: *“Desesperación porque, o sea, no podemos hacer nada”; “Sí es que nadie nos toma en cuenta”; “Lo que pasa es que la directora no nos toma en cuenta a los alumnos. Nada más lo que ella quiere se hace”.*⁴³

estrés grave; en América Latina y entre ellos México, la cifra llega al 50 por ciento. Las psicopatologías y su consecuente somatización, son para desgracia de los profesores, sus principales riesgos laborales. Fuente:

<http://www.oem.com.mx/elsoldezacatecas/notas/n277314.htm>

⁴⁰ Entrevista grupal. Grupo 2

⁴¹ Idem

⁴² Entrevista grupal. Grupo 1

⁴³ Idem

En otro momento, cuando los alumnos solicitaron que se abrieran unas ventanas de su salón luego de la clase de educación física, la autoridad no lo permitió por lo cual experimentaron: *“¡Coraje! Por que no podemos expresarnos”; “¡Impotencia! Nosotros intentamos hacer algo, pero...ya no pudimos hacer nada”.*⁴⁴

L@s alumn@s opinan que no hay condiciones para ejercer los derechos propios y más bien experimentan un autoritarismo que desemboca en apatía y desencanto. Durante el taller, reiteradamente expresaron una enorme frustración al no ver reconocidos sus derechos y que con frecuencia se sienten vulnerados debido a la injusticia con la que son tratados por las autoridades escolares, llámense docentes o directivos. Las normas, entonces, son vividas como un factor de exclusión.

La violencia en la clase

La violencia puede tener muchas expresiones y ser percibida de diversas maneras en los distintos países y entre las distintas culturas. La UNESCO (2009) reporta que la Organización Mundial de la Salud ha propuesto la siguiente definición operativa de violencia: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastorno del desarrollo o privaciones”.

La violencia que se vive de distintas formas en la clase de educación física, emergió durante el desarrollo de este trabajo como un tema de investigación que originalmente no se había contemplado, pero que plantea nuevos derroteros de análisis a la educación física.

La clase de educación física tiene la particularidad de hacer visibles de manera inmediata los desempeños de cada persona a través de la actuación del “aquí y ahora” a través del cuerpo. En ese sentido, el ejercicio de las capacidades y

⁴⁴ Idem

habilidades físicas demuestran al momento públicamente “quien es quien” en el patio escolar y eso brinda la oportunidad de ejercer liderazgos distintos a los que se imponen en el salón de clases.

En la clase de educación física pueden actualizarse rivalidades o conflictos que soterradamente se resuelven a través de acciones físicas violentas que pueden justificarse, o no, como parte de los incidentes que involuntaria o voluntariamente ocurren durante un juego o actividad física o deportiva. El ejercicio de las capacidades físicas del cuerpo posibilita la autoafirmación de ciertos alumn@s a través del ejercicio de la violencia. Aunque, como ya se dijo, este tema no formaba parte de la “agenda” de este trabajo, la violencia se evidenció como un elemento común y fundamental de todas las dramatizaciones representadas por los alumnos, por lo que sería interesante profundizar en el tema en trabajos posteriores.

Por el momento baste decir que la violencia está sujeta “a un gran sistema de relaciones interpersonales donde las emociones, los sentimientos, y los aspectos cognitivos están presentes y configuran parte del ámbito educativo (FES Acatlán, 2009). Dada la naturaleza de la clase de educación física que se caracteriza por ser muy competitiva y conllevar roces físicos corporales, no es raro que surjan los conflictos, los cuales pudiéndose resolver de manera consensuada acaban derivando en acciones agresivas. Una asignatura pendiente de la escuela es el aprendizaje de manejo de conflictos, que podría constituirse en un contenido de la clase de educación física dada su alta carga de confrontación y, en ese sentido, su elevado potencial conflictivo.

Las dramatizaciones que se llevaron a cabo en la segunda sesión del taller, mostraron que el uso de la violencia durante la clase les parece normal a tod@s l@s alumn@s. Al parecer se piensa que hay que aguantar cierta dosis si se quiere ser aceptado y que el ejercicio físico los expone a accidentes. Otra situación de violencia que se reiteró, se refiere a la violencia simbólica que se ejerce sobre l@s alumn@s

cuando no son escuchados por las autoridades (maestros, directivos) y cuando éstas los tratan injustamente.

Como ya se mencionó, los cinco grupos representaron situaciones donde dos o más alumn@s se encontraron en una confrontación en la cual un@ o más de un@ fueron agredidos física o psicológicamente. Todas las dramatizaciones presentadas compartieron los rasgos de agresividad, agresión, abuso e injusticia (FES Acatlán, 2009):

Agresividad

Está definida en cuanto a su fin de lesionar a otro organismo o al propio con la necesaria intención de producir daño o dolor y de destruir, contrariar o humillar. La agresividad, es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que da lugar a la posterior agresión.

Agresión. Designa un acto palpable y efectivo de destrucción y/o humillación.

Abuso. Es la acción de abusar, es decir, usar mal, excesiva, injusta, impropia o indebidamente algo o a alguien.

Injusticia. Falta de justicia, es decir, falta de derecho, razón, equidad.

En ese sentido las dramatizaciones pusieron en evidencia que:

- La clase se aprovecha para agredir a los demás
- Tanto las niñas como los niños se muestran agresivos en la clase
- Las niñas se mostraron más solidarias que los niños con las víctimas de la violencia
- La clase de educación física sirve como escenario para mostrar el liderazgo o subordinación de l@s alumn@s
- L@s profesor@s cometen injusticias con los alumnos
- La clase se percibe por uno de los grupos como escenario de potenciales accidentes

En este contexto, resulta evidente que para transformar las prácticas de violencia que se suscitan en la escuela, resulta necesario desmitificar a la escuela como un espacio neutro y estable de aprendizajes y es necesario profundizar en el conocimiento de quienes son los alumn@s de carne y hueso que cotidianamente

asisten a nuestras escuelas asumiendo responsablemente que son portadores de valores negativos que no abonan a la convivencia y al desarrollo social.

Sobre el tema, prácticamente todos los profesores encuestados reportaron conductas violentas del alumnado siendo los golpes, las burlas y los insultos las conductas violentas reportadas con mayor incidencia.⁴⁵ Estos datos ponen en evidencia que el alumnado no ha aprendido a relacionarse con otros partiendo de la autorregulación y asumiendo una responsabilidad de cuidado hacia los demás.

Otro tipo de tipo de violencia relacionada con el cuerpo también se manifiesta cuando en la escuela el cuerpo se percibe como la materialidad susceptible de ser coaccionada a través de castigos físicos como carreras, abdominales, sentadillas, etc. Según testimonia el alumnado, casi la mitad de ellos fueron objeto o testigos de este tipo de castigos.⁴⁶ De hecho, entre los procedimientos jurídicos más recurrentes presentados en contra de profesor@s de educación física, la violencia física ejercida contra los alumnos ocupa uno de los primeros lugares (Ahedo, 2007).

Otro tipo de violencia, la simbólica, también se ejerce sobre el cuerpo de manera cotidiana y se expresa a través de reglas y normas que rigen tanto en el salón de clase como en el patio escolar.

En el caso analizado, a pesar de la solicitud de l@s alumn@s para que se les autorizara la apertura de las ventanas para permitir la ventilación del salón de clases luego de la clase de educación física, la directora de la escuela, prefirió mantenerlas cerradas aduciendo razones de seguridad para evitar robos. Sin embargo ella misma se quejaba de los olores del cuerpo de l@s muchach@s y hacía comentarios humillantes sobre los mismos: *“...fuimos con la directora a pedirle que nos abriera las ventanas, porque no nos quería abrir las ventanas, llegábamos del gimnasio*

⁴⁵ Cuestionario maestr@s reactivo 10

⁴⁶ Cuestionario alumn@s reactivo 21

*todos sudados al salón y cuando ella misma se quejaba y decía ¡ay, es que, que feo apesta aquí!*⁴⁷

La violencia que se dirige al sometimiento del cuerpo se concreta en la exigencia en esta secundaria del uso de un uniforme de educación física que contradicen ya no criterios pedagógicos, sino al simple sentido común: pantalón y camisa blanca para los niños y falda y blusa blanca para las niñas.

La rigidez de la tela de algodón y el color del uniforme limita el ejercicio físico de l@s muchach@s que más bien necesitan ropa cómoda y flexible para el desarrollo de actividades de la clase. No hace falta ser muy suspicaz para aceptar como válido el argumento de l@s mism@s alumn@s: *No podemos hacer gimnasia...si tuviéramos los pants tendríamos más facilidad de estirarnos que con una falda...o con los pantalones de vestir...Luego se te rompe de abajo.*⁴⁸

De acuerdo con el testimonio *off the record* del profesor de educación física de esta escuela, se impuso este uniforme debido a que antes, cuando se usaba otro de *pants* y chamarra, los alumnos se jalaban los *pants* dejando al descubierto, muchas veces, las partes íntimas de la víctima de la “broma”. El uso de cinturón en los niños y de faldas con pretina en las niñas evitaba este tipo de situaciones. Por otro lado, el color blanco obligaba al alumnado a llevar uniformes limpios de modo que se minimizaba en los salones los olores desagradables del cuerpo.

Aunque en un momento dado estos argumentos podrían considerarse válidos, la escuela en ningún momento se abrió al diálogo o a la autocrítica para flexibilizarse y acercarse al alumnado, antes bien, prefirió cerrarse y endurecer sus medidas disciplinarias y coercitivas.

⁴⁷ Entrevista grupal. Grupo 1

⁴⁸ Idem

Priorizando imperativos de orden y limpieza, esta vestimenta se legitimó pasando por sobre las necesidades del alumnado, no solo objetivas, como las físicas, sino subjetivas, como las expresivas o emocionales. De tal modo, las alternativas para el alumnado quedaron reducidas al sometimiento o al castigo.

Principales hallazgos

Según indica esta investigación, la clase de educación física no influyó significativamente en la construcción del concepto sobre el cuerpo propio que manifestaron l@s alumn@s que participaron en el estudio.

De acuerdo con el análisis de lo expresado por el alumnado, se hizo evidente que en la clase no se habla suficientemente ni se reflexiona propiamente sobre el cuerpo. La aproximación que hace la clase de educación física acerca del cuerpo es tangencial, al hablar, no sobre el cuerpo, sino sobre lo que *debe* hacerse con él a través de prácticas y discursos sobre la salud y la eficiencia funcional.

El grado de satisfacción con el propio cuerpo es elevado, pero la concepción del cuerpo que prevalece en est@s alumn@s, corresponde más a los estereotipos difundidos desde los medios de comunicación que a conceptos desarrollados en la clase de educación física. Mientras los valores que el alumnado busca en relación con su cuerpo corresponden a un cuerpo “bello”, el profesorado persigue el ideal de un cuerpo “sano y eficiente”. Ya que ni los discursos ni las prácticas de la educación física se orientan a la búsqueda de la belleza, en este trabajo se hizo evidente que la socialización y escolarización del cuerpo se ve fuertemente marcada y condicionada por los saberes y las creencias que l@s alumn@s adquieren fuera de la escuela. Este aspecto es fundamental ya que la cultura dominante, al imponer al cuerpo valores que no van más allá del la apariencia y el consumo, dificulta la tarea formativa de la educación física que se desarrolla a partir de valores educativos.

Por otra parte, la orientación eficientista que la mayoría del profesorado continúa enarbolando, constituye un obstáculo para que el alumnado desarrolle un pensamiento propio acerca de su cuerpo y de su apropiación porque las prácticas deportivas mecanizadas que enfatiza no dan lugar a la reflexión sobre la importancia y el lugar que ocupa el cuerpo como vía para transformar o enriquecer la propia vida.

Si bien la mayoría del alumnado reconoció que su cuerpo es valioso y debe cuidarlo, en los hechos un número significativo de l@s jóvenes está distanciado de la práctica de la ejercitación física fuera de la escuela. Aunque dicha práctica está condicionada por diversos factores (económicos, disponibilidad de tiempo, etc) más allá de la disposición personal para llevarla a cabo, puede decirse que una proporción importante del alumnado no ha aprendido a asumir el cuidado de su propio cuerpo como una prioridad del cuidado de sí mismo, situación que estaría actuando en detrimento de la consolidación de un hábito permanente de ejercitación.

Otra de las contradicciones que se viven al interior de la educación física consiste en que si bien institucionalmente la clase constituye un espacio pedagógico, para el alumnado participante en este estudio, la clase de educación física se vive más como un espacio de relajación y comunicación con sus pares. Es decir, l@s alumn@s dijeron concebir y disfrutar la clase como un espacio marginal donde lo más importante es “pasarla bien” aunque no aprendan mucho. Esto es serio ya que significa que la educación física no ha logrado que los jóvenes se interesen genuinamente en la clase y en consecuencia, en sus contenidos.

Para l@s alumn@s, el ejercicio corporal y las actividades que se llevan a cabo en la clase, resultan algo secundario, algo que se deja al final, luego de las tareas académicas. Sin embargo, esta actitud no es de extrañar ya que de distintas maneras, tanto en la escuela como fuera de ella se reitera que lo importante es la educación que abona el “credencialismo” necesario para “ser alguien en la vida” y la educación física no se encuentra dentro de estos parámetros.

Otro problema manifestado por algunos niños y niñas se refiere a que en ocasiones las actividades que se desarrollan en la clase de educación física se encuentran fuera de su alcance y posibilidades físicas y en ese sentido pueden ser una fuente de humillación ya que l@s compañer@s frecuentemente se mofan de un desempeño percibido como deficiente. Por otra parte, también quienes exceden el peso promedio deben aguantar burlas de los demás. En este sentido, por reducido que

sea el número de alumn@s con esta opinión, es importante que se tomen en cuenta las críticas expresadas para ofrecer una solución ya que la experimentación positiva de la clase de educación física, es determinante para una disposición permanente hacia las actividades físicas. Por lo tanto, es necesario cuestionarse sobre si los enfoques y los métodos de la materia son los adecuados para promover aprendizajes sólidos y duraderos sobre el cuerpo y su ejercitación.

En cuanto a los problemas referidos por el profesorado, éste expresa y resiente la falta de comprensión y valoración social de la educación física, la cual atribuye a la ignorancia que existe sobre la trascendencia e importancia de sus fines educativos.

La falta de apoyo que refieren los profesores se extiende también al sistema educativo que con frecuencia no les provee de las condiciones mínimas indispensables para llevar a cabo su trabajo como son patios escolares e implementos adecuados. Esta situación limita y repercute en el desarrollo y planificación de sus clases y en consecuencia, en el verdadero acceso del alumnado a las actividades de educación física.

En cuanto a su desempeño, reconocen que no siempre existe congruencia entre su discurso y su práctica ya que la mayoría acepta contar con sobrepeso lo cual los aparta de los modelos corporales saludables que propone la educación física, aunque se dicen completamente satisfechos, no por sus logros educativos, sino por brindar felicidad a sus alumn@s.

Llama la atención que esta falta de congruencia aparentemente no implique ningún tipo de conflicto entre el profesorado. Probablemente esto se encuentre relacionado con que, de acuerdo con Guevara Niebla (2009): “los maestros no están acostumbrados a explorar su interioridad y no tienen desarrollado su juicio moral”. Este tema constituye una interesante veta cuya investigación está por desarrollarse en el ámbito de la educación física.

Por otra parte, la violencia que los alumnos experimentan en la clase, surgió como un tema en dos vertientes. Por un lado se hizo evidente que la educación física propicia que se pongan en juego estilos de relación centrados en la fuerza, el control y la invasión del cuerpo ajeno.

Por el otro, se evidenció que la violencia en la escuela va más allá de los golpes ya que también se ejerce por parte del profesorado y la organización escolar a través de normas y estilos de enseñanza caracterizados por el autoritarismo y el disciplinamiento lo cual generan una relación de sometimiento que el alumnado vivencia con enorme frustración.

Además, este estudio reveló que aunque los jóvenes se comunican, la escuela no da crédito ni valor a sus opiniones. La clase, y la escuela en general, no brinda espacio para escuchar ni para tomar en cuenta las ideas de l@s alumn@s, lo cual contribuye al estancamiento de su energía y creatividad y al ensanchamiento de la enorme distancia que perciben los alumnos entre ell@s y el profesorado.

En ese sentido resulta necesario, por un lado, que la escuela enseñe nuevos valores en relación con el cuerpo y con las formas de expresarse y relacionarse a través de éste, superando el principio del dominio del más fuerte que socialmente se impulsa desde los medios de comunicación. Por otra parte, también resulta fundamental cambiar la relación de asimetría que existe entre profesor@s y alumn@s dando lugar y valor a los derechos y opiniones de los jóvenes. Sólo tomándol@s en cuenta se hace posible la transformación de las prácticas educativas y la posibilidad de que el alumnado se convierta en actor responsable de su propio proceso formativo.

Por lo anteriormente expuesto, resulta importante construir canales de comunicación, que no solamente garanticen el intercambio de información entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que también permitan ampliar el conocimiento de las características de l@s jóvenes que acuden a las clases de educación física en nuestras escuelas.

Otra asignatura pendiente de la escuela es la enseñanza y aprendizaje de manejo de conflictos, lo cual podría constituirse en un contenido de la clase de educación física dada su alta carga de confrontación y, en ese sentido, su elevado potencial conflictivo. También sería interesante indagar en que medida la educación física contribuye a la formación ética del alumnado y si el profesorado de la especialidad está preparado para llevar a cabo esta tarea.

Finalmente, cabe decir que resultaría sumamente transformador un cambio de actitud por parte del profesorado, desde la propia formación magisterial, hacia la actividad física. Sería deseable que en algún momento todos los docentes, independientemente de su especialidad, dejaran su actitud y vestimenta solemne participando de modo cotidiano en las actividades de educación física, demostrando que el ejercicio y el juego también forman parte de su experiencia y que no es la rigidez lo que hace respetable a una persona. De otro modo l@s alumn@s estarán aprendiendo que todo lo que se dice en la escuela acerca de un cuerpo sano y su ejercitación es tan solo “un decir”.

Ya que lo que cuenta en el proceso educativo son las prácticas, más que los discursos, tanto las autoridades escolares como el profesorado, debemos mostrar congruencia entre lo que decimos y lo que hacemos avalando con hechos una atención real al cuerpo. El trayecto recorrido por la educación física esta lleno de promesas incumplidas y resulta indispensable pasar de las palabras a los hechos. Mientras esto no ocurra resulta difícil que desde la escuela logremos enseñar a l@s alumn@s a imaginar, crear y vivir conscientes de sí mismos como seres que a cada momento despliegan y ejercen su corporeidad.

Conclusiones y reflexiones finales

La presencia del cuerpo en la escuela es inobjetable, de hecho, no es posible participar de ninguna experiencia humana sin él. No obstante que resulta imposible entrar al salón de clases dejando fuera al cuerpo, ni tampoco se puede salir al patio olvidando la mente sobre el pupitre, durante demasiado tiempo cuerpo y mente recorrieron un camino paralelo en la escuela.

En este recorrido se desestimó la importancia de involucrar al cuerpo en la experiencia pedagógica debido a la visión dualista que supeditó el cuerpo a la mente. Paulatinamente se fue consolidando una aproximación holística, actualmente en boga, que considera al ser humano como una unidad indivisible donde el cuerpo y la mente se consideran con igual importancia para la formación de una persona.

En este momento las tensiones generadas en torno a este debate se han exacerbado en la arena de la educación física de nuestro país debido a la irrupción de una nueva propuesta teórica que está intentando cuestionar el perfil profundamente utilitarista que tradicionalmente se asignó a la educación física en el currículum. Creo que lo que realmente está en juego en este debate es el esclarecimiento del lugar que debe ocupar el cuerpo, y en ese sentido, la educación física en la formación de una persona “educada”.

En mi opinión el nuevo enfoque constituye una reacción a la enseñanza tecnocrática que durante largo tiempo se obsesionó en la búsqueda de la salud y la impecabilidad del desempeño motor dirigido desde fuera. Me parece que, si bien estos elementos son importantes, es deseable, en función del desarrollo integral del alumnado, encontrar un equilibrio en el cual se reconcilien la salud y la eficiencia motora con las propuestas más recientes en las cuales el disfrute y la consciencia del cuerpo y del movimiento son fundamentales.

Si bien es cierto que como parte del proceso de dominación, la educación física facilitó la custodia de los cuerpos, junto con el control que le es propio, también

llevó al espacio escolar otros factores que le son consustanciales: la alegría y la espontaneidad del movimiento que conlleva el juego. Estos elementos, antítesis del disciplinamiento, afortunadamente, se colaron a la escuela aportando a la educación un elemento que amplía las posibilidades de la experiencia pedagógica al integrar lo corporal y lo inesperado como medio de aprendizaje.

Creo que, precisamente, una de las grandes aportaciones de la educación física a la escuela consiste en posibilitar la existencia de un espacio amigable donde se hacen posibles la espontaneidad y el gozo; un espacio de libertad, lejano de la rutina y, sobre todo, de la rigidez que caracteriza al trabajo en el aula por lo cual la materia es sumamente deseada y valorada por el alumnado.

Sin embargo, la educación física ha de seguir perfeccionándose como disciplina pedagógica capaz de revertir la tendencia a menospreciar al cuerpo y al ejercicio físicos y consolidarse así como un real espacio educativo de aprendizajes y descubrimientos corporales, cognitivos y emocionales que contribuyan al proceso educativo de “inventarnos a nosotros mismos” al que alude Elliot Eisner.

De tal modo, es necesario que la educación física comience a reconocerse, empezando por sus propios profesionistas y por las escuelas formadoras, como una tarea que va más allá de un simple dominio técnico ya que la enseñanza implica una compleja relación entre personas que instante tras instante despliegan y entrelazan conductas que parten de dinámicos condicionamientos intelectuales, emocionales y físicos cada vez más exigentes.

No obstante la gran complejidad y responsabilidad que implica la docencia, no existe un reconocimiento institucional y social que respalde al profesorado lo cual dificulta enormemente su tarea. Aunado a lo anterior, desafortunadamente la aceptación de la educación física se ve entorpecida debido a la consideración de que no aporta nada al credencialismo académico. Por otra parte, la desarticulación de la educación física del resto del currículum escolar es otro factor que juega en su contra porque

perpetúa la noción desintegradora que menosprecia al cuerpo en función de la mente.

En ese sentido se hace impostergable una revaloración social de la educación física que parta del sistema educativo para garantizar la integración y continuidad de la ejercitación corporal como factor fundamental para mejorar la calidad de vida de tod@s l@s mexican@s. Esta necesidad se profundiza si tomamos en cuenta que para la mayoría de l@s niñ@s de nuestro país, la única actividad física sistemática que llevan a cabo es la que desarrollan en la clase de educación física.

Para ello, es indispensables que los docentes de educación física sigamos esforzándonos por construir nuevas relaciones y lógicas de enseñanza basadas en una comprensión y respeto renovados al cuerpo promoviendo prácticas educativas interdisciplinarias y transversales que pongan de manifiesto lo bello y lo bueno de la vida a través del ejercicio corporal, integrando al marco discursivo de la educación física parámetros axiológicos que promuevan la autonomía, el respeto, la responsabilidad, el diálogo, el compañerismo, la cooperación, la paz...

Por lo tanto, también es necesario que se siga trabajando en la investigación de las características de los jóvenes que acuden a nuestras escuelas con el fin de elaborar nuevas propuestas que den fortaleza a la educación física partiendo del conocimiento fidedigno y realista de quiénes son nustr@s alumn@s y cuáles son los desafíos más fundamentales de la realidad educativa en los patios escolares de nuestro país.

El camino que debe recorrerse todavía es muy largo ya que de acuerdo con este estudio la educación física no ha logrado influir suficientemente en la percepción del cuerpo propio en l@s alumn@s dominad@s por los estereotipos consumistas que ofrecen los grandes medios de comunicación que centran su interés en la apariencia. A pesar de su permanencia en el sistema educativo a lo largo de más de diez años, durante los cuales, teóricamente recibieron clases de educación física, l@s jóvenes

participantes en esta investigación no lograron desarrollar un pensamiento propio acerca de su cuerpo y de su apropiación ni lograron identificar al cuerpo como vía para desarrollar y/o enriquecer su propia experiencia a través del ejercicio del cuerpo. Otro problema identificado consiste en que entre el alumnado que participó en el estudio, la clase de educación física no logró instalarse en su conciencia como un verdadero espacio pedagógico, siendo percibida únicamente como un lugar privilegiado de esparcimiento.

Por otro lado, si bien la clase de educación física constituye un espacio considerado agradable por la mayoría de l@s alumn@s y much@s quisieran opinar y participar en su mejoramiento, en torno ella existe un silencio forzado que impide la comunicación ya que no hay espacios de expresión en los cuales l@s alumn@s puedan verter sus opiniones, desacuerdos, expectativas, etc. La estructura vertical que prevalece en la escuela obstaculiza el diálogo entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, así como el ejercicio de los derechos del alumnado, situación que al final se transforma en ell@s en apatía y desencanto.

Resulta obvio que el proceso creativo de enseñar y aprender se dificulta en un contexto de violencia, empero uno de los hallazgos más interesantes de este trabajo, se refiere a la violencia implícita y explícita que se vive en la clase de educación física lo cual aparece como un reflejo de los conflictos que vive la sociedad en su conjunto. Es importante recordar que hay una relación dialéctica entre la escuela y la sociedad pues entre ambas existe un ir y venir de mutuo condicionamiento.

La educación física puede contribuir a remontar la violencia en la escuela construyendo nuevos valores y entendimientos acerca del cuerpo que trasciendan la idea que considera la fuerza como la forma suprema de expresión corporal. Por otra parte, junto con la escuela en su conjunto, ha de esforzarse por eliminar la violencia simbólica que se ejerce a través del autoritarismo y el disciplinamiento que frustra y limita la participación del alumnado en su propio aprendizaje.

Para terminar, quisiera reiterar que la aspiración educativa de la educación física ha de centrarse en la formación de un sujeto que se cuide y se haga responsable de sí mismo, entendiendo que no solo tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo.

Para lograr este propósito, la educación física tiene que salir de los patios escolares, proponiendo una nueva ética del cuerpo que permita a la sociedad entenderlo más allá de su dimensión material y perecedera, empezando en la escuela donde debe dar cabida a todos los cuerpos, al margen de las capacidades físicas más o menos desarrolladas y contribuir al conocimiento, cuidado y apropiación del cuerpo por parte de cada alumn@ como un compromiso existencial y consustancial de su trascendencia como ser humano.

Como elemento del proceso educativo, la educación física ha de contribuir a la transformación social apostando no por la formación de un ser individualista, competitivo y consumista, sino por un ser humano con deberes y compromisos, no sólo consigo mismo, sino también con la sociedad. Un ser humano que, junto con tod@s, se asuma como corresponsable del destino de toda la humanidad.

Fuentes y bibliografía

- ACEVEDO IBAÑEZ Alejandro, (2001), *Aprender jugando tomos 1,2 y 3, Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, México, Editorial Limusa
- AHEDO FLORES Mario (2007), *El enfoque preventivo del marco jurídico en que se sustenta la labor del profesor de Educación Física*. Ponencia presentada en el VIII Congreso de Investigación en Educación Física, DGEF, México D.F.
- ALCOCEBA Hernando José Antonio **El lenguaje del cuerpo a través del tatuaje: de la adscripción identitaria a la homogeneizadora democratización de la belleza.** Recuperado el 26 de enero 2009. Disponible en <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>.
- ARTICULOZ, **Saber Expresar Las Emociones**, Recuperado el 14 de enero del 2009. Disponible en <http://www.articuloz.com/otros-articulos/saber-expresar-las-emociones-556378.html>
- ÁVILA, Ana Verónica, (2003), **Reforma educativa de Justo Sierra**. Disponible en el ARCHIVO de Tiempo y Escritura en <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/reformaeducativadejustosierra.htm>
- BARBERO GONZÁLEZ José Ignacio, (2005), **La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física**, *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 39. Recuperado 14 de febrero del 2008. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie39a01.htm>
- BAZ Margarita, (2000), *Metáforas del cuerpo, Un estudio sobre la mujer y la danza*, UNAM, PUEG, México
- BAZANT Milada, *Debate pedagógico durante el porfiriato*, México, El Caballito/SEP
- BERGER Peter y LUCKMANN Thomas, (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores
- BERNARD Michel, (1985), *El cuerpo*, Buenos Aires , Editorial Paidós
- BERTHERAT Therese, (1986), *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires, Editorial Paidós
- BOWEN y HOBSON (2003), *Teorías de la educación*, México, Ed. Limusa
- BROHM Jean-Marie, (1982), *Sociología del deporte*, México, FCE
- CAMBELL Keith , (1987), *Cuerpo y mente*, México, UNAM
- CAGIGAL José M (1979), *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz
- CALDERÓN GARCÍA Francisco, (2008), *Insoportable realidad*. Ensayo presentado en el IX Congreso de investigación de Educación Física, DGEF, México D.F.
- CATALÁN BITRIÁN José Luis, **Psicosociología del cuerpo**. Recuperado 3 de febrero del 2009. Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/A-00512/psico.cuerpo.html>
- CERVERA BORRÁS Juan, (2009)**Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años**. Recuperado 13 de septiembre 2009. Disponible en

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01260630765690405218813/p0000001.htm#l_1_

- CODEPEF, (Colegio de Profesionales de la Educación Física), (2004), **Estado actual de la educación física mexicana: análisis y perspectivas**. Propuesta para la Educación Física Nacional y el Distrito Federal, México. Documento institucional
- CONADE (Comisión Nacional del Deporte), **Manual del entrenador de beisbol**. Recuperado el 5 de febrero del 2008. Disponible en: http://www.conade.gob.mx/documento/ened/sicced/béisbol/capitulo_04pdf
- CHAMIZO Guerrero Octavio, et al, (1981), El análisis institucional, *Perfiles educativos* número 16, CISE UNAM, México
- DAY Robert, et al (2008), *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, Washington, Organización Panamericana de la Salud
- DE ALBA Alicia, (2007), *Currículum-sociedad*, México, Plaza y Valdés Editores
- DENIS Daniel, (1980), *El cuerpo enseñado*, Buenos Aires, Editorial Paidós
- DEVÍS D. José et al, (1997), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Zaragoza , Ed. INDE
- DEVEREUX Georges, (1997), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Ed. Siglo XXI
- DÍAZ Vega José Luis, (2002), *El juego y el juguete*, México, Ed. Trillas
- DONICH Cecilia, **Diagnóstico de la salud mental en profesores**. Recuperado 7 de septiembre del 2008. . Disponible en <http://www.atinachile.cl/node/9052>
- DURÁN Norma Delia, (2004), *Cuerpo, intuición y razón*, México ,CEPAPAC Ediciones
- ESPINOSA Darío (2009) *Historia gráfica de la educación física*. Ponencia presentada en el X Congreso de Investigación en Educación Física, DGEF, México D.F.
- ECO Humberto, (2002), *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Editorial Gedisa
- EINSENBERG Wieder Rose (Coordinadora), (2007), *Corporeidad, movimiento y educación física*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.(COMIE), Tomos I y II
- FELL Claude, (1989), *El vuelo del águila*, México, Ed. UNAM
- FERREIRO Toledano Abraham, (2006), *Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en México en el Siglo XX (1889-2000)*, México, Ed. Comité Olímpico Mexicano
- FES Acatlán. **Violencia**. Recuperado en febrero 2009. Disponible en <http://www.acatlan.unam.mx/medicos/violencia/4/>
- FLORES PALACIOS Karen, **El dilema del acoso escolar**. Recuperado el 5 de marzo del 2009. Disponible en http://el-refugio.net/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=27&PHPSESSID=92b11d511111d2548de22389091965eb
- FOUCAULT Michel, (1989), *Vigilar y castigar*, México, Ed. Siglo XXI
- FOUCAULT Michel, (1997), *La Historia de la Sexualidad, Volumen I: La Voluntad de Saber*, México, Ed. Siglo XXI

- FORTUNAT DELGADO Enrique (2003), **Comunicación y felicidad**, Recuperado 23 de enero del 2009. Disponible en <http://www.redcientifica.com/imprimir/doc200212050300.html>
- FURLAN Alfredo, (1996), **El lugar del cuerpo en una educación de calidad**. Recupera-do 6 de febrero del 2009. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd13/afurlan.htm>
- GIMENO SACRISTÁN J. et al, (2000), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ediciones Morata
- GONZÁLEZ Crussí Francisco, (2003), Una historia del cuerpo humano, *Letras Libres*, número 49, México, febrero
- GONZÁLEZ Gamio Ángeles, periódico *La jornada*, domingo 4 de noviembre del 2007
- GRAJEDA AGUILERA Ladislao, (2001), *Historia de la educación física*, México
- GRASSO Alicia, (2001), *El aprendizaje no resuelto de la educación física*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- GUEVARA NIEBLA Gilberto, (2009), Ética de la profesión magisterial, *Campus*, número 337, Milenio, México
- HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto, (2000), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill
- IBARRA SANTOS Manuel, **Magisterio ¿Profesión en crisis?**. Recuperado el 2 de febrero del 2009. Disponible en <http://www.oem.com.mx/elsoldezacatecas/notas/n277314.htm>
- ISSSTE, **Obesidad**, Recuperado el 2 de marzo del 2009. Disponible en www.issste.gob.mx/aconseja/obesidad.html
- JIMENEZ Maria del Pilar et al, (1984), La pedagogía y los grupos de análisis institucional, *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLVI, Vol. XLVI, Número 1, enero-marzo
- LE BRETON David (2002), *Sociología del cuerpo*, Buenos Aires , Ed. Nueva visión
- LOCKE JHON, (1996), *Pensamientos sobre la educación*, Madrid, Ed. Akal
- LÓPEZ RAMOS Sergio, (2006), *El cuerpo humano y sus vericuetos*, México, Ed. Porrúa
- LÓPEZ RODRÍGUEZ ALEJANDRO, (2000), *Tendencias contemporáneas de la clase de educación física*, Morelia, Cuadernos del IMCED, (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación)
- LOYO Engracia, (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP
- LUBRANO Filippo; David Le Breton: **El cuerpo es la extensión del alma**. Recuperado el 17 de enero del 2009. Disponible en <http://www.cafebabel.com/spa/article/22698/david-le-breton-el-cuerpo-es-la-extension-del-alma.html>
- MAR VELASCO Patricia, (2004), *El cuerpo y la educación*. Ponencia presentada en el V Congreso de los Profesionales de la Educación Física (CODEPEF), México, D.F.
- MAR VELASCO Patricia, (2005), *El cuerpo en sí mismo*, México, CESU, UNAM

- MOLINA RAMÍREZ Tania, (2008), **Para la medicina ya no hay alma, sólo estados bioquímicos**, La jornada. Recuperado 30 de enero del 2009. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2008/04/05/index.php?section=ciencias&article=a02n1cie>

- MONTOYA Víctor, **La letra con sangre entra**. Recuperado 6 de febrero del 2009. Disponible en: www.margencero.com/montoya/letra_sangre_entra.html
- MORENO MURCIA, JUAN ANTONIO; CERVELLO, EDUARDO M. (2003), Pensamiento del alumno hacia la educación física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*. (España), vol: 21, año: págs: 345-362.
- MOTT Luiz, **Las raíces de la homofobia en América Latina**, Recuperado 15 de enero del 2009. Disponible en <http://www.islaternura.com/APLAYA/HOMOenHISTORIA/HomofobiaEnAmericaLatinaFeb2004.htm>,
- NORBERT Elias, et al, (1995), *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica
- OSHO, (2004), *El sendero del yoga*, Barcelona, Editorial Cairós
- OLGUIN AMADOR Carlos,(2007), *Rarajipame, coincidencias y diferencias con el deporte occidental a partir de la idea de cuerpo*. Ensayo presentado en el VIII Congreso de Investigación de Educación Física, Dirección General de Educación Física, DGEF,México
- ONOFRE José, (2008), *La autoevaluación en educación física. Estrategia para recuperar valores en la escuela secundaria*. Ponencia presentada IX Congreso de Investigación en Educación Física, Dirección General de Educación Física, México, D.F.
- PASTOR JOSÉ LUIS et al, (2002), *La presencia del cuerpo en la escuela*, Alcalá, Ed. Universidad de Alcalá
- PATTERSON LESLIE, et al,(2002), *Los maestros son investigadores*, México, Ed. Trillas
- PINEDA B. ELIA, et al, (2008), *Metodología de la investigación*, Washington, Organización Panamericana de la Salud
- PEDRAZ Miguel Vicente, (2005), **El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia**, *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado 14 de febrero del 2009. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie39a02.htm>
- PEDRO MIGUEL, 29 de mayo del 2008, Navegaciones, Periódico *La Jornada*, Sección: Sociedad y justicia, p.44
- PÉREZ SAMANIEGO Víctor, **Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física**. Recuperado 19 de enero del 2009. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo1.htm>
- RAUCH, Andre,(1979), *El cuerpo en la educación física*, Buenos Aires, Kapeluz
- RICO BOVIO Arturo, (2002), *Las fronteras del cuerpo, Crítica a la corporeidad*, México, Ed. Joaquín Mortiz
- RIVERA Nidia, (2007). Entrevista con el profesor Humberto Sevilla

- ROJO José Andrés, **Entrevista con Richard Tarnas**. Recuperado 26 de junio del 2009. Disponible en <http://www.astrotranspersonal.com.ar/tarnas.htm>
- ROUSSEAU Juan Jacobo, **Emilio o La Educación**, Recuperado 8 de febrero del 2009, Disponible en <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>
- RUÍZ Manuera Antonio, (2000), **¿Sabemos qué es la educación física?** Recuperado 10 de febrero del 2009. Disponible en <http://www.contraclave.org/edfisica/edfisica.pdf>
- RUÍZ Pérez Luis M. (1995) *Competencia motriz*, Madrid, Ed. Gymnos
- SCHNAKE Adriana,(1995), *Los diálogos del cuerpo*, Santiago Cuatro vientos Editorial
- SCHATZMAN Morton, (2003), *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*, México, Ed. Siglo XXI
- SHAGOURY Ruth, (2000), *El arte de la indagación en el aula*, Barcelona, Ed. Gedisa
- SAINT-ONGE Michel, (2000), *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, México, SEP
- SALMA Héctor, et al, *El enfoque gestalt*, Ed. Manual moderno
- SANTOYO Hernández Rodrigo, (2003), La Escuela Superior de Esgrima, *Revista Azul y Blanco No. 3, noviembre-diciembre*
- SANTOYO JESÚS, Introspección de la educación física en México del siglo XIX al XX y proyección al siglo XXI, sin publicar
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN, **Programa Nacional de Desarrollo**, Recuperado 10 de febrero del 2009.Disponible en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=cultura-arte-deporte-y-recreación>
- SECRETARÍA DE EDUCACION PÚBLICA (SEP), (2004), *La Educación en el Desarrollo Histórico de México*, Licenciatura en Educación Física, 2º. semestre, México, SEP
- SEP, (1922), *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, número 1, Talleres Gráficos de la Nación, México, 607 pp
- SEP, (1922), *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, número 2, Talleres Gráficos de la Nación, México, 410 pp
- SEP, (1923) *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, número 3, Talleres Gráficos de la Nación, México, 756 pp
- SEP, (1923), *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, número 4, Talleres Gráficos de la Nación, México, 683 pp
- SEP, (2004), *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II*, Licenciatura en Educación Física, 5º. semestre, México, SEP
- SEP/DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, (1994), *Programa de Educación Física*, México, SEP
- SEP, (2006), *Educación Física I*, (Programa), México, SEP

- SEP, *La relación entre educación física y deporte. El deporte escolar en la enseñanza de la educación física.* Recuperado 9 de octubre del 2008. Disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/efisica/5semes/6tem2_semi.htm
- SEP, (2004), **Tema I. Planteamientos pedagógicos sobre la corporeidad. La función del cuerpo y el movimiento en la educación.** Recuperado el 14 de febrero del 2009. Disponible en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/efisica/5semes/6tem1_semi.htm#b9
- SICILIA CAMACHO Álvaro (2003), La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación.* (España), no: 331, mes: may-ago, año: 2003, págs: 577-613.
- SICILIA Javier, (2001), *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM
- SOLANA Fernando, et al, (1981), *Historia de la educación pública de México*, México, FCE
- TARNAS Richard. **The Passion of the Western Mind.** Recuperado el 26 de junio del 2009. Disponible en <http://www.gaiamind.org/Tarnas.html>
- TAYLOR STEVE, et al, (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós
- TORRES HERNÁNDEZ Luz, La educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo, *Revista Reencuentro* núm.31, UAM, Xochimilco
- TORRES GARCÍA Fernando, (2007), *Las pedagogías del cuerpo y la Educación Física*, México, Primero Editores
- TRIGO EUGENIA, et al., (1999), *Creatividad y motricidad*, Barcelona, Ed.INDE
- UNESCO. ¿Qué es la violencia?, Recuperado 15 de septiembre 2009. Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=36790&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- VASCONCELOS CALDERÓN José, (1957), *Obras Completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos
- VASCONCELOS JOSÉ, (1950), *Discursos 1920-1950*, México, Ed. Andrés Botas
- VÁZQUEZ Benilde, (1989), *La educación física en la educación básica*, Madrid, Ed. Gymnos
- VELÁSQUEZ BUENDÍA, ROBERTO; HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, JUAN LUIS,(2003) Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid. *Revista de Educación.* (España), no: 331, mes: may-ago, año: 2003, págs: 369-398.

- VOLKER Gadenne, (2006), *Filosofía de la psicología*, Barcelona, Ed. Herder
- WUKMIR V.J., (1967), **Emoción y sufrimiento**; Recuperado el 14 de enero del 2009. Disponible en <http://www.biopsychology.org/wukmir/eyes/eyes2.htm>
- YONTEF GARY, (1997), *Proceso & diálogo en psicoterapia gestáltica*, Santiago, Cuatro Vientos Editorial
- ZAGALAZ María Luisa, (2001), *Corrientes y tendencias de la educación física*, Barcelona, Ed.INDE

Anexos

Resultados del cuestionario

Pregunta	Frecuencia de respuestas		Interpretación
1. Creo que mi cuerpo es	0		La gran mayoría tiene opiniones favorables sobre su cuerpo. Se admitieron respuestas dobles. Vgr: bello y ágil
a) bello	17		
b) feo	3		
c) ágil	16		
d) torpe	5		
2. Mi cuerpo	Frecuencia	Porcentaje	La gran mayoría considera su cuerpo como susceptible de ser mejorado.
a) me gusta como es	7	26.9%	
b) no me gusta nada	0	0	
c) no está mal, pero podría estar mejor	19	73 %	
3. Creo que debería tener un cuerpo			La mayoría quiere ser más fuerte, mientras que casi la tercera parte quiere ser más delgado.
a) más delgado	8	30.7%	
b) más fuerte	12	46.1%	
c) así estoy bien	6	23 %	
4. Mi cuerpo			La enorme mayoría está conforme con los cambios aparejados con la adolescencia y dice asumirlos con ecuanimidad.
a) se ha transformado con la adolescencia y me siento a gusto en él	21	80.7 %	
b) se ha transformado con la adolescencia y no me siento a gusto en él	2	7.6 %	
c) se ha transformado con la adolescencia y estoy confundido con estos cambios	3	11.5 %	

5. Escribe ¿Si pudieras hacerlo que aspecto o partes cambiarías de tu cuerpo? ¿Por qué?			De acuerdo con sus respuestas l@s alumn@s muestran gran aceptación por su cuerpo y dicen aceptarlo sin grandes conflictos. Aunque más de la mitad cambiarán en algo su apariencia.
No cambiarían nada de su cuerpo	10	38.4 %	
Cambiarían algo en su cuerpo	9	34.6 %	
Cambiarían algo en su cara	6	23.7 %	
Cambiaría algo que no tiene que ver con su cuerpo	1	3.8 %	

Respuestas detalladas

5. Escribe ¿Si pudieras hacerlo que aspecto o partes cambiarías de tu cuerpo? ¿Por qué?

1. Estar delgada (por salud)
2. Dientes (porque los tengo huecos)
3. Nada
4. Mi altura (estoy chaparrito)
5. Nada (me siento bien conmigo misma)
6. Nada (así estoy bien)
7. Cara (estoy muy frentón)
8. Mi cintura (no me gusta)
9. Nariz (no me gusta)
10. Nada porque yo pienso diferente a los demás (yo pienso que Dios tiene un propósito para mi)
11. Nada (porque así me gusta)
12. Nariz (la tengo un poco ancha)
13. Pancita (a veces crece mucho)
14. Nada
15. Nada (por el momento estoy bien)
16. Torso (me gustaría estar más delgado)
17. Pelo (porque no me gusta como es)
18. Nada, sólo mejorarlo (para obtener mayor fuerza y respeto)
19. La flojera y llegar tan tarde (porque me da muchas complicaciones)
20. Estómago, quitarme la flojera (porque está grande)
21. Nada (porque así me siento bien)
22. Nada (porque me quiero como soy)
23. La cara, abdomen y "conejos" (se vería chido)
24. Mi complexión (no me siento a gusto con él)

25. Más gordo y fuerte (porque estoy flaco)			
26. Manos y piernas (quisiera tener más largas mis manos y piernas)			
6. ¿Te encuentras contento con tu propio cuerpo?	Frecuencia	Porcentaje	La opinión se encuentra equilibrada entre los que están contentos con su cuerpo y los que no lo están del todo. Estas respuestas corroboran las de la pregunta 5.
a) sí	15	57.6 %	
b) no		0 %	
c) más o menos	11	42.3 %	
7. Para mí lo más importantes es			Aunque la mayoría (13) dijo que la mente, el cuerpo y los sentimientos son igualmente importantes, para casi la mitad los sentimientos son lo más importante.
a) la mente	1	3.8 %	
b) el cuerpo	1	3.8 %	
c) los sentimientos	11	42.3 %	
d) todo lo anterior	13	50%	
8. ¿Qué crees que sea más importante en la escuela?			La mayoría dijo que en la escuela la mente es más importante (53%), aunque 11 (42%), señalaron que mente, cuerpo y sentimientos son igualmente importantes. Llama la atención que nadie considero que el cuerpo fuese importante en la escuela.
a) la mente	14	53.8 %	
b) el cuerpo	0	0 %	
c) los sentimientos	1	3.8 %	
d) todo lo anterior	11	42.11 %	
9. Considero que			La gran mayoría (73%)no se pone a pensar en si tiene o es un cuerpo. Las respuestas obtenidas denotan una marcada indiferencia hacia el tema. Tal vez porque el cuerpo se da por sentado y por ello no se piensa en él. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) tengo un cuerpo	5	19.2 %	
b) soy un cuerpo	0	0 %	
c) ambas cosas	1	3.8	
d) nunca he pensado en eso	19	73 %	
10. Considero que mi cuerpo es valioso y debe ser cuidado			Es interesante observar que aunque un sí es la respuesta obvia, 3 dijeron que el tema no les interesa. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) sí	22	84.6 %	
b) no		0 %	
c) este tema no me interesa	3	11.5 %	
11. Creo que lo más importante, en relación con mi cuerpo, es			La mayoría privilegia el aspecto estético, la apariencia, del cuerpo sobre lo utilitario o

a) que me guste	20	76.9 %	funcional. La apariencia propia aparece como un factor de suma importancia. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
b) que me sirva	5	19.2 %	
c) que les guste a los demás			
12. Creo que el uniforme de educación física			A la gran mayoría no le gusta el uniforme actual, pero no están en contra del uso de uniforme. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) está bien	3	11.5 %	
b) no me gusta	19	73 %	
c) no quisiera que hubiera uniforme	4	15.3 %	
13. Creo que para participar en la clase de educación física:			Lo interesante es que aunque para la mayoría cualquiera puede participar en la clase de educación física, la quinta parte dice que se necesita tener aptitudes especiales lo que implica un grado de exclusión (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) se necesita tener aptitudes especiales	5	19.2 %	
b) cualquiera puede participar	21	80.7 %	
14. ¿Consideras que las compañeras/os demasiado flacos/as o gordas/os son bien aceptada en tu grupo?			La opinión se encuentra equitativamente dividida en tres. Un alumno hizo esta anotación: "La mayoría se burla". Solamente la tercera parte del grupo afirma categóricamente que los muy gordos o flacos son bien aceptados. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) sí	9	34.6 %	
b) no	8	30.7 %	
c) no me he fijado	8	30.7 %	
15. Fuera de la escuela realizas alguna actividad física, como deporte o danza			Natación 6; futbol 4; box 2; spinning 2; patinaje 1; danza 1 Para casi la mitad, la clase de educación física es la única oportunidad de ejercitación (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
a) sí	14	53.8 %	
b) no	11	42.2 %	
16. Si realizas alguna actividad física fuera de la escuela, cuántas veces a la semana la llevas a cabo			De acuerdo con estas respuestas del total de alumnos únicamente el 46% (respuestas b y c) se ejercitan con la regularidad necesaria para que el la ejercitación influya positivamente en
a) una vez por semana	5	19.2%	
b) dos veces por semana	3	11.5%	

c) más de tres veces por semana	9	34.6%	su condición física. (1 respuesta nula. No contestó la hoja al reverso del cuestionario)
17. Si no llevas a cabo ninguna actividad física es porque			La razón principal por la que dicen no hacer ejercicio fuera de la escuela es porque no tienen tiempo. En las entrevistas aclararon que las tareas les absorben toda la tarde. Por otra parte alguien señaló algo muy importante: No hay dinero
a) no te interesa	2	7.6%	
b) no te gusta		0%	
c) no tienes tiempo	14	53.8%	
d) no sabes cómo	1	3.8%	
18. Te sientes preparado para llevar a cabo por tu cuenta alguna actividad física			Porque
a) sí	19	73%	<ul style="list-style-type: none"> • me gusta (4) • creo que todos podemos (3) • estoy sana • me siento bien para hacerlo • tengo la capacidad • me voy a sentir bien conmigo misma • es fácil y no es gran problema • me he preparado • tengo la capacidad • lo necesito • veo como se hace • sé que puedo <p>Aparentemente la clase de educación física sí ha brindado las herramientas para que cada quien sepa ejercitarse</p>
b) no	6	23%	<p>Porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • no sé nada • necesito alguien que me enseñe • no estoy preparada • no me gusta • es difícil • no estoy preparado para enseñar <p>Una quinta parte del alumnado no se siente preparada para llevar a cabo por su cuenta una actividad física.</p>

19. Jerarquiza (colocando números en los paréntesis) lo que consideres el rasgo más importante de tus clases de educación física:	En primer lugar		La diversión está considera como el rasgo más importante de la clase por el 42 % de quienes la colocaron en primer lugar.
la competencia	1		
la colaboración con otros/as compañeros/as	3		
la diversión	11	42.3%	
la salud	10		
19. Jerarquiza (colocando números en los paréntesis) lo que consideres el rasgo más importante de tus clases de educación física:	En segundo lugar		La salud está después de la diversión por el 38.4% de quienes la pusieron en segundo lugar.
la competencia	3		
la colaboración con otros/as compañeros/as	7		
la diversión	6		
la salud	10	38.4 %	
19. Jerarquiza (colocando números en los paréntesis) lo que consideres el rasgo más importante de tus clases de educación física:	En tercer lugar		La colaboración con otr@s está después de la salud por el 46% de quienes la pusieron en tercer lugar.
la competencia	2		
la colaboración con otr@s compañer@s	12		
la diversión	9		
la salud	3	46%	
19. Jerarquiza (colocando números en los paréntesis) lo que consideres el rasgo más importante de tus clases de educación física:	En cuarto lugar		La competencia está ubicada al final de las prioridades en la clase, lo cual resulta contradictorio ya que la clase se caracteriza por ser muy competitiva
la competencia	19	73.4%	
la colaboración con otros/as compañeros/as	5		
la diversión	1		
la salud	1		

20. En tu caso personal las actividades de las clases de educación física te resultan:			La clase de educación física es positivamente valorada por la mayoría de los alumn@s. A la mayoría las clases les parecen interesantes.
a) fáciles	3	11.5%	
b) difíciles	0	0%	
c) interesantes	18	69.2%	
d) aburridas	5	19.2%	
21. ¿Algunas vez te han impuesto como castigo que hagas algún ejercicio físico (abdominales, lagartijas, carrera, etc.)			La opinión está dividida, pero son casi la mitad los que han sido castigados o han visto cómo castigan a otros usando el ejercicio
a) sí	8	30.7%	
b) no	12	46.1%	
c) a mi no, pero a otr@s sí	5	19.2%	
22. Lo aprendido en la clase de educación física te resulta			La clase se percibe como "herramienta" que sirve
a) útil	14	53.8%	
b) inútil	2	7.6%	
c) importante	7	26.9%	
d) sin importancia	6	23.7 %	
23. ¿Alguna vez te has sentido o has sido excluid@ de la clase de educación física			
a) sí	5	19.3%	<p>Casi la quinta parte se sienten excluidos Porque</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadie me escoge en los equipos (2) • por "cosas" que nos pasan a las chicas • por no traer tenis y pantalón blanco • estaba mal
b) no	21	80.7%	<p>La mayoría (80%) se siente bien aceptado en la clase de educación física Porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • me aman • siempre participo • mis amigos me aceptan • convivimos bien entre todos • siempre estoy con todos y me siento bien • me relacionó bien con todos • los ejercicios son en grupo

			<ul style="list-style-type: none"> • trato de hacer bien las cosas
24. En la clase de educación física:			Más de la mitad no se sienten libres en la clase de educación física para hablar sobre el cuerpo. La pregunta que habría que plantear es por qué.
a) te sientes libre para hablar sobre tu cuerpo	12	46.1%	
b) no te sientes libre para hablar sobre tu cuerpo	14	53.8%	
25) En la clase de educación física			La mitad dice que pocas veces se dicen cosas interesantes en la clase sobre el cuerpo
a) frecuentemente se dicen cosas interesantes sobre el cuerpo	10	38.4%	
b) pocas veces se dicen cosas interesantes sobre el cuerpo	13	50%	
c) nunca se dicen cosas sobre el cuerpo	3	11.5%	

En este espacio escribe tus dudas, comentarios o sugerencias sobre el cuestionario. ¡Muchas gracias por participar!

Trascripción textual de los comentarios hechos por los participantes:

- Mmm...pues no tengo ninguna queja ni sugerencia. Me gustan las clases pero deberían ser más interesantes. Y estaría mejor que nos aceptaran tal y como somos, pensamos, vestimos, etc. ¡Aceptar que son nuestras ideas y nuestro cuerpo!
- Pues quisiera aprender defensa personal.
- La educación física es divertida aunque en algunas ocasiones ponen cosas en las que todos no somos muy buenos.
- Me gustaría trabajar oyendo música actual como reggeton, rap, merengue, salsa, etc. Sería más padre trabajar con pants. ¡Gracias!
- No tengo ninguna duda y espero que le sirva mis respuestas y de nada. Todo lo que puse es lo que noto.
- Está bien que hagan estos tipos de cuestionarios para saber lo que nos gusta.
- Es interesante, pero falta actividad física.
- Está interesante el cuestionario, te hace reflexionar.
- No me quedó ninguna duda.
- Pienso que todos tenemos un propósito y debes ser agradecida.
- Está bien e interesante.

- Que estuvo bien e interesante.
- Importante
- Está bien, me gustó. Ke eran muchas preguntas referentes al cuerpo
- Me gustó mucha la clase
- Estuvo muy interesante el cuestionario.
- Está bien que pongan del cuerpo
- Me pareció muy bien ya que te ayuda a darte cuenta de muchas cosas sobre ti misma

Resultados del cuestionario para maestr@s

(El número de los resultados aluden a la frecuencia de las respuestas obtenidas)

Caracterización del profesorado

Edad

20-25	26-30	31-40	41-50	51-60	61 y nulo
10	18	37	24	10	1

Sexo

Femenino 47	Masculino 52	Nulo 1
-------------	--------------	--------

Nivel de adscripción

Preescolar	Primaria	secundaria	Supervisión y técnicos	Nulo
21	52	11	15	1

1. ¿Para ti qué es el cuerpo?

	Respuestas más frecuentes
Máquina perfecta o herramienta o instrumento	26
Organismo biológico	18
Presencia física de la persona con la que nos movemos	14
La casa/estuche de la persona/medio o vehículo	9
Es la parte física del todo que incluye la mente y el espíritu	8
Es con lo que me comunico y expreso, siento y actúo	6
Una oportunidad de estar en contacto con el universo/prisión del alma/es lo más preciado que Dios me dio/templo sagrado	5
No contestó	4
Un regalo de la vida/lo único que realmente es nuestro/mi identidad	3
extremidades superiores e inferiores	2

2. ¿Crees que el desarrollo del cuerpo y la mente son igualmente importantes para el éxito de una persona en la sociedad actual?

SÍ 95	NO 5
-------	------

Sí porque

el organismo debe desarrollarse integralmente	25
siempre debe existir un equilibrio cuerpo-mente	23
el desarrollo de la mente y cuerpo van unidos y dependen entre sí	16
por salud física y mental	7
cuerpo y mente conforman un todo	3
mi cuerpo esta en buen estado mi mente se dedicará a superar lo ya sabido/ a través del cuerpo reflejo lo que siento	2
existe una codependencia cuerpo-mente	2
somos una dualidad	2

No porque

actualmente la mente domina en la sociedad	2
de acuerdo con la mercadotecnia el cuerpo es más importante	2

3. Menciona cuáles son tus prioridades cuando das una clase. (Ejemplo: salud, programa, diversión, etc.)

Prioridad número 1

Salud	27
diversión	13
movimiento	9
aplicación del programa	7
También se mencionó: Valores (3); interés por la clase (2); Disciplina; programa; participación; socialización; desarrollo del cuerpo; integración; felicidad del alumno; que temas voy a trabajar; instalaciones; convivencia	

Prioridad número 2

diversión	20
salud	14
aplicación del programa	8
desarrollo de capacidades físicas	6
También se mencionó: desarrollar confianza en el alumno (2); lograr los objetivos (2); hacer reflexionar, autoestima, disfrute del cuerpo, integración, formar el hábito de la ejercitación física, valores, participación, movimiento, disciplina, aplicación del programa, deporte, respeto	

Prioridad número 3

Aplicación del programa	17
diversión	14
salud	13
socialización	4
También se mencionó: Aprendizaje significativo (2); valores (2); autoestima (2); hacerlos pensar; respeto al crecimiento del alumno; vincular la ed.fís. con otras materias; relajación; formar el hábito de la ejercitación física	

4. ¿Crees que eres un modelo de los efectos de la educación física en el cuerpo?

SÍ 74	NO 17	Nulo 9
-------	-------	--------

Sí porque

Trato de mantenerme en forma	16
educó a través del ejemplo	9
realizo actividad física conciente de los beneficios para mi salud	6
Soy sana física y mentalmente	3

No porque

Me he descuidado	6
No lo he logrado	6
los modelos actuales nos rebasan a la mayoría de los maestros de e.f./no debe haber	5

modelos	
---------	--

5. ¿Estás satisfecho de ser profesor@ de educación física?

SÍ 100	NO 0
--------	------

6. Menciona tus más grandes satisfacciones y/o frustraciones como profesor@

Satisfacciones

Ayudar a la formación de los alumnos/propiciar aprendizajes	18
Reconocimiento en la escuela	13
Cariño/reconocimiento de los niños	12
Ver felices a los niños	10
También se mencionó: Transmitir salud (3);Convivir con la comunidad; promoción escalafonaria; participar en las juntas de consejo	

Frustraciones

Autoritarismo/ Prepotencia de los supervisores/ Tener autoridades que no son de educación física	14
Falta de apoyo institucional/bajos salarios/falta de material/pocas horas	16
Corrupción política y sindical/imposibilidad de entrar a carrera magisterial	8
Poco reconocimiento social	6
También se mencionó: Que se accidenten los niños(5); No romper el estereotipo de la formación deportiva	

6. ¿Como profesor@ de educación física te sientes socialmente reconocido?

SÍ 72	NO 28
-------	-------

Sí porque

la comunidad escolar reconoce la importancia de la educación física	25
los niños quieren mucho a la clase y al profesor de educación física	11
los profesores de aula me toman en cuenta	4

No porque

Falta cultura para reconocer la importancia de la educación física/ la sociedad nos consideran subprofesionales	7
nuestra profesión está socialmente muy devaluada	6
los padres y madres de familia valoran más la parte intelectual que la física/ los padres y madres de familia piensan que sólo jugamos	4

7. ¿Si pudieras elegir cambiarías de profesión?

SÍ 5	NO 95
------	-------

Sí porque

Me hubiera gustado ser artista/prefiero diversidad/quisiera ser cantante	3
No hay un respaldo jurídico en caso de accidentes en la clase	1
Por las grandes desilusiones que tienes ante el sistema educativo	1

No porque

Me gusta lo que hago/mi profesión me llena plenamente	34
Soy feliz/, amo mi profesión	13
Mi profesión me ha dado muchas satisfacciones	10
Fue la mejor decisión de mi vida/Es grandiosa, es lo máximo /Desde mi niñez soñaba con formar parte del gremio (9)	

9 ¿Crees que el resto de l@s profesor@s de tu escuela comprenden y valoran los beneficios que brinda la educación física?

SÍ 46	NO 51	Nulo 3
-------	-------	--------

Sí porque

les hago hincapié en los beneficios/conocen los propósitos de la e.f.	16
la directora/ profesoras apoya la materia	8
se refleja en las aulas	8
trabajo de forma colegiada	5

No porque

les falta información sobre cultura física/ desconocen los propósitos y beneficios de la materia	18
prevalece la visión academicista y la e.f. se ve como accesoria/ dentro del sistema educativo la e.f. está muy subestimada	9
solamente ven a la materia como una oportunidad de descanso/ piensan que no trabajamos y jugamos sin ton ni son/ no les importan sus beneficios/no apoyan los esfuerzos	13
no he trabajado lo suficiente en informarlos	4

10. Has detectado conductas violentas en tu alumnado durante la clase de educación física?

SÍ 89	NO 8	Nulo 3
-------	------	--------

Menciona algunos ejemplos

molestan/golpean a los compañeros	46
se burlan/insultan/ponen apodos/faltan al respeto al profesor	39
violencia psicológica de hombres a mujeres con respecto a su cuerpo/discriminación hacia los menos hábiles	11
no respetar las reglas/roban/destruyen objetos/hay miembros de pandillas/los más grandes abusan de los más débiles	6
la competencia genera grandes conflictos/se escudan en los accidentes	5

11. En presencia de situaciones de violencia ¿intervienes?

SÍ 91	NO 0	Nulo 9
-------	------	--------

¿Cómo?

Hablando y tratando de que reflexionen acerca de que no es correcto el uso de la violencia	39
Mediando las situaciones/calmando ánimos/negociando/analizando las situación	22
Aconsejando el diálogo	13
Canalizándolos con las autoridades/amenazando/hacer que pida perdón	5
Recordándoles su igualdad como seres humanos	3

12. ¿Consideras que el programa de educación física de tu nivel es adecuado?

SÍ Preescolar 13 Primaria 31 Secundaria 3	NO Preescolar 7 Primaria 17 Secundaria 7
---	--

Sí porque

Preescolar: abarca los elementos necesarios/es flexible	12
Primaria: es flexible/es amplio/es un buen apoyo	22
Secundaria: tiene las herramientas que necesito	

No porque

Preescolar: no es adecuado al nivel/es pobre	2
Primaria: no es flexible/necesita renovarse/no es claro/ está mal hecho	11
Secundaria: los alumnos tienen expectativas diferentes a las consideradas en el programa RES/ insuficiente y desfasado de la realidad/no aterriza	6

13. Menciona los principales problemas que enfrentas al dar tus clases

Espacios inadecuados/falta de espacio y/o espacio inadecuado/falta de material	34
el sol/clima	18
mala conducta de los alumnos	13
falta de apoyo de directivos, profesores y padres	11
También se mencionó: Excesivo número de alumnos en cada grupo (4); integración de niños con necesidades especiales (2); la duplicidad de programas; reducido número de clases a la semana	

14. ¿Crees que tu clase de educación física beneficia a tus alumnos?

SÍ 94	NO 2	Nulo 4
-------	------	--------

Sí porque

Mejoran sus capacidades físicas y motoras	20
Porque cuando salen del salón se mueven, se sienten libres y se relajan	14
Desarrollan valores	9
La clase contribuye al desarrollo integral	8
Adquieren hábitos e interés por la ejercitación	7

No porque

Se necesitarían cuando menos tres clases a la semana para lograr resultados	2
---	---

15. ¿Crees que tu clase de educación física les gusta a tus alumnos?

SÍ 89	NO	Nulo 110
-------	----	----------

Sí porque

Se nota en sus caras y acciones	18
Me lo dicen	18
Protestan si no hay clase	6
Muestran alegría	5
No faltan	4
Es recreativa y desestresante	3

16. En tu opinión ¿cuál(es) es(son) el(los) beneficio(s) más importante(s) que la educación física brinda a tus alumn@s

Salud	26
Estimular /desarrollar capacidades motrices	16
Recreación/felicidad/desestresante	11
Conocer su cuerpo/enriquecimiento de la motricidad	8
Inculcar valores	8
Desarrollo integral	6
Crear el gusto/hábito de la ejercitación física	6
Autoestima y autoconfianza	5
Crear buenos hábitos	4



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Lic. Alma Guadalupe Gómez Martínez
Directora de la Esc. Sec. Dna. Núm 3
"Héroes de Chapultepec"
P r e s e n t e

Con toda atención me dirijo a usted para solicitar su apoyo a la pasante de la Maestría en Pedagogía, profesora ROSA NIDIA RIVERA GÓMEZ a fin de que pueda desarrollar el taller que ha diseñado como parte del trabajo de tesis "El cuerpo en la escuela".

La profesora Rivera ha concluido los créditos correspondientes a la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y actualmente está desarrollando su trabajo de tesis del cual soy asesora.

Sin más por el momento me despido de Usted agradeciendo sus gentiles atenciones.

Atentamente

"Por mi raza hablará el espíritu"
Ciudad Universitaria, D.F. 20 de agosto del 2007.


Dra. Patricia Mar Velasco
Investigadora

Maestra Alma G. Gómez Martínez
Recibí original
29 AG '07 