



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN"  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**“PRÁCTICAS CORPORALES DEL ADOLESCENTE EN LA ESCUELA  
SECUNDARIA:  
LA PEDAGOGIA DE LO CORPORAL COMO PROPUESTA PARA EL  
APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA”**

## **TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**LIC. DIEGO ATZAYACATL BAUTISTA BAUTISTA**

TUTOR:

DRA. ROSA MARIA MARTINEZ MEDRANO

Entidad de adscripción: FES Aragón

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

Dr. Antonio Carrillo Avelar

Entidad adscripción: FES Aragón

Dra. Hilda Berenice Aguayo Rousell

Entidad adscripción: FES Aragón

Dra. Yolanda Jurado Rojas

Entidad adscripción: FES Aragón

Dra. Elsa González Paredes

Entidad adscripción: FES Aragón

Nezahualcóyotl, Estado de México, mayo de 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

# INDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITULO I: Modernidad y políticas educativas en México. La escuela secundaria en reforma.....</b>	<b>17</b>
1.1 Modernización, globalización y políticas educativas en América Latina repercusiones en la educación básica.....	17
1.2 Reforma de la Educación Secundaria en México (RES) 2006. Perspectivas y retos.....	32
1.3 El camino hacia la reorientación de la Educación Física en la Educación Básica mexicana: el enfoque de la Motricidad Humana en la escuela secundaria.....	43
<b>CAPITULO II: El cuerpo como espacio de construcción social.....</b>	<b>63</b>
2.1 De los cuerpos biológicos a los cuerpos sociales.....	63
2.2 Lo Corporal como Capital Cultural de la sociedad.....	72
2.2.1 Antecedentes de la institucionalización de la Educación Física escolar a finales del siglo XIX.....	75
2.2.2 Proceso de institucionalización de la Educación Física y deportiva en México.....	78
2.3 Corrientes teóricas y valores del capital “cuerpo” en la Educación Física mexicana.....	81
<b>CAPITULO III: La escolarización corporal del adolescente en la Modernidad.</b>	<b>87</b>
3.1 Cuerpo y modernidad.....	87
3.1.1 Entre la formación y fabricación de los cuerpos.....	92
3.2 El lugar del cuerpo en la escuela moderna.....	95
3.2.1 El adolescente y la escuela secundaria.....	103

	Página
3.2.2 Sobre la invención moderna de la adolescencia.....	108
3.2.3 El cuerpo en la adolescencia.....	116
3.3 Prácticas de regulación y control corporal sobre los adolescentes bajo el dispositivo de escolarización.....	121
3.3.1 Elementos para otra mirada metodológica sobre el cuerpo escolarizado.....	130
3.3.2 Practicas corporales en los rituales escolares desde la transdisciplinaridad.....	133
<b>CAPITULO IV: Propuestas y alternativas pedagógicas para el desarrollo corporal en los adolescentes de secundaria.....</b>	<b>142</b>
4.1 Competencias que desarrolla la Educación Física en la educación secundaria.....	142
4.2 La Corporeidad: ¿base del aprendizaje en Educación Física? .....	146
4.3 El cuerpo vivido: voces de los adolescentes en la escuela secundaria.....	154
4.4 Fundamentos de una Pedagogía de lo Corporal emergente en la Modernidad.....	175
4.4.1 Del olvido al no me acuerdo de las emociones: la educación racionalizada.....	183
4.4.2 Cuerpo-intuición–razón: la posibilidad de construir el cuerpo bajo el principio de la unidad y la cooperación corporal.....	186
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>194</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....</b>	<b>198</b>

## INTRODUCCIÓN

En un momento donde el proyecto político del Estado Mexicano para articular la educación básica está sufriendo importantes cambios curriculares, la presente investigación tiene como objetivo abrir un espacio de reflexión y análisis sobre la escolarización del cuerpo en los adolescentes de la Modernidad. Se pone especial énfasis en las prácticas corporales derivadas desde el ámbito de la Educación Física, a través del discurso de la corporeidad, en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2006. Pero la finalidad última resulta ser el compartir el conocimiento generado sobre un gran tabú de nuestra época: el cuerpo humano.

Es por ello que el siguiente texto es una invitación abierta a discutir nuestro cuerpo puesto a sospecha. La sospecha como método de indagación abre el camino a través de la pregunta para reflexionar, cuestionar, argumentar, oponerse o simplemente resistir las formas culturales modernas de construcción corporal que encarnamos todos los días.

¿El problema? Hemos llegado a un límite como sociedad, como habitantes de este planeta, como seres humanos. Hay un precipicio enfrente de nosotros al que no podemos eludir y del cual no sabemos si exista un retorno. Las señales están sucediendo a nuestro alrededor: alteraciones en el medio ambiente que radicalizan los climas y las estaciones del año, desastres naturales nunca antes vistos que devastan ciudades enteras y millones de vidas perdidas, pueblos ancestrales en guerras de odio racial o fundamentalismos religiosos; sociedades del miedo, marcadas por la inseguridad, el terrorismo y el narcotráfico, y en todos ellos, protagonistas de estos escenarios, sujetos corporales con amnesia de su origen histórico, quebrados en su emoción y sentimientos, enfermos de padecimientos inéditos que la medicina moderna no puede curar, sometidos a la lógica del consumo y el conocimiento racional, ese que fragmenta, divide, descuartiza sin piedad, pedazo por pedazo, la realidad de los seres humanos.

Es decir, las formas y modos de vida instituidos por la cultura moderna occidental están desgastados, no por el uso cotidiano sino por el sentido dado, al grado de ser prácticamente insostenibles por los seres humanos que habitamos este planeta. Tenemos que asumir el hecho de estar sufriendo las consecuencias de una crisis de la razón moderna.

La crisis de la racionalidad moderna es un proceso ya ineludible. La racionalidad moderna, esa manera de entender el mundo en Occidente, derivada de la filosofía de Descartes y de la física de Newton, nos dirigió por el camino de la fragmentación de las disciplinas y con ello del conocimiento hasta trastocar el cuerpo, quebrantarlo, separarlo con violencia en mente y cuerpo y, aparejado a ello, el cuerpo en partes: brazos, piernas, órganos, genitales, sentimientos, etcétera. Nos heredó, también, el antropocentrismo, esto es, la creencia de que el varón y la mujer son el centro de la creación, la medida de todas las cosas. Con ello se instaló el hombre en el yo: “yo primero”, “yo siempre”, “yo por encima de todas las cosas y de la humanidad”. (Duran, 2004:108)

La crisis de la racionalidad es una situación observada en el trastorno de la vida cotidiana de las sociedades y los individuos al fragmentar el mundo y al ser humano. El hombre de todos los días, en las metrópolis, principalmente, no encuentra como articular su cuerpo con la naturaleza, ni cómo articular las emociones propias de las ciudades superpobladas; México, por ejemplo, con las enfermedades crónico degenerativas que padece, en especial la obesidad y el sobrepeso derivada en diabetes infantil y juvenil, siendo el primer lugar mundial, no ha logrado a través sus políticas actuales de salud o educación mitigar este problema ni en la familia, en la escuela, mucho menos en los hospitales. Por consiguiente, el ser humano de la actualidad sufre las consecuencias de dicha desarticulación tanto corporal como universalmente.

Contribuir a construir, entre todos, una mirada desde el borde de la humanidad, para no seguir cayendo, es la propuesta como alternativa de solución. La tarea es que el lector encuentre en las siguientes líneas aquello que le posibilite imaginar una reconstrucción total de su realidad, la cual comience por el cuerpo, el de todos nosotros.

Por ello, necesitamos “comenzar por reunir los fragmentos del cuerpo, establecida por la cultura occidental y moderna [...] lograr rememorar el cuerpo desmembrado y hacerlo un todo; integrar todas las fases del ser humano esparcidas como están a través del tiempo y el espacio. Para una nueva construcción corporal.” (Duran, 2004:61)

Es así como, en el primer capítulo, se abordan las modernas políticas educativas en América Latina derivadas de las relaciones que se establece entre el Estado, la educación y la economía bajo el marco de las reglas del mercado globalizado. Se realiza un análisis comparativo con otros países del continente a la luz de las recomendaciones de los organismos internacionales y como éstos han diseñado una agenda educativa muy compleja para la educación básica que resulta ser más una estrategia política y de mercado, que una opción de formación integral para los futuros ciudadanos. En este panorama, se dan a conocer los retos, perspectivas y consecuencias sucedidas en el proceso de Reforma de la Educación Secundaria 2006 (RES) en México, siendo la Educación Física uno de los campos de conocimiento que, con la renovación curricular, se encuentra en el camino hacia la reorientación de sus discursos y prácticas a través de un nuevo enfoque teórico-pedagógico: la motricidad humana.

Durante el segundo capítulo se vierten los principales argumentos históricos para rescatar la premisa sobre el cuerpo como un espacio de construcción eminentemente social y cultural, a través de los teóricos que han desarrollado una visión más allá de la tradicional filosofía occidental de corte biológico, médico o genético como campos de conocimiento hegemónicos en los discursos que conciben y validan un cuerpo de antropología dualista, segmentada, científica, racionalizada. Un cuerpo visto como una máquina imperfecta, un conjunto de órganos y sistemas con partes que se deben mejorar, curar o reemplazar cuando se dañan. Asimismo se introduce el concepto de *capital corporal*, desde Barbero retomando a Bourdieu, a manera de dar un contexto histórico a los antecedentes de las diversas manifestaciones físico-deportivas generadas a partir del siglo XIX, como pauta para la existencia de un registro corporal en el ámbito escolar que han dado como resultado la institucionalización de una serie de enfoques y prácticas corporales en la Educación Física mexicana incluidas hasta el día de hoy en los planes y programas de estudio de educación básica.

Bajo el escenario planteado, el tercer capítulo responde a las interrogantes sobre el cuerpo del que estamos hablando en la presente investigación: el cuerpo adolescente de la Modernidad. Un cuerpo atado a la lógica del mercado y los cánones de la globalización que generan la necesidad de fabricar un modelo corporal hegemónico cargado de valores consumistas, efímeros y autodestructivos que deforman el concepto moderno de adolescencia, al ser vivido por los jóvenes a través de prácticas corporales que trastornan su imagen corporal como la bulimia, la anorexia, el culto desmedido a la belleza física, la baja autoestima o el olvido por la salud integral. Se elabora una crítica estructural hacia la escuela secundaria y el proceso de escolarización como medios para la contención y reproducción corporal de los adolescentes a partir de indagar sobre el lugar del cuerpo en la escuela actual, poniendo bajo cuestión los mecanismos institucionales que mantienen un cuerpo escolarizado dócil, adiestrado, silenciado y reprimido. Ante esto, se indaga en la posibilidad de proporcionar una nueva mirada teórica y metodológica del cuerpo a través de tomar como centro de análisis las prácticas corporales en los rituales escolares.

Con el fin de realizar una aportación para el desarrollo de las corporalidades en los adolescentes bajo el marco de la escolarización, en el cuarto capítulo, se pondrá a discusión en primera instancia, los alcances y pertinencias de los discursos pedagógicos que sustentan las prácticas corporales hegemónicas de la Educación Física actual en la educación secundaria mexicana, teniendo como principal referente teórico-metodológico el concepto de la Corporeidad en los programas de estudio vigentes. Se rescatan también algunas voces de los propios adolescentes a través de un cuestionario exploratorio, donde se analiza el contraste existente entre dichos discursos pedagógicos y la experiencia vivida de escolarizar el cuerpo en la escuela secundaria. Para finalizar, se exponen las principales ideas que fundan el discurso alternativo de la Pedagogía de lo Corporal expuesto por la maestra Norma Delia Duran Amavizca, cuyos orígenes se remontan a las investigaciones del Dr. Sergio López Ramos sobre la historia corporal olvidada de los mexicanos en busca de un sentido de identidad, pensamiento transgresor en muchos sentidos porque desgaja la realidad del cuerpo moderno padeciente, que sufre en todos sus malestares, temores, enfermedades, atrocidad y dolor. Pero reconfortante y esperanzador, ya que vislumbra otra posible realidad donde

podemos volver a retomar el principio de cooperación con el cosmos, “de ser nosotros, de ser humanos, aun cuando la sociedad que nos alberga se encuentre en el camino de la colonización, la destrucción y la domesticación”. (Duran, 2004:15)

Sirva bien al lector esta investigación donde se analiza y reflexiona en particular sobre los cuerpos adolescentes en la escuela secundaria mexicana de la Modernidad, pero el cuerpo de todos nosotros, al fin y al cabo: melancólico, ajeno, extrañado, roto, creativo, alegre, feliz, encarnado y apasionado de la cotidianidad en general.

## JUSTIFICACIÓN

Para esta investigación se tomaron en cuenta dos criterios principales: el social y el histórico, éstos por ser considerados los de mayor trascendencia e interés pedagógico en la época compleja que nos ha tocado vivir.

El primero de ellos tiene que ver con la escasa o casi nula producción científica que guarda el estado actual de la investigación en México sobre el cuerpo escolarizado como objeto de estudio, y el conocimiento generado sobre el mismo reflejado en la literatura especializada existente.

### **Estado del conocimiento<sup>1</sup>: lo corporal en el campo de la investigación educativa mexicana.**

En el campo de la investigación educativa mexicana, los estudios sobre el cuerpo, movimiento y educación física como puntos centrales han sido desfavorecidos y poco valorados científicamente a pesar de la trascendencia que tienen para la formación integral de la población escolar en nuestro país. Actualmente existen pocos esfuerzos aislados que rescatan éstos campos como temas de interés u objetos de conocimiento trabajados desde la convicción, argumentación y rigurosidad académica necesaria.

---

<sup>1</sup> Los estados del conocimiento se definieron según el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado.

Recientemente el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicó en el año 2007 dos tomos denominados *Corporeidad, Movimiento y Educación Física* coordinados por la Dra. Rose Eisenberg Wieder, investigadora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala- UNAM. Estos documentos se desprenden de la colección donde se aborda la Investigación Educativa en México de 1992 a 2004. Contando con la asesoría de Ana Hirsch y de Miguel Ángel Jiménez, tal como lo relata María de Ibarrola en la presentación de los libros, el primer volumen presenta, en esencia, los resultados de los estudios cualitativos nacionales e internacionales en torno a los diversos significados y campos que aborda cada uno de los siete temas estudiados a saber: educación física, deportiva, educación somática, de la motricidad, de la recreación, expresión corporal y educación de la sexualidad. El segundo volumen contiene un panorama internacional de la investigación educativa en dichos temas, así como la situación socioeconómica y política de México frente a la formación para la investigación.

De éste segundo volumen, retomo los resultados de los estudios cuali-cuantitativos nacionales que reflejan una clara radiografía de la situación actual en cuanto a la producción de documentos sobre los siete temas antes mencionados, de los cuales me enfocare en las conclusiones sobre la educación somática, por ser pertinente al tema de nuestra investigación. En dicho estudio se analizaron 249 documentos encontrados en todo el país, los cuales provienen de distintas regiones divididas en 4 zonas para fines de su análisis: Centro-Sur (20.8%), Centro-occidente (60.2%), Noreste (14.8%) y Norte (3.2%). Cabe señalar que de los 11 estados incluidos en el estudio, las tres entidades con más textos publicados sobre las siete temáticas fueron Jalisco con 153 documentos, seguido del Distrito Federal con 56 y Baja California con 16.

Resulta relevante los datos en relación con el nivel educativo en el que se contextualizan, solo el 3.2% esta realizado en el nivel secundaria. Además, solamente 4 documentos se enfocan a la educación somática lo que representa el 1.6%.

El Cuadro 1 resume de forma general el análisis final de algunas de las conclusiones vertidas por cada región en torno al estudio de la educación somática en México.

**CUADRO 1. ESTADO DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA  
EN MÉXICO DE 1992 A 2004.**

<b>Zona</b>	<b>No. de documentos encontrados</b>	<b>Conclusiones</b>
Centro-Sur y Querétaro	507	- Los adolescentes como sujetos de estudio representan el 26%. -Hay un abandono de los temas relacionados con la somática representa solo el 1%.
Centro- Occidente	162	- Solo el .75% aborda al sector de los adolescentes. -Solo el 3.75% tiene a la somática como campo de estudio.
Noreste	22	No se especifican.
Norte	8	No se especifican.

Dentro de los datos también podemos observar la preocupante falta de interés al interior de la Universidad Nacional Autónoma de México por investigar el tema de lo corporal en la educación, ya que siendo la casa de estudios con más producción y recursos para este ejercicio académico en el país, debería contar con más presencia en el estado del arte nacional que solo un 2% a nivel nacional, lo que equivale a 5 publicaciones de las 249 documentos registrados en el periodo que comprende de 1992 a 2004.

A nivel local, en la Ciudad de México (Torres, 2006) donde se analizaron 600 tesis de licenciatura en educación física a egresados de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), de los años de 1990 a 2002, los resultados revelan que los campos temáticos más recurrentes en las tesis fueron el área deportiva con un 35.5% de las preferencias, seguida por la educación física con un 33% y más abajo el campo referente a la somática con una frecuencia de 97 ocasiones mencionadas, correspondientes a un 16.2%. Este primer dato refleja el poco interés por investigar la categoría de cuerpo, corporeidad o

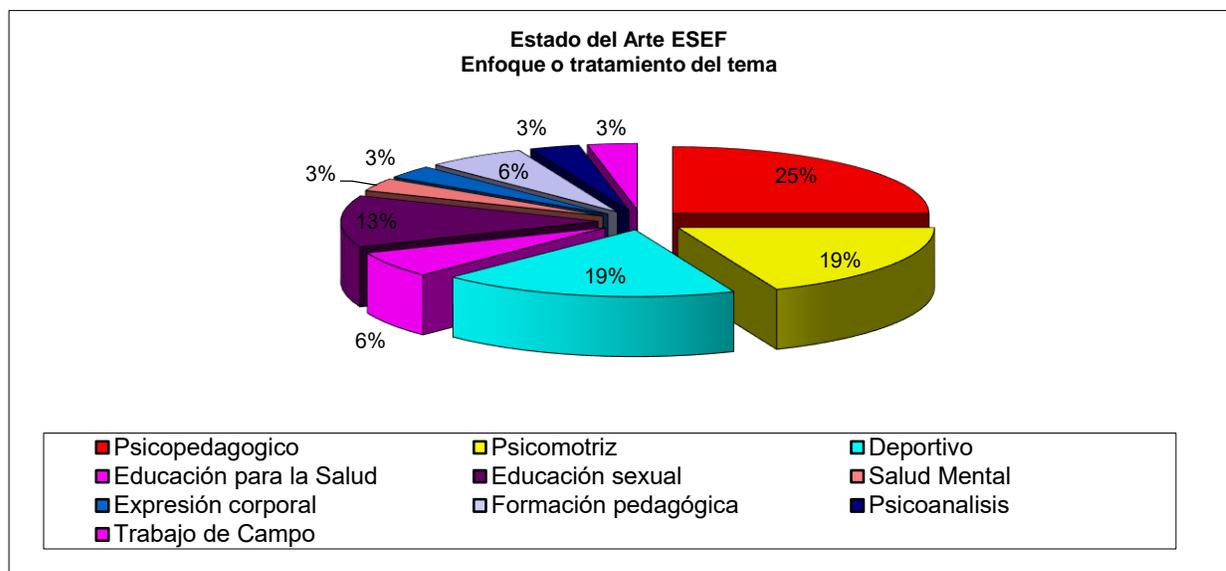
el campo somático como objeto de estudio en la producción académica de los especialistas en el campo de la educación física y el movimiento.

Otro dato importante en este mismo estudio para la presente investigación, es el que se observa en los resultados encontrados por nivel o modalidad tratada, donde la tendencia es abordar la educación básica y prioritariamente el nivel primaria con un 24% y en segundo término secundaria con 22.5%, dejando en tercer lugar al nivel preescolar con solo 5.8%. Es decir, que de 600 tesis analizadas solo 75 enfocan sus investigaciones al contexto de la educación secundaria.

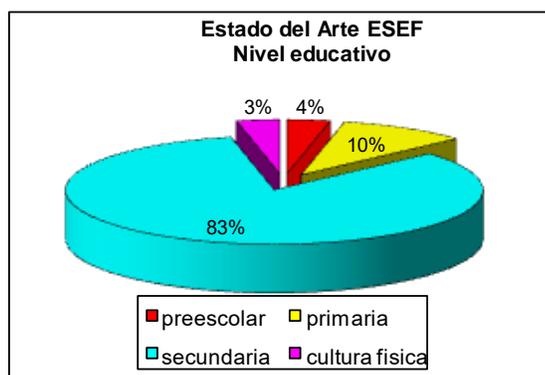
Más adelante, en el año de 2009, se analizaron 30 tesis de grado de licenciatura generadas entre el periodo que comprende de 1990 a 2004 de la misma Escuela Superior de Educación Física, bajo el criterio de haber revisado solo las que cumplen con el requisito académico de ser estructuradas bajo la modalidad de la tesis para obtener el grado, ya que dentro las modalidades de titulación existe la opción de titularse por informe recepcional o informe de desempeño profesional. A partir del año 2002, la implementación del nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Física, marcó el final de producciones de tesis como modalidad de titulación, dando paso a un documento recepcional tipo ensayo que no especifica ninguna demanda metodológica en la elaboración del texto. La primera generación de este nuevo plan 2002 egreso bajo esta modalidad de titulación en el año 2006.

De las 25 tesis seleccionadas en este primer filtro, por enfocarse en el nivel secundaria, ninguna retoma la categoría de cuerpo en su trabajo. Solo 1 de las 3 tesis que se seleccionaron por el enfoque o tratamiento del tema, correspondientes al nivel primaria, recupera el concepto de cuerpo como categoría de análisis.

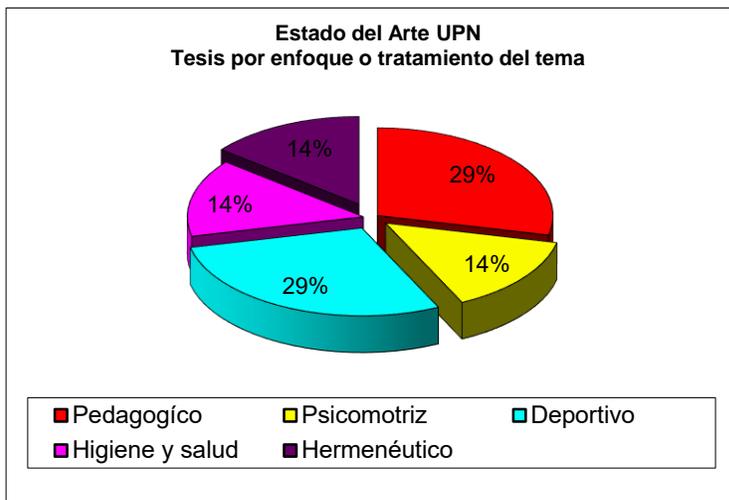
**GRAFICA 1. TESIS ESEF POR ENFOQUE O TRATAMIENTO DEL TEMA**



**GRAFICA 2. TESIS ESEF POR NIVEL EDUCATIVO**

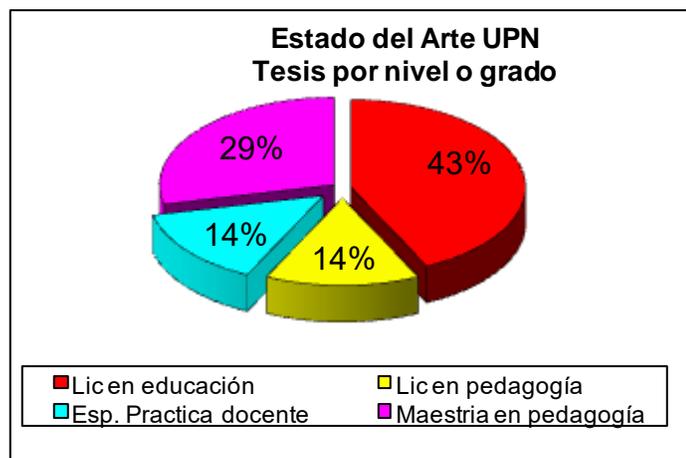


Por otro lado, se encontraron 7 documentos del año 2001 al 2007 existentes en la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, solo 3 recuperan la categoría de cuerpo y se destaca que fueron desde la licenciatura y maestría en Pedagogía que fueron tratados. No existe producción original enfocado para el nivel secundaria que aborde el cuerpo en la escuela o las practicas corporales como categorías conceptuales.



**GRAFICA 3.**  
**TESIS UPN POR ENFOQUE O TRATAMIENTO DEL TEMA**

**GRAFICA 4.**  
**TESIS UPN POR NIVEL O GRADO**



En segundo lugar, pero no menos importante, es la grave situación de salud pública que vive nuestro país, con el incremento de enfermedades crónico degenerativas en la población en general, pero especialmente llama la atención estos padecimientos en niños y jóvenes mexicanos.

Trastornos como la anorexia, la bulimia, el sobrepeso y la obesidad, por mencionar algunos, son síntomas cada vez más frecuentes de nuestras sociedades modernas consumistas. Las estadísticas mundiales son poco favorables, tan solo el problema de la obesidad se considera ya como *la nueva guerra cultural para el nuevo siglo*.

Según la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud 2006 México es el segundo país con más personas obesas y en sobrepeso. En el estudio realizado a 25 mil 056 adolescentes

de 10 a 19 años, destacan datos socialmente relevantes para los fines de la presente investigación. Se señala que:

“La presencia de conductas alimentarias de riesgo en la población adolescente se ha convertido en un problema social. Los resultados señalan que 18.3% de los jóvenes reconocieron que en los tres meses previos a la encuesta les preocupó engordar, consumir demasiado o bien perdieron el control para comer. Otras prácticas de riesgo son las dietas, ayunos y el exceso de ejercicio con el objetivo de bajar de peso. A este respecto, 3.2% de los adolescentes indicó haber practicado estas conductas en los últimos tres meses. En menor proporción se encuentra la práctica del vómito autoinducido y la ingesta de medicamentos. Por otra parte, se observó que la práctica de estas conductas alimentarias es una situación que afecta a las mujeres en mayor proporción y, entre ellas, las más afectadas son las del grupo de 16 a 19 años.” (ENSANUT, 2006)

En otra parte del mismo estudio se encuestaron a 24 921 adolescentes de entre 10 y 19 años de edad (12 520 mujeres, 12 401 hombres) con respecto el estado nutricional de la población joven. Resalta la importancia de la actividad e inactividad física en los adolescentes con relación a la aparición de problemas de salud que incluyen obesidad, enfermedad coronaria, diabetes, varios tipos de cáncer y mortalidad por causas múltiples. Debido a los cambios demográficos y de estilo de vida que México experimenta, dichas enfermedades se han convertido en la principal causa de muerte en adultos y la obesidad ha alcanzado altas tasas de prevalencia.

Dentro de los resultados arrojados en este rubro se encontró que:

- 35.2% de los adolescentes son activos, 24.4% son moderadamente activos y 40.4% son inactivos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Se clasificó a los adolescentes, de acuerdo con el tiempo que dedican a realizar actividades moderadas o vigorosas, en activos, moderadamente activos e inactivos, conforme a los siguientes criterios: los adolescentes que informaron realizar al menos siete horas a la semana de actividad moderada y/o vigorosa fueron clasificados como activos; los que informaron realizar menos de siete horas y al menos cuatro, como moderadamente activos, y como inactivos a los que realizan menos de cuatro horas a la semana de actividad vigorosa y/o moderada. (ENSANUT, 2006)

- Más de 50% de los adolescentes pasa más de dos horas diarias frente a un televisor y de éstos más de una cuarta parte hasta tres horas por día en promedio.
- Los adolescentes mexicanos realizan menos actividad física moderada y vigorosa que la deseable. Sólo la tercera parte realiza el tiempo recomendado (35.2%). A esto debe agregarse que más de la mitad de los adolescentes dedica más de 12 horas a la semana frente a pantallas de televisión.
- El tiempo óptimo que dedican los adolescentes a actividad física moderada o vigorosa y el tiempo excesivo dedicado a actividades sedentarias explican parcialmente del incremento en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en este grupo de edad en México.

La encuesta revela las fatales consecuencias de un estilo de vida como el anterior descrito, al señalar que la tendencia en 2006, uno de cada tres hombres o mujeres adolescentes tiene sobrepeso u obesidad. Esto representa alrededor de 5 757 400 adolescentes en el país.

Por otro lado la Encuesta Nacional de Coberturas del Instituto Mexicano del Seguro Social 2006 (SEP, 2010:4), alertan sobre el riesgo que se encuentran más de 4 millones de niños, entre los 5 y los 11 años, pues la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad se presenta en uno de cada cuatro niños (26%), mientras que uno de cada tres adolescentes la padecen (31%), lo que ha llevado a nuestro país a ocupar el primer lugar en obesidad infantil.

El hecho de que casi la mitad de la población joven este sumida en un sedentarismo inactivo es un signo contundente sobre el sentido y valor que le asignan los adolescentes a su cuerpo. De acuerdo con la Encuesta Nacional en Vivienda de Parametría (ENVP), realizada en junio del 2007, seis de cada diez mexicanos no realizan ejercicio. La principal razón para no hacer ejercicio es la falta de tiempo, ya que el 55% de quienes no se ejercitan dio esta respuesta. La segunda causa es la falta de motivación, pues el 20% respondió que le da flojera practicar algún deporte.

Más recientemente, los datos expuestos en el último informe de la Consulta Regional de Alto Nivel de las Américas contra las Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) y la Obesidad, realizada en la Ciudad de México en febrero del 2011, las ECNT y la obesidad son las principales causas de muerte en el mundo y afectan a dos terceras partes de la población. Sólo en México, la diabetes mellitus y los padecimientos cardiovasculares ocupan los dos primeros lugares de mortalidad y 90% de los casos de diabetes se atribuyen a la obesidad. Esto representa un gasto anual para el Estado mexicano de alrededor de 3mil 500 millones de dólares, cifra que alcanzará los 6,500 millones de dólares hacia fines de esta década. Actualmente en nuestro país, los niños que padecen sobrepeso u obesidad entre cinco y once años de edad suman ya 4.5 millones.

Lo anterior es una señal de alarma por los riesgos que implica: enfermedades degenerativas, hipertensión arterial, diabetes, etc., lo que lleva en algunos casos a la deserción escolar y, por tanto, a enfrentar mayores dificultades al insertarse en el mercado de trabajo y ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable.

En respuesta, el Estado Mexicano a través de la Secretaria de Educación Pública en coordinación con la Secretaria de Salud, han implementado acciones preventivas como el denominado *Programa de Acción Especifica 2007-2012 Escuela y Salud*, del cual se derivan materiales didácticos de apoyo escolar como *el Manual para el maestro: Desarrollando Competencias para una Cultura de la Salud*, editado por la SEP en el año 2008. En el mismo sentido, se encuentran otros tipos de materiales como la *Guía de Activación Física*, elaborado por la SEP junto con la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte en el año 2010 para los tres niveles de educación básica.

Sin embargo, estos y otros programas implementados por el Gobierno Federal como la regulación de cooperativas y desayunos escolares, los recreos activos y la hora de vida saludable en escuelas de jornada ampliada y tiempo completo, si bien abonan para dar el primer paso hacia crear una conciencia sobre la magnitud del problema de salud de los jóvenes en edad escolar, no han sido suficientes para contrarrestar los efectos y consecuencias en los cuerpos de los escolares en las escuelas.

El problema es mucho más complejo como para resolverse con programas altamente burocráticos y remotamente operativos en las realidades del espacio y el curriculum escolar mexicano; hasta el día de hoy, políticas de salud escolar, como las antes mencionadas, verán muy lejos su meta trazada de combatir exitosamente los problemas de salud mientras no contemplen otros factores históricos, sociales, culturales y subjetivos que conforman las corporalidades de los niños y jóvenes en nuestro país.

Es por lo anterior, que nuestra investigación se justifica plenamente en el marco de un estado del conocimiento pobre y desdeñado por la comunidad científica en México sobre analizar el cuerpo en el contexto escolar, y mucho más cuando este cuerpo pertenece a los jóvenes, sector de la población en alto riesgo de vulnerabilidad. Pero también cobra relevancia y alcance social al buscar explicaciones alternativas desde el cuerpo para combatir los malestares y padecimientos modernos que alteran nuestra salud, comenzando al interior de la escuela.

De esta forma lo pedagógico resulta cuando, en el afán por profundizar en el conocimiento del cuerpo vivido por los jóvenes mexicanos de la escuela secundaria, el currículo oficial, a través de los contenidos que promueve la educación física como asignatura obligatoria, se vuelve una herramienta de formación integral no solo en el discurso sino también en la práctica cotidiana.

## CAPITULO I

### MODERNIDAD Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO. LA ESCUELA SECUNDARIA EN REFORMA.

#### 1.1 Modernización, globalización y políticas educativas en América Latina: repercusiones en la educación básica.

Las nuevas relaciones que se producen entre el Estado, la educación y la economía en un escenario mundial globalizado, ha puesto en un primer plano entre los investigadores y expertos, el papel que juegan hoy las categorías políticas y económicas en los análisis pedagógicos, y que en otros momentos desempeñaron las categorías filosóficas o sociológicas.

En este sentido, la educación ha tenido enormes dificultades para ser aceptada como un campo de problemas con identidad propia, pues históricamente ha perdido su carácter prospectivo y quedado limitada a los requerimientos más inmediatos. Todas las corrientes idealistas la han incluido en el terreno de la filosofía; el positivismo la declaró un hecho social y la refundó como sociología de la educación. El funcionalismo la vinculó más decididamente con la economía. Los discursos marxistas no dudaron en considerar la educación un instrumento del Estado para la reproducción del orden social.

Esto demuestra que la educación es un proceso social que no se puede aislar de lo que pasa en el contexto. Es así como siempre mantiene una estrecha vinculación con muchas de las esferas de la dimensión humana, como la política y la económica. Pero sin duda alguna, éstas últimas se han convertido, a través de la vigilancia y gestión del Estado, en determinantes para dar curso y sentido a los proyectos, planes, programas y prácticas educativas en la sociedad moderna, es decir, las políticas educativas.

Como Reimers (2000) destaca: “Desde mediados del decenio de 1970, un nuevo conjunto de prioridades ha comenzado a influir en el discurso sobre la política educativa en todo el mundo. Las nuevas prioridades valoraron el desarrollo de la competitividad individual, nacional y global... En la educación, esto se tradujo en la mayor importancia atribuida a la calidad de la enseñanza. Como consecuencia de las nuevas prioridades educativas, los dirigentes políticos han iniciado

en los últimos veinte años reformas encaminadas a lograr un mejor ajuste entre los productos del sistema educativo y las necesidades de la economía...”

En efecto, los sistemas educativos latinoamericanos son contemporáneos al objetivo que persiguen los estados modernos o nacionalistas cuya misión ha sido convertir la “barbarie” en “civilización”. Este proyecto social nace a partir de la serie de revoluciones políticas del siglo pasado que inauguraron lo que hoy llamaríamos las democracias modernas, las cuales, debieron cumplir con los requisitos de la modernización fijados para eliminar todo residuo feudal, monárquico o precapitalista y de esta forma poder acceder a lo que entonces se llamaba “progreso”, que luego se llamó “desarrollo” y que ahora se llama “modernización”. Radetich (2001) caracteriza cuatro momentos significativos en el contexto social del siglo XIX que propiciaron esta transformación de la sociedad:

- Los impresionantes logros de la Revolución Industrial logró la liberación de la mano de obra realizada gracias a los propios esfuerzos por el ser humano; esto llevó a productores y empresarios a pensar que la mecanización de la totalidad de los procesos productivos era un requisito fundamental para dejar atrás los rezagos del pasado y acceder al “futuro luminoso” lleno de libertad y felicidad, como querían muchos de los positivistas.
- En el campo de lo político, la consolidación y el cumplimiento de las nuevas formas republicanas de la vida social – la soberanía de los estados, el respeto al voto popular, a los derechos y obligaciones de los ciudadanos, a la transparencia de las acciones de gobierno y a la rigurosa división de poderes - fueron, entre otros, los requisitos del progreso esenciales para cortar de una vez por todas con las modalidades irracionales del ejercicio de la política y enderezar la proa hacia el horizonte de la modernización.
- El desarrollo de las comunicaciones tanto en el plano de la infraestructura como en el de la información (construcción de carreteras, puertos, vías férreas, puentes, túneles, canales, la instalación de telégrafos, la edición de grandes periódicos nacionales, la creación de bibliotecas públicas, etc.) fue otro de los

criterios usuales considerados como relevantes para consolidar el desarrollo social.

- En el terreno educativo, la declaración de la educación como esfera de interés estratégico del Estado y su subsecuente institucionalización como obligatoria, laica y gratuita fue otro de los criterios, quizá el más relevante, por lo que ello significó que las ideas innovadoras del siglo XIX la levantaran como requisito de progreso.

Bajo esta profunda convicción que la educación es la base del progreso de las naciones y del bienestar de los pueblos, los estados modernos asumieron por primera vez el compromiso de educar a los ciudadanos aceptando la responsabilidad de hacer del acceso al conocimiento un asunto de orden público. Sin embargo, desde una perspectiva más crítica, en el presente, las relaciones entre el Estado, caracterizado como neoliberal<sup>3</sup>, y la educación han cambiado de tal forma que el nuevo rol que se le asigna a los sistemas educativos, sobre todo en América Latina, es el de ser “reproductora” de las desigualdades sociales. (Cox, 1984, Tedesco 1985, en Guzmán, 2005).

Al respecto Guzmán (2005:52), tras realizar un análisis de las reformas educativas en la década de los 90`s considerando dos ejes centrales que persiguen la calidad y la equidad como principios, menciona: “...la misma idea de eficiencia de recursos aparece cuando analizamos el tema de la equidad: se habla de discriminación positiva y focalización de los sectores de mas escasos recursos, mecanismos que pueden comprenderse perfectamente en un contexto político que necesita reducir el gasto fiscal debido a las importantes deudas de los países (me refiero a América Latina)”

Lo anterior se observa por que los ritmos y modalidades de inserción de las economías latinoamericanas en la economía de la estructura del capitalismo mundial fueron extremadamente diferenciados. Los actuales procesos de globalización reforzaron las

---

<sup>3</sup> El neoliberalismo “es una recomposición del capitalismo a escala mundial que subordina las economías nacionales, locales, a las exigencias de los mercados internacionales [...] cuestiona el paternalismo, al estatismo y al intervencionismo y, en consecuencia, propugna por una reducción de la esfera de influencia del Estado sobre el quehacer económico.” (Radetich, 2001: 76)

tendencias al desarrollo desigual. Por una parte los sectores urbanos ya integrados a la economía mundial estuvieron en mejores condiciones para reconvertirse a las nuevas lógicas de producción e intercambio. Los sistemas educativos fueron acompañando estas transformaciones también de un modo desigual.

En el mismo sentido, según muestra un estudio conducido por Schwartzman (en Brunner, 2000), para los próximos 15 años el entorno dentro del cual habrán de desenvolverse los sistemas educacionales en América Latina, advierte, que será claramente negativo:

- Primero, un contexto de economía política adverso, caracterizado por el bajo crecimiento así como por la escasez de recursos públicos para ser destinados a las políticas sociales, incluyendo el presupuesto de la enseñanza básica;
- Segundo, un contexto social negativo, caracterizado por una creciente exclusión e inequidad sociales debido a la reestructuración que experimentarán las sociedades bajo la presión de la globalización y del uso cada vez más intenso del conocimiento y las tecnologías.

Ejemplo de lo anterior, es cuando hablamos de las desigualdades históricas en términos de oportunidades de acceso, permanencia, eficiencia terminal y calidad de la educación básica en la región. Es claro que dicha tendencia está en vías de profundizarse como producto de las transformaciones recientes provocadas por la economía globalizada y las sociedades del conocimiento. Resulta revelador el dato que nos presenta Tedesco (2002: 67) sobre la situación de casi 30 años de retraso en la educación secundaria cuando encuentra que en “la comparación entre América Latina y los países desarrollados indica que la región estaría alcanzando en el año 2000 los niveles de cobertura que los países desarrollados tenían en 1970.”

El nuevo pacto entre el sistema educativo y las necesidades del mercado en un escenario globalizado conlleva el riesgo potencial de nuevas y poderosas formas y procesos de segregación y exclusión social como este último, donde la educación, más allá de ser la clave para neutralizar este riesgo y reducir la brecha de la desigualdad, la

pobreza o reestablecer la cohesión social, funciona como un vehículo de colaboración para acrecentar estos malestares sociales.

Los objetivos homogéneos y homegeneizadores de la vieja educación pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan con un sistema educativo cada vez mas diferenciado, segmentado y desconcentrado. Dicha fragmentación, en gran medida tiene la misma morfología de la estructura de la sociedad. En consecuencia, el problema de la educación no existe en forma singular, sino plural y diferenciada según el segmento social de que se trate. No es lo mismo una escuela rural en la costa chica de Oaxaca que una escuela urbana en la provincia de Buenos Aires.

Para comprender las dimensiones reales que implica la necesidad de tomar en cuenta la gran diversidad de situaciones que engloba América Latina, contemplando el modo específico en que se articulan los aspectos sociodemográficos, políticos, económicos, étnicos y culturales para la definición de políticas educativas tendientes en cada país, Tedesco (2002: 64) propone un ejercicio de clasificación de los países que permite la formación de grupos relativamente homogéneos en su interior, y diferenciados entre sí, tomando como factores el perfil demográfico y el nivel de producto bruto per cápita, como indicador aproximado del grado de desarrollo económico, quedando de la siguiente manera:

1) *Países con perfil demográfico moderno e ingresos altos.* Este conjunto incluye los tres países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. Desde el punto de vista demográfico, son los países con la tasa de crecimiento poblacional más baja, y con mayor concentración de sus habitantes en zonas urbanas. Son, además, los tres países con el producto interno bruto per cápita más alto de América Latina.

2) *Países en transición demográfica avanzada y de ingresos medios.* Componen esta categoría seis países: Brasil, Costa Rica, México, Panamá, Perú y Venezuela. Si bien desde el punto de vista demográfico estos países se encuentran bastante cerca de los anteriores, su PIB per cápita es, en promedio, la mitad.

3) *Países en transición demográfica incipiente y de ingresos bajos*. En este tercer grupo confluyen Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Paraguay y la República Dominicana. Se encuentra en una situación intermedia en términos demográficos. El 40% de su población habita en zonas rurales, y sufren una fuerte presión como efecto de un intenso ritmo de crecimiento poblacional. El valor promedio de sus ingresos es cercano a la mitad de aquél del grupo anterior.

4) *Países con perfil demográfico tradicional e ingresos muy bajos*. Este último grupo está conformado por Bolivia, Haití, Honduras y Nicaragua, países con un PIB per cápita que representa una tercera parte del grupo anterior, con más de la mitad de su población en zonas rurales, y con una tasa de crecimiento poblacional muy elevada.

Siguiendo esta idea Rama establece otra clasificación de los países latinoamericanos en relación con el acceso y la permanencia en la educación de los jóvenes, esboza la problemática con repercusiones sociales y culturales que comparten los denominados países de crecimiento económico con desequilibrio estructural:

En dichos países, coexisten y se desarrollan en paralelo el Primer Mundo y el Tercer Mundo, lo cual no quiere decir que sean compartimientos estancos, sino que se da una permanente retroalimentación de unos con otros. Desde el punto de vista educativo, la distancia se aprecia considerando que el gasto educativo por alumno de las regiones desarrolladas es, en algunos casos, superior a la renta per cápita de los estados de mínima modernización [...] Junto a la desigualdad de recursos financieros, figura la desigual dotación de recursos humanos de cada región, que hace que incluso las políticas destinadas a reducir desigualdades en equipamientos no surtan los efectos esperados por la diferencia de calidad en los cuerpos docentes. La situación se agrava en la medida en que el financiamiento educativo fue históricamente una responsabilidad local y no del gobierno nacional, con lo que los Estados más ricos pudieron establecer organizaciones educativas complejas y sistemas de profesionalización del cuerpo docente, mientras los Estados más pobres delegaron la responsabilidad escolar al ámbito municipal, con lo que los municipios pobres tuvieron necesariamente una pobre educación para sus niños y sus jóvenes. (Rama,1998:49)

En el caso de México las múltiples desigualdades regionales, en conjunto con las diferencias raciales y culturales existentes, se traducen en claros ejemplos a partir de su ubicación geográfica. Ejemplo de ello son las diferencias “entre el Estado de Monterrey, en un Norte vinculado a la economía y sociedad estadounidense y el Estado de Chiapas con una antiquísima base etnográfica maya y una estructura económica agraria” (Rama, 1998:95). Lo anterior impacta de lleno en el plano educativo por qué:

...la educación de los jóvenes en unos casos no logra superar los estadios de la alfabetización o una escolarización de 3 a 5 años de duración, mientras que en las regiones desarrolladas está consolidada una escolarización de 8 a 10 años y el porcentaje de quienes llegan a iniciar una educación post-secundaria es superior al 20% del tramo de edad respectivo. (Rama, 1998:96)

Como se expuso al principio del capítulo, México desde comienzos de la década de los 90' s, ha incursionado en la arena política mundial gracias a las alianzas estratégicas que le han permitido ser miembro activo de los organismos internacionales que planifican y otorgan los recursos financieros para que en gran medida los programas y políticas públicas del planeta sean ejecutadas por sus países miembros correspondientes. El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En consecuencia, el peligro radica en la total o parcial subordinación de esos países miembros a las normas establecidas por estas instituciones cuyos intereses giran alrededor de un esquema de costo –beneficio favoreciendo el mercado global y el sistema capitalista que impera actualmente.

Las posibilidades de predominio se amplían por el peso que algunas de estas organizaciones tienen sobre los gobiernos, en especial, de los países en desarrollo como la región de América Latina y el Caribe, a la que México pertenece. Por ejemplo, el Banco Mundial tiene la capacidad de condicionar préstamos tanto para proyectos de investigación como de innovación que terminan en propuesta de reforma a los sistemas educativos.

Veamos por ejemplo, en el mensaje dado por la ex-secretaria de Educación Pública, Josefina Vasquez Mota, como parte de la presentación del *Programa Sectorial de Educación 2007- 2012*, señaló que: “Para responder a sus necesidades y demandas, así como a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la globalización, vamos a impulsar una profunda reforma educativa.”(2007:7). Esta premisa, plasmada en el documento normativo que delinea las estrategias a seguir de la política educativa pública en el actual gobierno, resume las intenciones del Estado Mexicano por incorporarse a esta tendencia que los sistemas educativos mundiales han venido promoviendo poco a poco a través de la implementación de diversas políticas educativas locales, como parte de un gran plan maestro tejido al interior de los intereses de diversos organismos internacionales como los ya mencionados.

Y es que, si México se asume como un país democrático en el contexto de una economía capitalista, es difícil no pensar en incursionar, tarde o temprano, en los planes de los administradores de la modernización. Al respecto Carnoy y Levin (1985, en Espinoza, 2008: 108) mencionan que el Estado democrático “por ser un Estado capitalista, esta inherentemente obligado a reproducir relaciones sociales propias de toda sociedad capitalista. El sistema educacional es parte del Estado y también juega ambos roles: debe reproducir demócratas (políticamente hablando) y capitalistas (en el estricto sentido económico).”

Los mecanismos para lograr este objetivo suelen ser sutiles y aparentes “recomendaciones” fundamentadas en estudios comparativos, bajo indicadores económicos, que arrojan gran información estadística donde los países en vías de desarrollo suelen tener los peores índices y porcentajes en cada rubro calificado.

A partir de estas incorporaciones a los escenarios globalizados, México acepta no solo jugar bajo las reglas que establecen estos organismos, sino que es la entrada para que sea objeto de dichas comparaciones internacionales de resultados educacionales que generan mucha presión, traducidas en una serie de restricciones, sobre las decisiones públicas que orientan las políticas educativas.

Esta tendencia hacia un uso más intenso de métodos cuantitativos de evaluación del desempeño educativo se explica en parte por qué

...las críticas al estado de la educación y el reclamo a la rendición de cuentas han hecho de la evaluación y la certificación elementos centrales de las políticas públicas en materia educativa en todo el orbe. La diversificación y diseminación de los planteamientos de la evaluación académica e institucional responde tanto a una dinámica impulsada desde organismos internacionales –UNESCO y el Banco Mundial entre otros-; como a la adopción del discurso y la práctica de la evaluación y la rendición de cuentas, por parte de los estados nacionales y los administradores educativos a nivel local. (Coraggio y Torres, 1997: 208; Díaz Barriga, 1998: 113)

Bajo este contexto las consecuencias sociales se vuelven sumamente adversas, e incluso injustas, para todos los que participan en el sector educativa. La realidad se vuelve blanco fácil para descalificaciones, distorsiones o manipulación de los datos, estadísticas y posiciones en el plano mundial. Nunca será lo mismo ser el primero en algo que el último en todo, y más cuando se trata del mesiánico tema de la educación. Es aquí donde los verdaderos objetivos y alcances de la educación pierden legitimidad ante la sociedad y son sistemáticamente cuestionados reduciendo la confianza en ellos. Coll (1999) distingue este fenómeno como una des-responsabilidad social comunitaria ante los temas educativos.

Resulta cada vez más frecuente escuchar de la opinión pública y los medios masivos de comunicación, otorgar una carga de responsabilidades directas al sistema educativo y sus administradores, que fundamentadas en los malos resultados a partir de estas comparaciones internacionales descontextualizadas, crean una crisis de lo “público” en el ámbito educativo expresado en los cuestionamientos permanentes acerca de la eficiencia, falta de equidad y baja calidad de los grandes sistemas escolares (Díaz Barriga, 1998).

Esto ha provocado, por ejemplo, que exista una fuerte crisis de identidad en los docentes. El imaginario colectivo, durante largo tiempo le otorgó al oficio de maestro un peso social sustantivo, su condición de poseedor de ciertos saberes que habitualmente

no están al alcance de la mayoría de la gente y su relación estrecha, paternal y maternal, dura a veces y amorosa otras, siempre ejemplificadora, le imponían un aura de santidad coincidente con esa idea de “misión” o de “evangelización” que se le encomendaba y de la que tanto se ha hablado. (Radetich, 2001).

Radetich (2001:135) lo expresa claramente: “los docentes dejaron de ser santos, evangelizadores, líderes de opinión, guías preclaros de la infancia e intelectuales orgánicos adheridos a los más sólidos proyectos de cambio social y se volvieron asalariados con todas las desventajas que ello implica en el gelatinoso plano del status social.”

Para darnos una idea de cómo a partir de los resultados de la evaluación comparada con los países más desarrollados del mundo se genera una imagen negativa de México ante el mundo en la cuestión educativa, y claro, las consecuencias y reacciones sociales antes descritas, que provocan un ambiente de crisis y des-legitimidad frente a lo educativo, basta con voltear la mirada a los datos duros de la evaluación internacional. En una nota informativa que la OCDE publicó para nuestro país, como parte de lo contenido en el documento *Panorama de la Educación 2008*, menciona que México se ubica en la última posición en gasto por alumno, con una inversión promedio de 2 mil 405 dólares al año, frente a una media de 7 mil 527 de los estados integrantes del organismo mundial.

También ocupa el último sitio en cuanto a egreso de secundaria, ya que sólo 41 por ciento de los inscritos en ese nivel educativo concluye sus estudios. Además, sólo 39 por ciento de los mexicanos entre 25 y 34 años ha concluido su preparatoria, lo que nos ubica en el segundo nivel más bajo de los países de la OCDE.

El documento también revela que México tiene una de las tasas más bajas de cobertura educativa entre los jóvenes de 15 a 19 años, pues 45 por ciento no asiste a la escuela. De éstos, 62 por ciento tiene empleo y el 38 por ciento restante no estudia ni trabaja, lo que representa uno de los desafíos más grandes para el sistema nacional de enseñanza.

En cuanto a las tasas de inscripción para este rango de edad, el país sólo alcanza 48.8 por ciento, mientras la media de los miembros del organismo es de 81.5 por ciento, lo que nos ubica en el penúltimo lugar de la lista de 30 naciones, sólo por arriba de Turquía, que tiene 45.2 por ciento.

El informe también revela que a pesar de ser una de las naciones con mayor gasto público destinado al sector con un 6.5 por ciento –de 1995 a 2005– en relación con el Producto Interno Bruto (PIB), en México la participación de la inversión privada en todos los niveles educativos aumentó considerablemente, incluso superó la media de los miembros de la OCDE en nivel básico, aunque en el superior se incrementó 106 por ciento, lo que significa que la contribución privada en recursos destinados a la educación universitaria pasó de 20.6 a 31 por ciento.

En el análisis y la presentación de los datos expuestos por la OCDE, México tiene inscrita la imagen del rezago educativo en varios indicadores, es decir, que tomando como base las clasificaciones antes descritas bajo pautas de desarrollo económico y contrastados con los niveles alcanzados por los países más desarrollados del mundo, este tipo de estudios comparativos de corte cuantitativo siempre reflejaran mucho más la brecha que existe entre los países más ricos y las más pobres, porque su diseño y lógica de construcción olvida la diversidad cultural, demográfica, geográfica, étnica y social como índices a medir, limitándose solo a los conceptos convenientes de la lógica del mercado y la globalización para aumentar la eficiencia, eficacia, productividad y rendimiento del hegemónico sistema capitalista.

Hasta aquí podríamos volver a indagar con mayor certeza sobre cómo a raíz de la interacción entre los procesos de globalización, de mercado y la política internacional existe una reconfiguración de fuerzas que afectan los movimientos de reforma en materia de políticas educativas a nivel mundial. Pero es de nuestro interés particular, como lo hemos estado desarrollando a lo largo del texto, el caso de México y el impacto que ejercen las recomendaciones derivadas de las políticas de organismos internacionales sobre sus políticas educativas internas. Resulta entonces congruente

que, bajo la óptica del análisis arriba realizado, los seis objetivos<sup>4</sup> propuestos en el ya señalado documento rector del sector educativo en nuestro país, el *Programa Sectorial de Educación 2007- 2012*, estén perfectamente alineados con algunas de las recomendaciones que la OCDE realizó a la Secretaria de Educación Pública en el marco de la 11ª Reunión Nacional Plenaria Ordinaria del Consejo Nacional de Autoridades Educativas sobre las medidas que México debe adoptar para mejorar la calidad del sistema educativo.

Entre las recomendaciones destacan:

- Establecer un compromiso nacional para la reforma del sistema educativo mexicano
- Fijar con absoluta claridad los estándares esperados en áreas clave, como alfabetización, matemáticas y tecnología de la información, que se requieren de los estudiantes en cada nivel del sistema. Además propone alinear la currícula a estas tres áreas y desarrollar materiales prácticos de alta calidad para apoyar la labor de los maestros.
- Desarrollar estrategias de evaluación basadas en los estándares establecidos que proporcionen en forma regular información diagnóstica para evaluación formativa y monitoreo.
- Realizar una inversión significativa para incrementar la calidad de los maestros, implementar medidas inmediatas para mejorar la calidad de liderazgo en las escuelas y en los diferentes niveles del sistema educativo.
- Aumentar la autonomía en niveles clave dentro del sistema (estatal, regional y a nivel de escuela) pero mantener una fuerte estructura nacional.

---

<sup>4</sup> **Objetivo 1:** Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

**Objetivo 2:** Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

**Objetivo 3:** Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

**Objetivo 4:** Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

**Objetivo 5:** Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

**Objetivo 6:** Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

- Intervenir positivamente en escuelas y áreas que tienen los mayores retos y apoyar a los estudiantes en alto riesgo de perder su matrícula o de desertar de las aulas.
- Analizar la organización escolar en México con base en la relación de principios señalados para la reforma de la educación media y superior.
- Tomar las medidas necesarias inmediatas para ampliar la disponibilidad de maestros, a fin de mejorar la relación de los alumnos con ellos en las aulas.
- Analizar las cuestiones financieras de la educación y establecer una coalición de acción entre los principales actores de la educación en México.

(Programa Sectorial de Educación 2007-2012, consultado en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>)

En esta misma línea el Mensaje de la UNESCO, resultante de los trabajos de la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, establece como prioridades de acción elaborar una estrategia global, a fin de lograr el desarrollo, la paz y la justicia en el plano mundial, es indispensable aplicar una estrategia global que asegure la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes mediante el acceso equitativo a programas de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias para la vida y una formación adecuada que tenga en cuenta todos los aspectos de la calidad de la educación. De aquí se desprenden varios puntos:

- *Aumentar el acceso y la equidad para todos los jóvenes.* Hay que establecer nuevas maneras de concebir la educación, que incluyan métodos organizativos y pedagógicos creativos y el empleo de las tic, con el fin de mejorar el acceso de los jóvenes a la enseñanza y su mantenimiento en ella.
- *Mejorar la manera de innovar y de crear.* Los gobiernos, los docentes y los formadores, así como todos los demás actores implicados, deberían promover objetivos nacionales renovados, con el fin de asegurar la pertinencia de la educación en el siglo XXI.
- *Actuar de manera resuelta para compensar la desigualdad de género.* En diversas situaciones será necesario emprender acciones concertadas y positivas con el fin de compensar las desigualdades históricas y contemporáneas.
- *Establecer estrategias que den prioridad a las competencias para la vida.* Para aprender a resolver problemas y para actuar hay que definir mejor las competencias, en particular para prevenir el VIH/SIDA, para aumentar la capacidad de hallar un empleo y para una activa participación ciudadana.

- *Centrarse en las justificaciones más comunes de la exclusión.* Es indispensable actuar para identificar las razones por las que se excluye del aprendizaje a los jóvenes.
- *Reconocer la importancia de los docentes y formadores.* Es necesario proporcionar mayores oportunidades de formación continua a los docentes. Además, se les debe asegurar condiciones de trabajo, perspectivas de carrera y sueldos que hagan atractiva la función de enseñar, para así reforzar su estatuto social.
- *Utilizar los conocimientos disponibles y fomentar la investigación.* En el desarrollo de las políticas educativas deberían tomarse en consideración las previsiones resultantes de la investigación y las tendencias alternativas para el futuro, con el fin de poder optar por soluciones inteligentes.
- *Mejorar la utilización de los recursos.* Se exhorta a los gobiernos y a la sociedad civil a buscar mecanismos nuevos y creativos para financiar la educación de todos los jóvenes (por ejemplo, explorar posibilidades de conversión de los servicios de la deuda en inversión en educación).
- *Promover alianzas y fórmulas de asociación en todos los niveles.* La adopción de medidas de estímulo y de una legislación adecuada podría facilitar el funcionamiento eficaz de fórmulas de asociación más eficientes.
- *Educar para el desarrollo sostenible, la paz y la justicia social.* Hay que realizar esfuerzos significativos para poner en práctica estrategias eficaces, políticas y prácticas con miras a asegurar una educación de calidad para todos los jóvenes.

*(Mensaje de la 47a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes e Informe sobre la juventud mundial 2005. México, 2007: SEP)*

En correspondencia con algunas de estas “recomendaciones”, el Estado mexicano plantea una profunda reforma educativa que inicia con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 y se expresa en la actualidad a través de los objetivos propuestos en documentos normativos que definen el rumbo de las acciones educativas en las próximas décadas como el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 ó el Plan Sectorial de Educación 2007 -2012 apoyadas en el sustento legal que le otorga el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.

Bajo esta base legal y normativa en materia de educación, la principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (Plan Sectorial de Educación 2007 -2012: 24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria. Con el inicio de la reforma a la Educación Preescolar en 2004, continuada en el 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria (RES) y actualmente piloteando en 5,000 escuelas la Reforma de la Educación Primaria en 2009, se da forma a este proyecto de articular la educación básica en México proyectada desde la década de los 90`s, bajo un esquema educativo basado en competencias y estándares de desempeño educativo que responde a los requerimientos del sistema capitalista y el panorama de globalización que demanda del sector educativo competencias básicas para la vida laboral, productiva y competitiva que hoy en día constituyen la realidad vivida por todos los actores educativos.

Con lo anterior expuesto, podemos mencionar que las políticas de Estado en materia educativa surgidas a partir de la década de los noventa en México, caracterizadas por la continuidad, el seguimiento, el consenso y la aceptación social, pero sobre todo por el nivel de compromiso del propio Estado para darle una base legislativa y un mecanismo de rendición de cuentas sumamente cuestionado a través de los diferentes sexenios hasta nuestra actualidad, tienen sus orígenes en las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales que trae consigo los fenómenos humanos de nuestra era moderna como la globalización, el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación o la llamada sociedad del conocimiento.

Finalmente resulta innegable que proyectos como el Programa Nacional para la Modernización Educativa en 1989 impulsado por Carlos Salinas de Gortari, pasando por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) logrado por Ernesto Zedillo en mayo de 1992, hasta llegar a la actual Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada el pasado 15 mayo del 2008 por el presidente Felipe Calderón y la presidenta vitalicia del SNTE Elba Esther Gordillo, contienen explícitos o implícitos en su estructura, lógica y racionalidad, principios, preceptos,

recomendaciones o simplemente patrones universalistas de muchos de los organismos internacionales aquí mencionados.

Así, será necesario seguir cuestionando en el futuro inmediato los discursos y prácticas generadas a partir de las políticas educativas que dan sentido y dirección a una educación que, como hemos presentado, nunca es “ingenua” y tiene siempre detrás intereses y juegos de poder que van más allá de ser un proceso formativo, un derecho universal o simplemente un *slogan* publicitario para las campañas políticas.

## **1.2 Reforma de la Educación Secundaria en México (RES 2006). Perspectivas y retos.**

En México, la educación secundaria se estableció, desde 1925, como un nivel educativo dirigido exclusivamente a atender a la población escolar de entre 12 y 15 años de edad, la duración de sus estudios y la importancia social de sus finalidades ameritó, desde sus inicios, una organización y una identidad escolar propias. Entre sus impulsores destacó el maestro Moisés Sáenz, quien señaló la importancia de ofrecer una formación que tomara en cuenta los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente. Antes de esa fecha los estudios secundarios formaron parte de la educación primaria superior, de los estudios preparatorianos o de las escuelas normales, y su finalidad principal consistía en preparar a aquellos que aspiraban a estudiar alguna carrera profesional, quienes en su gran mayoría pertenecían a las clases medias de las zonas urbanas.

Durante más de 80 años de existencia el servicio de educación secundaria se ha ido extendiendo paulatinamente en todo el país (principalmente a partir de 1970), adoptando distintas modalidades como la secundaria general, técnica, para trabajadores y la telesecundaria, para atender a una demanda creciente de alumnos ubicados en contextos diversos; no obstante, a pesar de su reconocimiento oficial como un nivel educativo específico se ha mantenido una tensión constante entre considerarlo como un ciclo formativo con el que concluye la educación básica o como una etapa escolar comprendida entre el término de la educación primaria y la iniciación de la enseñanza

superior; de acuerdo con esta última concepción la secundaria vendría a ser el “ciclo básico” de la educación media y el bachillerato el “segundo ciclo”.

Durante los años 90’s el Estado mexicano comenzó la tarea de ajustar la legislación y normatividad en materia educativa para adecuarlas a las necesidades de una sociedad compleja en un mundo globalizado. Se impusieron transformaciones profundas en la educación básica: como la descentralización de los servicios educativos hacia los Estados que se dio con la intención de debilitar al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y modificar las relaciones entre éste y la Secretaría de Educación Pública. El resultado fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) en mayo de 1992. Más tarde se reformó el artículo tercero constitucional y se promulgó la Ley General de Educación.

A la luz de estos acontecimientos, en 1993, con la reforma de los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estipuló la obligatoriedad de la educación secundaria y se le reconoció como la etapa final de la educación básica. “Mediante ella la sociedad mexicana brinda a todos los habitantes de este país oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida; enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y del mundo.” (Plan de Estudios. Educación Secundaria, 2006: 5)

En el Plan de estudios 2006 para la Educación Secundaria se delinear las nuevas finalidades de la educación básica con base en un análisis concreto y puntual de las principales implicaciones, necesidades y expectativas en este nivel educativo.

El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria implica, en primer lugar, que el Estado proporcione las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente, antes de cumplir los 15 años). En segundo lugar, significa que la asistencia a la secundaria represente, para todos los alumnos, la adquisición de los conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como la construcción de valores y

actitudes; es decir, la formación en las competencias propuestas por el currículo común, a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario.

Ya sea que continúen con una educación formal o ingresen al mundo laboral, la escuela secundaria asegurará a los adolescentes la adquisición de herramientas para aprender a lo largo de toda su vida. En la actualidad, las necesidades de aprendizaje se relacionan con la capacidad de reflexión y el análisis crítico; el ejercicio de los derechos civiles y democráticos; la producción y el intercambio de conocimientos a través de diversos medios; el cuidado de la salud y del ambiente, así como con la participación en un mundo laboral cada vez más versátil.

Esta educación constituye la meta a la cual los profesores, la escuela y el sistema educativo nacional dirigen sus esfuerzos y encaminan sus acciones. De manera paralela, este proceso implica revisar, actualizar y fortalecer la normatividad vigente, para que responda a las nuevas necesidades y condiciones de la educación básica. (Plan de Estudios. Educación Secundaria, 2006: 8)

Es importante subrayar que la decisión de definir la secundaria como el último tramo del ciclo obligatorio, fue un paso fundamental para darle un sentido claro al papel social que desempeña este nivel educativo; pero tal medida, por sí sola, no podía resolver los problemas relativos a la definición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender, ni hacerla más pertinente para los jóvenes.

La reforma constitucional de los artículos 3° y 31 en el año de 1993 planteó una formación general, única y común para todos los alumnos en secundaria; sin embargo, en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica. Como último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos.

Durante más de una década la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma curricular que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo; impulsó programas para apoyar la actualización de los maestros; realizó acciones de mejoramiento de la gestión escolar y del equipamiento audiovisual y bibliográfico. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes, así como atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional. De hecho después de 13 años de iniciada la reforma los resultados de diferentes evaluaciones no muestran los logros esperados. El exceso de contenidos ha impedido que los maestros apliquen cabalmente los enfoques propuestos; la falta de relación y transversalidad de los contenidos ha obstaculizado su integración; la motivación ha sido insuficiente para que los alumnos aprendan y realicen con agrado su trabajo escolar.

A fin de superar éstas y otras condiciones internas y externas que afectan el trabajo de la escuela secundaria, con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel que permitan la mejora de todas las condiciones indispensables para una práctica docente efectiva y el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes. En dicho programa también se considera el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

Con ese objetivo dio inicio en el año 2002 el proyecto para reformar la Educación Secundaria. Es así como se propuso la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), la cual estuvo vigente en el ciclo escolar 2005-2006, y posteriormente, con base a los resultados obtenidos y las fuertes críticas recibidas de diversos sectores de la

sociedad, se renovó quedando actualmente como: Reforma de la Educación Secundaria (RES).

A partir de 2006 se empezó a aplicar un nuevo currículo en la educación secundaria; en el ciclo escolar 2008-2009 se concluyó la generalización del tercer grado, de modo que su consolidación es aún una tarea pendiente; sin esta consolidación la articulación de toda la educación básica no será posible. La generalización ha presentado dificultades debido a la heterogeneidad del nivel de secundaria, no sólo por sus modalidades (general, técnica, telesecundaria), sino por las condiciones de operación en los estados (y dentro de ellos, en las distintas regiones).

La educación secundaria busca asegurar que todos los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad tengan acceso a la misma, la concluyan (idealmente en tres años) y obtengan una formación pertinente y de calidad que les permita ingresar al sistema de educación media superior.

Ante los resultados poco favorables de las evaluaciones Pisa 2000, en el año 2002 se inició una revisión profunda del nivel de secundaria, ya que los desafíos más significativos se encuentran ahí: 18 de cada 100 estudiantes reprueban alguna materia y sólo 79 de cada 100 concluyen sus estudios en el tiempo que establece el plan de estudios. Así pues, no sólo es fundamental lograr la universalidad en la educación secundaria, incrementando la absorción (94.9%) y la cobertura (91.8%), sino lograr que disminuya la tasa de reprobación y aumente la eficiencia terminal. Esto implica transformar las prácticas docentes en las escuelas secundarias, a fin de promover aprendizajes efectivos en todos los estudiantes, así como renovar la gestión de las escuelas generando las condiciones para que docentes y directivos trabajen colaborativamente y asuman como equipo la responsabilidad en el aprendizaje de todos sus estudiantes en este nivel.

Mención aparte merece la modalidad de Telesecundaria. Con una trayectoria de crecimiento acelerado, con algunos éxitos, pero también con signos severos de abandono, este modelo educativo requiere ser fortalecido para elevar la calidad de los

aprendizajes y la eficiencia terminal. Los resultados de las evaluaciones indican que la Telesecundaria arroja puntajes mucho más bajos, en comparación con las otras modalidades, pero además se debe consolidar a la Telesecundaria como un mecanismo fundamental para asegurar la cobertura educativa con calidad en la fase terminal de la educación básica.

Esta modalidad tiene la potencialidad de lograr cubrir sectores que las modalidades general y técnica de secundaria no pueden abarcar, debido a las condiciones propias de las comunidades. El que 22% de la población del nivel se encuentre en esta modalidad, indica que no es únicamente una herramienta para atender el problema de la cobertura, sino que es también uno de los referentes que permiten ubicar el problema de la calidad en la educación.

En este sentido, se requiere fortalecer el modelo pedagógico de la Telesecundaria poniendo énfasis en la formación de maestros, la producción y consolidación de los materiales educativos necesarios, y el abatimiento del rezago tecnológico que muchos planteles de Telesecundaria muestran. Esto implica un fuerte y decidido trabajo intersectorial que involucra no únicamente a la Subsecretaría de Educación Básica, sino también a actores tan variados como la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Dirección General de Educación Indígena, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), entre otros. (Plan de Estudios Primaria 2009:25-26)

Uno de los antecedentes inmediatos de la actual RES son los acuerdos pactados en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. El Programa había sido elaborado para lograr una educación de calidad, esto es, que todos los que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, para ser una ciudadanía competente y comprometida a participar en el trabajo productivo.

Para lograr esto, se establece como línea estratégica efectuar una evaluación integral del currículo de los tres niveles de la educación básica, y en especial de su aplicación en el aula, cuyos resultados orienten la renovación de los planes, programas y contenidos de este sector educativo.

El documento destaca la necesidad de “desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los adolescentes y genere oportunidades de aprendizaje que permitan el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional de Educación 2001-2006:138)

Sin embargo, como ya mencionamos arriba, subyacen ciertos problemas de fondo que no se han podido resolver. Por ejemplo, no se ha logrado aún que los jóvenes que ingresan a la educación secundaria la concluyan, de acuerdo con lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), de cada 100 estudiantes que ingresan, 22 no finalizan en el tiempo establecido y el 1.5% repite grado. Según la SEP, esto se debe a que existen excesivas actividades curriculares y una sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado, lo cual impide que se profundicen los contenidos. También existe la percepción de que a los alumnos de la secundaria poco les importa adquirir conocimientos que les ofrece la escuela y sólo se preocupan por pasar los exámenes y así obtener su certificado. Al parecer, el desinterés de los alumnos se debe a las prácticas de enseñanza como son la memorización sobre el proceso de aprendizaje. Los alumnos gradualmente aceptan el hecho de que no necesitan comprender para aprender.

Así, la RES como línea estratégica de las nuevas políticas educativas en México, se inscribe entre las reformas estructurales de carácter económico y político propuestas para lograr metas sociales predefinidas de cara al compromiso asumido con algunos organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, en el sentido de desarrollar competencias básicas en los sujetos. Tal adopción educativa es financiada a partir de las pautas normativas establecidas en los países miembros afiliados al Banco Mundial

(BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), del cual México es un miembro activo. El sustento de la política de Globalización se opera desde estos organismos internacionales financieros. Así, el Banco Mundial, es un organismo creado igual que el FMI desde 1944 como consecuencia de los acuerdos de Breton Woods para reorganizar el sistema financiero internacional. Dichos acuerdos fortalecieron la hegemonía de la Casa Blanca al término de la 2ª Guerra Mundial.

Dentro los acuerdos se estableció un pacto social entre Estados Unidos y el resto de las economías capitalistas centrales, que giró alrededor de la idea de vincular el empleo pleno con el libre mercado. Tanto el BM como el FMI “fueron diseñados para que Washington pudiera dominar la masa monetaria (a nivel mundial). El BM fue diseñado para proveer un marco de referencia gubernamental a fin de promover la inversión privada, mucha de la cual sería estadounidense”. (Saxe– Fernández, 2003: 32)

Coincidimos con Hugo Aboites, investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, al decir que:

...el BM es el cerebro, el músculo lo representa el FMI. Al BM le corresponde el financiamiento y apoyo a proyectos de desarrollo, en los países pobres ofrece apoyo para proyectos muy específicos. Al FMI le corresponde la administración de los recursos que aportan los principales países miembros con el fin de garantizar el funcionamiento del sistema monetario y financiero internacional. Los recursos y el aval del FMI son decisivos para que los países adopten políticas globales de gasto gubernamental, privatización, política monetaria y salarial. (Aboites,1997:83)

Es necesario señalar que la educación para la formación en competencias nace con este interés fundamental: vincular el sector productivo con el ámbito educativo. Esta aseveración ha sido consecuencia histórica de las demandas constantes del mundo empresarial hacia las instituciones educativas, especialmente en el ámbito de la educación superior, ya que de acuerdo con la lógica de la empresa, dichas instituciones no estaban respondiendo a sus intereses.

La formación de profesionales sujeta a las demandas específicas de los vaivenes de la economía, de las políticas internacionales marcadas por organismos internacionales, tales

como la OCDE o el Banco mundial, así como los avances disciplinarios y tecnológicos, tienden a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es la perspectiva del capital humano. (Barrón Tirado, 2000: 24)

En esta perspectiva se busca la vinculación de la economía con la producción de conocimiento, se relaciona el “crecimiento de un país, con el nivel de desarrollo tecnológico avanzado” (CEPAL-UNESCO, 1992: 22), lo que implica un aumento en el acervo de capital humano medido por el nivel de educación.

La hegemonía de la perspectiva empresarial esta permeando no solo la formación profesional que se ofrece en las instituciones de educación media superior y superior, sino ahora, esta tendencia ha llegado a la educación básica, como única vía para el logro de la excelencia.

Si por ejemplo, revisamos los planteamientos de la reunión denominada “Haciendo del aprendizaje para toda la vida una realidad para todos” promovida por el Comité de Educación de la OCDE (Tujiman, 1997: 41) se pueden encontrar similitudes con la propuesta de edificar un proyecto educativo basado en competencias laborales, sobre todo en cuanto a la preocupación constante de vincular la capacitación con el empleo, y sobre todo por reconocer la necesidad de una formación permanente a lo largo de la vida. De acuerdo con esta reunión, las estrategias sugeridas para la formación de recursos humanos son:

- Impulsar la implantación y operación de esquemas de educación y capacitación de los individuos para toda la vida.
- Promover la vinculación entre la capacitación y el empleo, a fin de dar continuidad a la transición entre la escuela y el lugar de trabajo, y mejorar los mecanismos de evaluación y certificación de las habilidades y competencias de los individuos, sean cuales fueran los sistemas -formales o informales- de educación en que hayan sido adquiridas.
- Reconsiderar las funciones y responsabilidades de todos los agentes que intervienen en la prestación de servicios de capacitación y formación, incluyendo los gobiernos.

- Establecer incentivos para los individuos, empresas e instituciones educativas y otros agentes que proporcionan servicios educativos, a fin de promover la inversión eficiente de esquemas de formación y capacitación continua.

Asimismo, se puede identificar también la propuesta de que los sistemas educativos se adapten y respondan a los cambios tecnológicos y de organización del trabajo y que la escuela sea el instrumento para llevar a cabo estos cambios mediante la creación de planes y programas individualizados para los estudiantes de todas las edades, sistemas más flexibles centrados en el estudiante, con calendarios y horarios más amplios, promoción del autoaprendizaje y uso de esquemas con mayor diversidad de habilidades o posibilidades de “aprender a aprender”.

Es así que no “resulta difícil comprender cómo es que las necesidades y demandas generadas en los procesos de trabajo y la lógica de pensamiento del ámbito empresarial se constituyen en el ideal educativo de fin de siglo, en donde se privilegia la eficacia y la productividad en todos los órdenes de la vida.” (Barrón Tirado, 2000: 41)

Desde esta perspectiva, uno de los muchos desafíos que enfrenta la educación latinoamericana, siguiendo una idea de Brunner (2001: 202) donde plantea dos agendas educativas una pendiente del siglo XX y otra por enfrentar para el siglo XXI, se refiere a la universalización de la educación básica y la mejora en la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas para la vida articuladas sobre la base de transformaciones, que por efectos de la globalización, incrementan su desarrollo y alcance social.

Éste nuevo panorama internacional exige establecer como nuevas prioridades y acciones en la agenda educativa, la inversión en la educación básica para acumular y desarrollar capital humano cuya escasez es un serio obstáculo para el crecimiento económico de los países más desarrollados. Bajo el marco de éstas políticas se ha modificado al sistema educativo mexicano, y efectivamente, dando mayor prioridad al nivel básico. Como lo señala Aboites (1997: 55) se muestra un cambio en la “orientación que sufre la educación del país en respuesta a los llamados a la internacionalización y

la competitividad: el énfasis en tomar el puesto de trabajo como uno de los centros primordiales del proceso educativo; en establecer, mediante premios y becas, las reglas de la competencia al interior del salón de clase; y con el énfasis en evaluar”.

En nuestro país, la consolidación de un modelo educativo basado en competencias es producto de las políticas educativas que el Estado Mexicano ha implementado a partir de la década de los 90's para insertarnos en la competitividad global y compleja que supone el mundo moderno. Podemos mencionar algunos programas que han servido de ensayos para preparar el terreno educativo a la formación en competencias, tal es el caso de:

- *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*

- *Proyecto para el desarrollo e implantación del Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo*. Desarrollado por la SEP y el Banco mundial donde se pretende establecer un Sistema Nacional de Acreditación de conocimientos basado en la flexibilidad administrativa que permita transitar por el sistema educativo nacional.

- *Proyecto de Modernización Técnica y Capacitación*. Éste proyecto da pie a la creación del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

- *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)*. Proyecto de educación técnica financiado por el Banco Mundial puesto en marcha a partir de Programa de Modernización Educativa.

Éste último ejemplo resulta emblemático para la educación en nuestro país, ya que abre la puerta para instrumentar planes y programas de estudio que retoman los planteamientos de una educación basada en competencias laborales.

Se puede observar como la influencia de las demandas del ámbito empresarial estas plasmadas en los ideales de la educación actual a través de la consolidación de contenidos muy específicos que favorecen la formación de capital humano. En nuestro país, algunas instituciones de educación media superior ya han comenzado a estructurar sus planes de estudio, o parte de ellos, en términos de competencias para la vida. Recientemente, la reforma de educación preescolar en 2004 (Programa de

Educación Preescolar, 2004), definió las 50 competencias que los niños y niñas que concluyen este nivel educativo deben alcanzar.

Frente a éste escenario social, las reformas educativas impulsadas por el Estado mexicano han creado la necesidad de introducir el concepto de las competencias en el ámbito de la educación básica, siendo la educación secundaria uno de sus destinatarios.

El plan de estudios de la RES 2006 delinea su perfil de egreso a través de competencias para la vida, las cuales son transversales a todo el currículo. Éstas son:

- a) Competencias para el aprendizaje permanente
- b) Competencias para el manejo de la información
- c) Competencias para el manejo de situaciones.
- d) Competencias para la convivencia.
- e) Competencias para la vida en sociedad.

“Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.”(*Plan de estudios. Educación Secundaria, 2006:11-12*)

### **1.3 El camino hacia la reorientación de la Educación Física en la educación básica mexicana: el enfoque de la Motricidad Humana en la escuela secundaria.**

La renovación curricular y pedagógica bajo el marco de la RES afecta prácticamente a todas las asignaturas de currículo oficial, y la Educación Física no es la excepción. Como todo proceso de cambio educativo, llegar hasta los nuevos enfoques y contenidos curriculares adoptados, responde siempre a un contexto histórico, social, político y económico que afectan a la sociedad en su conjunto, y junto con ello, una influencia enorme del legado educativo que en épocas pasadas fue la novedad, lo nuevo o lo moderno en términos de corrientes educativas y pedagógicas.

La gestación de un enfoque que va del rígido orden y control de los cuerpos en el espacio escolar hacia la transición de otro, donde se busca una perspectiva globalizadora que integre los procesos de pensamiento con las emociones, anhelos y vivencias desde la corporeidad de los sujetos es el resultado de las distintas concepciones elaboradas al paso de los años. En nuestro país la teoría, práctica y enseñanza de la Educación Física en el ámbito escolar, al igual que todas las demás asignaturas en el currículum formal, ha tenido diversos enfoques y/o corrientes educativas que respondieron a las demandas de cada sociedad en un tiempo determinado.

El tratamiento de la Educación Física en México, a lo largo de los últimos 50 años, ha sido orientado por distintos enfoques como el militar, el deportivo, el psicomotriz y el orgánico funcional. Cada uno de ellos, respondió a las exigencias socio culturales y de política educativa en su época y asimismo, fue representativo de una determinada tendencia curricular. El siguiente cuadro resume, en términos muy generales, la cronología del paso de la Educación Física en México como disciplina institucionalizada en el ámbito escolar:

**CUADRO 2. CRONOLOGIA DE LOS ENFOQUES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN MÉXICO.**

<b>AÑO</b>	<b>ENFOQUE</b>	<b>PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS</b>
1940	MILITAR	-Caracterizado por la rigidez del trabajo docente. - Buscó uniformidad de movimientos. - Dio énfasis a los ejercicios de orden y control. - Las marchas y evoluciones eran contenido relevante.
1960	DEPORTIVO	- Limitó el proceso enseñanza aprendizaje a fundamentos deportivos. - Su aplicación fue selectiva de talento deportivo. - Orientó su finalidad a la competencia. - Planteó actividades recreativas complementarias.
1974	PSICOMOTRIZ	- Elaborado por objetivos. - Resaltó una relación indisoluble entre el desarrollo psíquico y motor. - Su aplicación óptima implicaba un profundo conocimiento de técnicas psicomotrices y deportivas. - Distribución en ocho unidades de aprendizaje en algunos niveles.
1988	ORGANICO FUNCIONAL	- Programación por objetivos. - Consideró a las habilidades motrices como su contenido general. - Fragmeó contenidos de habilidades físicas y organización del esquema corporal en ocho unidades.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscó el trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas.</li> <li>- Delegó en el alumno, la tarea de construir, organizar e integrar la información segmentada de los contenidos programáticos.</li> </ul>
1993	MOTRIZ DE INTEGRACIÓN DINAMICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concibe la formulación de los propósitos, en relación directa con la solución de problemas, por lo que tales propósitos se plantean de manera general.</li> <li>- Brinda al profesor, la posibilidad de identificar y aprovechar al máximo, los beneficios que ofrece la actividad física para el desarrollo de las habilidades hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal.</li> <li>- Evita la fragmentación del conocimiento, ya que no limita la participación del profesor y el alumno al logro de un tema, abre la posibilidad de dar un sentido pedagógico a todas las situaciones que se generan alrededor de las actividades físicas, propuestas por el profesor o el mismo alumno, dentro de la clase.</li> <li>- Propicia un constante replanteamiento del quehacer docente a partir de la conjunción del conocimiento del marco teórico de sustento y la experiencia del docente.</li> </ul>

Fuente: *Programa de Educación Física*, México, 1993: SEP, pag. 8.

Con base en el Cuadro 2, el proceso evolutivo histórico en la orientación curricular de la Educación Física escolar, ha incorporado los valores y principios de la política educativa que en su momento fue impulsado por el Estado Mexicano siguiendo los distintos enfoques y propuestas surgidas de este campo del conocimiento. Esta trayectoria de la enseñanza de la Educación Física en México es posible en parte, gracias a los hallazgos científicos, teóricos y pedagógicos de campos del conocimiento como la biología, fisiología, biomecánica, sociología o la pedagogía, que al interior de sus intensos debates a nivel mundial realizan una importante aportación al desarrollo teórico-metodológico en el campo de la Educación Física.

Ya sea desde una concepción tradicional,<sup>5</sup> o un enfoque higiénico-<sup>6</sup>militar de la gimnasia, basada en ejercicios estereotipados y de repetición mecánica, vigentes a principios del siglo XX, hasta los conceptos actuales sustentados en la educación motriz, el deporte escolar, el uso del tiempo libre, la educación física para la salud y la expresión corporal, entre otros, todos los enfoques de la Educación Física buscan cumplir con las funciones educativas del movimiento corporal, ya que caracteriza los aspectos más

<sup>5</sup> La Escuela Tradicional significa, por encima de todo, método y orden. La noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano: el método de enseñanza será el mismo para todos los niños. La escuela de hoy, sigue siendo un mundo aparte, donde el papel de la disciplina y el castigo siguen vigentes.

<sup>6</sup> El enfoque higienista, desempeñará el papel de mantener y acrecentar las potencialidades del cuerpo, prevaleciendo la conservación de la salud. Se insiste en la dosificación del ejercicio, como un elemento distintivo, del campo de la educación física escolar, sin riesgos para la salud de los escolares. La educación física terapéutico (para curar las enfermedades) en la educación física, pero sin observarse todavía como una disciplina pedagógica.

representativos de las tendencias curriculares de determinado momento histórico por el que ha atravesado esta disciplina.

Este panorama internacional es ampliado a través del trabajo de Pedro Sáenz-Lopez Buñuel (1997) que con base en Garrote (1993), elabora una clasificación de las distintas corrientes o tendencias mundiales en Educación Física desde los años 60's hasta nuestros días. En ella distingue las más significativas: la deportiva, la psicomotora, la expresiva, la educación física de base, la investigadora en los Estados Unidos, la sociomotora y de la salud.

A continuación se explica a grandes rasgos los principales enfoques con el propósito de identificar los antecedentes que tiene la educación física a nivel mundial, así como reconocer su presencia en los actuales planes, programas y contenidos curriculares de nuestro país:

#### *El enfoque deportivo*

Esta corriente de pensamiento surge en Francia, Alemania e Inglaterra en el siglo XIX. Busca la eficiencia del cuerpo humano al que concibe como una máquina de rendimiento. Sus métodos tienden hacia la homogeneización; esta visión produjo, entre otros efectos, la idea de que los desempeños físicos se deben valorar sobre la base de una norma; es decir, la pretensión de que todos los practicantes de la actividad física han de llegar a cumplir una cierta marca, distancia, altura, etcétera. Enfatiza la dicotomía cuerpo-mente y la idea central de mente sana en cuerpo sano. Sus principales representantes son Kurt Meinel (Alemania), Thomas Arnold (Inglaterra) y Pierre de Coubertin (Francia).

#### *Deporte educativo*

El concepto deporte educativo tiene su origen en Francia y también se aplica en España, donde se desarrolla una visión sociológica encaminada al perfeccionamiento de la personalidad de los practicantes; esto es, considera que el deporte puede ser útil para fines educativos, objetivos socializadores, y de realización de actividades con mayor grado de motivación y más participativas; con esta visión, fundamentalmente se sustrae

el carácter competitivo y excluyente del deporte, así como aquellos elementos que lo hacen inadecuado para incluirlo en la formación de niños y adolescentes en el contexto escolar. Los autores que promueven esta perspectiva son Jean le Boulch (Francia) y José M. Cagigal (España).

### *La tendencia expresiva*

Su propósito es que a través del juego corporal el alumno libere sus energías y encuentre los medios auténticos de expresión creadora correspondientes a su edad; asimismo, considera que se debe estimular en los alumnos el deseo por descubrir, conocer y utilizar cada vez mejor sus aptitudes y aplicarlas en su vida diaria. F. Garrote, uno de los autores de esta tendencia, identifica dos vertientes representativas: el movimiento rítmico codificado (danza y sus múltiples acepciones) y el movimiento expresivo puro. Otros autores que se inscriben en esta corriente junto con Garrote son Marta Schinca y Patricia Stokoe-Schachter.

### *La educación psicomotriz*

Esta perspectiva teórica se divide en tres modalidades de trabajo. La primera, llamada psicopedagógica, propone una acción pedagógica y psicológica que utilice los medios de la educación física con el fin de moderar o mejorar el comportamiento del alumno. Su propósito es guiar y favorecer el conocimiento personal a través de las relaciones que se establecen entre el yo, el yo con los otros, y con los objetos. El yo se refiere al conocimiento, uso y control de las partes del cuerpo desde la inmovilidad hasta el movimiento y de la contracción a la relajación de los músculos (diálogo tónico). El yo con los otros es lo concerniente a la interacción que se establece entre una persona con el resto de sus compañeros. Y con los objetos es un tipo de relación que se enlaza con las formas de manipulación y control de los implementos, como aros, pelotas, bastones, etcétera. Su autor más representativo es Pierre Vayer (Francia).

La segunda modalidad, psicocinética –educación por medio del movimiento–, plantea un método que persigue un objetivo doble: el desarrollo de las capacidades motrices básicas, y sentar las bases para generar aprendizajes escolares que se obtienen por medio del movimiento corporal y de la solución de problemas motrices, tales como el

conocimiento de las trayectorias de los objetos, cómo manipularlos, cómo franquear un obstáculo, y controlar el cuerpo y sus movimientos en el espacio (arriba-abajo, delante-atrás, cerca-lejos). Jean le Boulch es su principal promotor.

En la tercera modalidad, psicomotricidad vivenciada, lo básico es que los participantes se enfrenten a una serie de vivencias y experiencias de movimiento a partir de sus intereses y de lo que pueden realmente hacer. Enfatiza el descubrimiento y la exploración cinética (movimiento intencional), la expresión, el reconocimiento de sí (límites y posibilidades corporales) y, sobre todo, busca que el movimiento se vincule con los procesos de pensamiento (motricidad inteligente). Esta modalidad excluye de la educación física la enseñanza de gestos automáticos, de estilos y de técnicas deportivas, los autores más representativos son André La Pierre y Bernard Acouturier (Francia).

#### *La educación física de base*

Propone un viraje en el tratamiento convencional de la práctica deportiva y en ello radica su mayor aportación. Desde esta visión, las técnicas deportivas pueden adquirirse a partir de utilizar ampliamente los patrones motores básicos, además es factible enriquecerlas con múltiples y variadas experiencias motrices, por lo que descarta el uso de las repeticiones mecánicas y de los patrones fijos de movimiento; también se busca una forma de aproximarse al movimiento y emplearlo como instrumento educativo para mejorar en los alumnos la capacidad de percibir, de tomar decisiones y de ejecutar acciones (de las más sencillas a las más complejas). Sus representantes más importantes son Julio Legido Arce (España) y Jean le Boulch (Francia).

#### *La corriente sociomotriz*

Esta corriente analiza la motricidad humana desde dos planos: psicomotriz y sociomotriz. En ambos toma en cuenta la “inteligencia motora”. Se considera que esta inteligencia aporta desde lo individual –plano psicomotriz– nuevos esquemas de movimiento que le permiten a una persona actuar en situaciones nuevas o desconocidas, creándole una estructura intelectual cada vez más compleja que se enriquece por la interacción –plano sociomotriz– con los demás, y con la participación

en distintos roles que implican las actividades motrices, los juegos, la iniciación deportiva y la práctica de los deportes. los principales autores son Pierre Parlebas (Francia) y Francisco Lagardera (España).

### *El cuidado y la preservación de la salud*

El cuidado y la preservación de la salud tienen varios enfoques, de los cuales sólo se plantean tres. El primero se relaciona con el test de Cooper, cuyo fin es lograr el desarrollo amplio de las aptitudes y la salud del cuerpo mediante un programa científico de ejercicios. La clave del programa reside en la capacidad de consumo de oxígeno para llevarlo en cantidad suficiente a todos los órganos del cuerpo. Este test tiene como pretensión diferenciar a las personas entre aptas y no aptas, y es propio del entrenamiento deportivo. Su autor más representativo es Kenneth H. Cooper (EUA).

El segundo enfoque es el *physical fitness*, que se interesa por la condición física dentro y fuera del ámbito educativo. Pretende aprovechar al máximo el potencial del organismo, no solo a través del ejercicio físico, sino también de la dieta, el estilo de vida, la actividad mental, el descanso entre otros, para lograr una actitud positiva de vida.

El tercero concibe el cuidado de la salud a partir de la vigorización física, erradicando los ejercicios contraindicados que han resultado dañinos para el cuerpo humano, a pesar de tener un uso tan generalizado en la actividad física. Asimismo se pretende eliminar las cargas de trabajo y los esfuerzos corporales extremos en las sesiones de educación física, de acuerdo con el principio de respetar las etapas de desarrollo de los alumnos. Entre quienes sostienen este enfoque, los autores más importantes son Carmen Pieró y José Devis Devis (España)

Es así como la Educación Física, independientemente del enfoque, ha buscado enseñar algo más que habilidades motrices cerradas<sup>7</sup>, técnicas y fundamentos deportivos ó la

---

<sup>7</sup> Las habilidades motrices se dividen en dos tipos: cerradas y abiertas. las primeras tienen que ver con la automatización de movimientos; por ejemplo, los lanzamientos del béisbol, los tiros a la canasta, los pases a la red, etcétera; las habilidades abiertas son aquellas que promueven el desarrollo de distintas respuestas motrices en situaciones siempre cambiantes. la determinación de fomentar el aprendizaje de estas habilidades o su polarización ha originado que la práctica deportiva en la escuela se concentre en que los alumnos depuren sólo las que interesan para determinado deporte. Por el contrario, en los programas de estudio 2006 existe otro enfoque: se considera que la educación física escolar debe tener como propósito enriquecer y mejorar los patrones motrices básicos de los estudiantes (correr, saltar, lanzar, reptar, caminar, trepar, trotar, entre otros), para darles de un carácter polivalente, porque constituyen la base de la práctica de un sinnúmero de deportes.

gallardía, disciplina y estética corporal a través de las escoltas escolares, encontrando su razón de ser dentro del contexto de la educación como una disciplina o asignatura de enseñanza para la integración de la corporeidad como fundamentos de una motricidad competente en los alumnos, pero cuyo fin es contribuir a mejorar la calidad de vida en todos los miembros de una sociedad.

Cuerpo y movimiento son los objetos de enseñanza fundamentales con los que trabaja esta asignatura escolar. El hombre en movimiento, el hombre que se mueve con sentido y significado social, lúdico, afectivo, sexual, consciente, ese que se coloca más allá del cuerpo que se mueve con eficiencia y eficacia motriz comparable a una máquina perfecta de músculos, órganos y sistemas entrenado, capacitado, fabricado para romper records, distancias, alturas, pesos. Ese cuerpo que la cultura moderna nos ha enseñado a reconocer y premiar como el más alto, el más rápido, el más fuerte.

En México, los aportes más significativos desde el plano internacional son reflejados en los programas de estudio que desde 1940 han configurado la práctica y la enseñanza de la Educación Física. Por señalar un ejemplo, ha sido la epistemología genética de Jean Piaget, la obra de Jean Le Boulch (1978), la obra de Pierre Vayer (1972) y la de André Lapierre (1972) quienes fundamentaron el Programa de Educación Física Orgánico Funcional (1988). Posteriormente para el programa Motriz de Integración Dinámica (1993), se añadió la corriente alemana deportiva del desarrollo de las fases sensibles. En el actual programa de la RES el enfoque rescata las aportaciones de la sociomotricidad de Pierre Parlebas e incorpora las tendencias de la corriente de la expresión corporal. Este desarrollo histórico se abordará de manera más completa en el capítulo dos, cuando surja en la discusión la conformación del capital corporal a través de los distintos enfoques de escolarización del cuerpo en el ámbito escolar.

Sin embargo, y a pesar de estos avances teórico-metodológicos como disciplina, la Educación Física mexicana hoy en día presenta un rezago de casi 20 años con respecto al avance mundial a pesar de la última reforma hecha en el 2006. El problema parece estar en la falta de generación de teoría pedagógica e investigación en éste campo

disciplinar. “No hubo, ni ha habido, ni hay en este momento, investigaciones que apoyen la viabilidad y adecuación de estas corrientes a la realidad mexicana.” (Aguilar Cortez, 2003:18)

En respuesta a esta dura pero cierta realidad, el esfuerzo más consolidado en nuestro país por actualizar y reformar la práctica y la enseñanza de la educación física ha sido la iniciada en la década de mediados de los 90's, a través de programas gubernamentales para el fortalecimiento de la formación inicial de los docentes en las escuelas normales. Su importancia radica precisamente en la impetuosa tarea por renovar los discursos teóricos, pedagógicos y didácticos que dan forma y sentido a las prácticas de la Educación Física a través de la formación de aquellos que lo llevan a la práctica en los patios escolares, los educadores físicos. Lo anterior abre nuevas brechas y perspectivas conceptuales para pensar y re-pensar una Educación Física distinta, diferente, más cercana al hombre como ser social que se mueve con intención y más sensible a los retos que nos plantea la vida cotidiana en esta nueva era global.

A partir de 1996, la Secretaría de Pública, en conjunto con las autoridades educativas estatales, puso en marcha el para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a través de cuatro grandes líneas de acción, que dieran respuesta a las necesidades de formación inicial para los futuros maestros de básica.

Posteriormente, y con base en las demandas de la nueva política educativa emanada del Programa Nacional de Educación 2001-2006, la transformación académica continúa su marcha, sustentada ahora, en seis grandes líneas de acción:

1. La reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica.
2. La formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales.
3. El mejoramiento de la gestión institucional.
4. La regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales.
5. La evaluación de las escuelas normales.

## 6. La regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

La primera línea de acción, correspondiente a "La reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica", es la que ahora nos ocupa, dado que en el desarrollo del proceso, se está presentando la misma problemática y los mismos retos que en décadas pasadas sostuvieron países como España y Argentina, en donde al paso del tiempo, están cosechando los beneficios de un cambio que en su momento, contó con la férrea oposición de los docentes ubicados en prácticas tradicionalistas, quienes al igual que hoy día en nuestro país, instalados en una cómoda "zona de confort", no parecieron percatarse que el mundo cambio y se volvió más complejo, transformando todas las estructuras en todos los sistemas sociales.

De esta forma nuestro país, con la puesta en marcha del Plan de Estudios 2002 para la Licenciatura en Educación Física, comienza una reforma para romper paradigmas basados en viejas concepciones y enfrentar los embates de quienes se resistían a conocer y aplicar la nueva propuesta educativa acorde a las necesidades y perfiles de formación actuales, basándose en primera instancia en el análisis realizado a través de consultas a lo largo y ancho del país, dando como resultado un diagnóstico que reveló los siguientes puntos sobre la situación de la educación física actual en México:

- a. En las escuelas, la educación física es una materia que trabaja aisladamente en el contexto escolar ya que existe una falta de vinculación total entre la disciplina y los maestros de grupo en el nivel preescolar y primaria, y entre la materia las demás asignaturas en la secundaria.
- b. Los contenidos, en la mayoría de los casos, son aplicados sin continuidad ni propósitos previamente deliberados.
- c. Un enorme porcentaje de docentes elabora sus planes de clase y desarrolla actividades sin tener idea previa de lo que se pretende lograr a través de una sesión y/o de una actividad determinada.

- d. Los maestros leen poco, y se actualizan estrictamente "lo necesario" para ir en busca de un ascenso económico derivado del programa de Carrera Magisterial, y no precisamente de un mejor conocimiento de los contenidos y métodos de aprendizaje, por lo que les es difícil fundamentar los planes y las actividades que ellos mismos proponen.
- e. Los conceptos teóricos les son poco interesantes, por lo que la práctica si bien tiene resultados, éstos son dirigidos a la mejora del rendimiento físico, como preparación para la participación deportiva.
- f. Derivado de un desconocimiento teórico sobre las etapas de crecimiento y los procesos de desarrollo del niño, se les dificulta (en el mejor de los casos), saber qué actividades aplicar, cuándo aplicarlas y en qué medida (dosificación) para propiciar un desarrollo integral de educando.
- g. La enseñanza de la educación física poco trabaja a favor del fomento de una cultura de la legalidad que promueva valores, tal como reza en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, siendo hoy más que nunca, medida urgente, ante la cultura de corrupción que permea a la sociedad entera.
- h. La educación física, observa en los niveles de primaria y secundaria una práctica deportiva y mecanicista, ajena por completo al carácter educativo que alguna vez sustentó su aprobación como materia de estudios para la educación básica.

Así, la sociedad actual reclama de los educadores físicos, un perfil de formación distinto; nuevos contenidos basados en paradigmas educativos radicalmente diferentes, a través de los cuales sea posible formar individuos que desarrollen multiplicidad de competencias para enfrentar los retos que el presente trae consigo. Sujetos capaces de responder a las necesidades de una sociedad cambiante a través de administración de sus propios recursos y de una sólida formación en valores.

En esencia el Plan de Estudios 2002 para la Licenciatura en Educación Física, pugna por un cambio de paradigma que ubique al niño en el centro mismo del proceso; en la que tanto el docente aprenda del alumno a través de la observación constante, como el alumno del docente. En donde el maestro reflexione sobre su práctica diaria y su actitud

ante el proceso educativo. Trabajar por la eliminación paulatina de los modelos pedagógicos directivos (mando directo), optando por aquellos que le permitirán al alumno descubrir su propio conocimiento (a través de la exploración guiada); modelos que apoyen al niño en el descubrimiento de sus propias capacidades y al reconocimiento de sus propias carencias, en orden de mejorarlas a través de la práctica constante.

Desarrollar en el futuro maestro, una práctica docente en la que sea capaz de guiar al niño y adolescente por sus propios procesos de apropiación del conocimiento, en lugar de "llevarle de la mano" por los caminos ya trazados. Es decir, coadyuvar a que cada educando construya su propia identidad, reafirmando su personalidad, lo cual le permitirá insertarse de mejor manera en este mundo cada vez más competitivo, más demandante y en constante transformación.

Con esta tarea la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Normatividad y en coordinación con los docentes de las 59 escuelas normales públicas y particulares, están operando actualmente el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, en 28 de los 32 estados que conforman la República Mexicana. Es así como se está dando respuesta a los requerimientos anteriormente planteados, en el sentido de transformar organización y el funcionamiento de las escuelas normales, así como de fortalecer la formación del personal académico a través de la renovación de contenidos y nuevas formas de enseñar, congruentes con el contexto y la situación actual de las escuelas formadoras de docentes para la educación básica.

Para lograr esta meta, el plan de estudios 2002 expresa lo que consideramos resulta uno de los mayores aportes teórico-pedagógicos para la educación física mexicana realizados en la última década para lograr una realidad distinta en los patios escolares a la diagnosticada. En ella se propone una reorientación de la Educación Física en la Educación Básica a través seis grandes líneas de acción que contienen el enfoque pedagógico pertinente para lograr el cumplimiento de los propósitos que plantea la educación básica:

1. La corporeidad como base del aprendizaje en educación física.
2. La edificación de la competencia motriz.
3. El juego motriz como medio didáctico de la educación física.
4. La diferenciación entre educación física y deporte.
5. La orientación dinámica de la iniciación deportiva.
6. Promoción y cuidado de la salud.

Dado que escapa a los fines del presente trabajo el análisis a profundidad de estas coordenadas teórico-metodológicas que están creando cambios y repercusiones en la realidad educativa al traer toda una revolución conceptual, metodológica y didáctica en la práctica y concepción de la educación física, si es de nuestro claro interés que en los próximos capítulos se abra un espacio de discusión, como vías de comunicación y entendimiento, entre la dimensión corporal en el escenario escolar y la premisa sobre como la corporeidad se vuelve base para el aprendizaje en educación física no solo como contenido, sino vuelto una praxis cotidiana de aquellos que intervienen sobre el cuerpo de los adolescentes en el contexto de la escuela secundaria.

Hasta aquí los graves rezagos y estancamientos detectados en la práctica docente, la falta de actualización en los profesores de la especialidad junto con la priorización de un enfoque de carácter deportivo, mecanicista y de rendimiento ha generado prácticas de inequidad, segregación y limitación de los sujetos en sus posibilidades motrices. Esto nos ha llevado a crear algunos modelos corporales que se adaptan a los estándares de la modernidad de cómo debe ser el cuerpo para ser aceptado en sociedad, por los demás y por uno mismo, a costa incluso de nuestra propio bienestar. Desafortunadamente el trabajo con el cuerpo cuando se ha intervenido de esta forma por ya varias generaciones de educadores físicos durante casi dos décadas en un contexto complejo, diverso y masivo como lo es la escuela secundaria tiene consecuencias negativas en el autoconcepto, autoestima y salud de las personas para lograr edificar lo que Alicia Grasso llama identidad corporal.

Finalmente, y tras los antecedentes compartidos arriba para entender el camino de construcción hacia una reorientación disciplinaria en el contexto de una reforma

educativa nacional como lo es la RES, la educación física en la educación secundaria mexicana cambia su perspectiva con base en tres aspectos fundamentales:

*1) Actualizar la orientación de la educación física, colocando al centro la acción motriz.*

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).

*2) Priorizar para los alumnos el desarrollo del conocimiento de sí mismos, 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.

*3) 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. (Programa de Estudios, 2006: 13-14)

Estos puntos de partida que se manejan en el programa vigente de secundaria conducen a perseguir un propósito en este nivel educativo el cual se expresa de la siguiente manera:

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. Para ello toma en cuenta los intereses, motivaciones e inquietudes de los alumnos, y propicia actitudes positivas. Por ejemplo, favorece en ellos la aceptación de su propio cuerpo, el reconocimiento de su

personalidad, el mejoramiento de su competencia física, el conocimiento de un estilo de vida activo y saludable, la necesidad de probarse a sí mismos y superar dificultades, y las formas de interacción con otros compañeros en la realización de prácticas motrices, juegos y deportes. La educación física tiene mucho que aportar en todos estos campos 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. (Programa de Estudios, 2006:18)

Podemos concluir entonces, desde esta perspectiva, que la educación física representará para los adolescentes de la escuela secundaria un espacio de satisfacción y conquistas personales, o al menos, así debería de ser.

Por ello, y como lo mencionamos con anterioridad, el nuevo enfoque que ha retomado éstos fundamentos derivados de una necesidad interna como sociedad junto con las experiencias de logro y avance recabadas en otros países latinoamericanos y europeos que persiguen la mejora de los sujetos en el ámbito motriz desde la escuela básica, convergen en la motricidad humana como rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje motor en el ser humano.

Surge entonces una serie de interrogantes para esta investigación que resulta crucial cuando el enfoque de la motricidad es adoptado por la educación física mexicana en la escuela secundaria ¿Qué puntos de relación sostiene la motricidad como enfoque educativo escolar y la corporeidad como propuesta pedagógica para el aprendizaje en Educación Física? ¿Cómo se expresa la motricidad en las prácticas corporales sobre los adolescentes de secundaria? ¿Qué motricidad es la que ha generado la modernidad a través de la puesta en marcha de proyectos educativos como la RES?

¿Qué tiene que ver la motricidad con la dimensión corporal en la escuela secundaria? ¿Qué argumentos sostienen a la motricidad como un sistema de actuación inteligente en el enfoque de la RES? En los siguientes capítulos trataremos de esclarecer hasta donde sean posibles estas interrogantes consideradas necesarias para los fines que persigue nuestro estudio.

Cuando hablamos de motricidad el debate conceptual resulta por demás extenso e incesante. La gran diversidad de terminología sobre éste concepto dependen de los autores que consultemos, el campo del que provengan y la corriente teórica que desarrollen en sus investigaciones cuando estudian la motricidad humana.

Esto implica siempre un riesgo en la dificultad de adquirir un nuevo lenguaje técnico incorporado en los nuevos programas de estudio por parte de los receptores del mismo ya sea maestros o alumnos. Eugenia Trigo (1999:123) lo expresa de esta forma “La separación terminológica que se realiza para exponer realidades, solo es posible hacerla para una profundización teórica en el estudio. Pero lo malo de esta especialización lingüística es que ha trascendido a la práctica real y a la comprensión-explicación-vivenciación de lo que es en realidad la motricidad”

Así, dentro del ámbito psicomotricista (Da Fonseca, 1992; Le Boulch, 1978; Lapierre, 1977; Pick y Vayer, 1969) nos encontramos reiteradamente términos como los siguientes: imagen corporal - esquema corporal - noción de cuerpo - corporeidad; tonicidad - tono; respiración - relajación; espacio - espacialidad - percepción espacial - estructuración espacial; tiempo - temporalidad - percepción temporal - estructuración temporal; equilibrio - equilibración; coordinación dinámica general - coordinación global - praxis global; coordinación fina - praxia fina.

Si recurrimos a autores provenientes del aspecto más bio-físico de la persona (Weineck, Grosser, Volka, Fitts), los términos varían y aparecen: resistencia (aeróbica, anaeróbica, muscular...); velocidad (resistencia - velocidad, velocidad de reacción, velocidad de traslación); flexibilidad (elasticidad muscular, movilidad articular); fuerza (potencia, fuerza - resistencia, fuerza máxima). Cuando nuestra referencia son autores que provienen del mundo de la expresión (Motos, 1983; Bernard, 1980; Fast, 1986; Alexander, 1979), los términos más comunes se reúnen en torno a: comunicación, creatividad, lenguaje corporal-expresión corporal, mimo, danza, baile, teatro...

Por el contrario sí nos documentamos en autores provenientes del mundo del juego y el deporte (Parlebas, 1985; Blázquez, 1986; Lavega, 1995), sus palabras, al referirse a la

motricidad, suelen recoger términos como: reglamento, árbitro, competición, cooperación, jugador, adversario, partido, juego, etc.

Bajo un enfoque más sistémico e incluyente, en un intento por sistematizar los distintos componentes que se desprenden de cada una de las aportaciones arriba mencionadas Galera (1996: 113) construye un modelo que denomina “taxonomía estructural de la motricidad” y lo fundamenta en el concepto parlebasiano de “conducta motriz” definido por Parlebas (1985: 227) como “la organización significativa del comportamiento motor”. A través de este modelo. Galera hace un análisis tipológico/epistemológico y un análisis jerárquico/psicopedagógico de los componentes de la motricidad humana, para llegar posteriormente a una síntesis estructural manifestada en tres categorías: la categoría de las conductas psicomotrices en las que incluye las capacidades perceptivo-motrices y las capacidades coordinativas. La segunda categoría representada por las conductas sociomotrices y en la tercera incluye las que él denomina conductas neuromotrices.

Este autor sostiene que “las capacidades coordinativas y las condicionales son las únicas que se pueden evidenciar, es decir, medir, objetivamente” mientras que “las conductas psicomotrices y sociomotrices, por el contrario, sólo se pueden medir si conocemos su funcionalidad, es decir, el objetivo que se propone la persona que las desarrolla” (Parlebas,1985: 228). Por tanto, identifica *capacidad* con los aspectos observables de la acción y *conducta* con los elementos no observables de esa acción.

Bases de explicación científica y diversos puntos de vista teóricos como los mencionados arriba, han sido claramente retomados como argumentos primordiales para la adopción de la motricidad como enfoque de la actual reforma mexicana. Sin embargo existe en el seno de la base de profesionales de la educación física un gran desconocimiento, desinterés, rechazo o simple confusión ante la complejidad de este tema y su trascendencia en la especialidad. Este fenómeno ha causado que las prácticas motrices en las escuelas públicas de educación básica se conviertan en un “compendio de técnicas y habilidades a adquirir muchas veces sin un contexto significativo para el educando” (Trigo, 1999:148)

Conceptualizar entonces a que se refiere la motricidad de la cual estamos hablando y que enmarca el nuevo enfoque de los planes y programas de estudio en educación física, resulta de la afinidad, puntos de acuerdo e interés con una u otra postura teórica.

En este caso, nos apoyamos de la corriente sobre la motricidad humana surgida a partir de las investigaciones realizadas por diversos autores de lengua portuguesa como Manuel Sergio y Feitosa de Portugal junto con Batista y De Marco en Brasil, los cuales han incorporado a través de sus estudios nuevos elementos sobre el estudio de la motricidad que superan el reduccionismo al que normalmente estábamos acostumbrados por el campo neurológico y biológico. Pero lo más destacable de sus ideas, y que resulta un gran hallazgo para nuestra investigación, es el hecho de aseverar la consideración de la motricidad humana como aspecto indisoluble de la corporeidad.

Al respecto, De Marco (1995: 85) menciona “Hablar de motricidad humana ya demuestra que hay alguna distinción con otras motricidades. Además de eso el concepto de motricidad ya indicaba una comprensión del movimiento. Motricidad y movimiento no es la misma cosa. [...] De cualquier manera, la motricidad tiene que ser comprendida a partir de la corporeidad”

Manuel Sergio (1986:131), parafraseando a Merleau Ponty agrega las siguientes consideraciones: “El hecho de que el Hombre no sea una existencia cumplida, un proyecto acabado y simultáneamente, ser una unidad portadora de sentido y un ente polarizado para afuera, para el no-yo, permite a la motricidad distinguirse por una nueva consciencia y no por una inconsciencia, por una disponibilidad y no por una exterioridad. En lo que corresponde a la comprensión de la motricidad, que se confunde con la intencionalidad operante, ésta, en Merleau-Ponty más que movimiento es status ontológico, el cual permite una correspondencia súbita, preconsciente de las solicitudes del mundo que la condiciona. La motricidad nos dice que el mundo está dentro de nosotros, antes de cualquier tematización. Porque el hombre es portador de sentido — de allí su Intencionalidad operante o motricidad—. Digamos que la motricidad surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de que está-en-el-mundo-para-alguna-cosa, esto es, como señal de proyecto” Este autor define la motricidad

humana como “la virtualidad para el movimiento centrifugo de la personalización”, es decir, el hombre en busca de la trascendencia, de lo completo.” (Manuel Sergio, 1987: 135)

Por su parte el grupo de investigación que dirige Eugenia Trigo (1999: 97) señala que “...entendemos la motricidad como la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano”. Dado que el concepto de corporeidad se refiere exclusivamente al ser humano, la motricidad, por lo mismo, también se contextualiza en la persona solamente y no en el animal. El animal posee movimiento pero no tiene conciencia de ese movimiento, el movimiento es instinto pero no cultura por lo que no podemos hablar en la especie de animal de motricidad, sino sólo de movimiento (Da Fonseca, 1996: 56).

En síntesis, dice Jorge Gómez (2002: 58), la motricidad “es el proyecto humano en acción, expresando no solo las posibilidades biológicas de movimiento, sino las intenciones, las utopías, las alegrías y tristezas, las necesidades de relación social, la comunicación con la tierra, el agua, el aire, las plantas y los animales, la construcción ontogénica de un modo de ser, estar y actuar en el mundo, en el tiempo y espacio que a cada sujeto le corresponde vivir”.

Se trata de hacer un esfuerzo transformador del concepto mecanicista de motricidad al concepto humanista. Esto implica una ruptura con planteamientos hasta ahora vigentes en nuestro ámbito y que, quizá, no todos entiendan o compartan. “La ruptura es el pasaje de una epistemología a otra” (Sergio, citado por Batista, 1994:123)

Es así como la motricidad debe ser considerada como expresión y sentido, toda vez que daría la connotación de corporeidad a la referencia de lo corporal como expresión de vida, como experiencia y mundo. De ahí que, cuando se hace referencia a la motricidad no se está aduciendo a la mecánica motriz, a la sola ejecución de movimientos, ni a su funcionalidad; se está haciendo referencia a la expresión de sentido de la corporeidad. No se está haciendo referencia a la manifestación externa de lo corporal, a algo que existe como agregado a este, sino que se está refiriendo a lo corporal mismo, pues como

lo propone Ponty (1945: 108), el movimiento es vida, totalidad, dinámica de la corporeidad. “El fondo del movimiento no es una representación asociada o vinculada exteriormente con el movimiento mismo, es inmanente al movimiento, lo anima y lo lleva en cada momento; la iniciación cinética es para el sujeto una manera original de referirse a un objeto, lo mismo que la percepción”. En este sentido, el movimiento no puede ser tomado como representación, pues es la dinámica de la corporeidad que se expresa en sí y para sí en la motricidad.

Lo anterior significa que no podría existir la corporeidad sin la motricidad, ni motricidad sin corporeidad, pues la corporeidad es enunciado y acción, y la motricidad es expresión, enunciado y acción. En este sentido, lo que vemos como expresión permanente de la corporeidad en la sociedad global es motricidad, una motricidad ubicada en una “estructura de horizonte”, en términos de Ponty, o sea que se ve en un entorno de relaciones diversas y diferentes, que se percibe en el fondo del bullicio de la vida cotidiana.

Por tanto la motricidad como fundamento del Desarrollo Humano, se presenta hoy como una de las alternativas más claras para devolverle a lo corporal su esencia motricia, haciendo de la motricidad expresión de la corporeidad.

Es así como a partir del año 2006 a la fecha, continua en proceso de consolidación este nuevo enfoque de la Motricidad Humana en el actual plan y programas de estudio de educación física en la escuela secundaria. Sin embargo, es necesario aclarar que lo expuesto aquí sobre el camino que llevo adoptar este enfoque en nuestro país, tiene la intención de abrir el debate para esclarecer, hasta donde sea posible, la falta de información sobre los verdaderos fundamentos epistemológicos de donde se origina lo que se ha nombrado, en diversos foros académicos e incluso en voz de sus propios autores, “la motricidad como un sistema de actuación inteligente” o “la motricidad inteligente”. Esta denominación para englobar toda una corriente teórica-metodológica que sustenta sus bases históricas en la Motricidad Humana, no es del todo acertada, ya que no responde a los fundamentos de la teoría original como lo hemos descrito anteriormente.

Más aun, los documentos que sustentan el programa de educación física en la escuela secundaria no establecen los suficientes argumentos teóricos o pedagógicos para concluir que la motricidad es un sistema de actuación inteligente. Posteriormente, esta acepción de la inteligencia será analizada en su relación contextual desde la corporeidad, pues esta última juega un papel preponderante en dicho enfoque, e incluso el debate mundial del futuro curso de la educación física.

Los cambios curriculares que han generado las políticas educativas en nuestro país en la educación física, producto de las recomendaciones de los organismos internacionales, devienen en nuevas interrogantes y retos que resolver por los que estamos en el ejercicio del campo profesional. Uno de ellos, al cual dedicaremos nuestro siguiente capítulo, es la génesis del cuerpo humano moderno. Más que un concepto, el cuerpo humano ha tenido distintas acepciones a través de la historia, la institucionalización de sus usos y prácticas en el ámbito educativo nos han heredado todo un nuevo paradigma que la modernidad mas allá de descifrar, ha fragmentado y codificado en términos, que en muchas ocasiones, nosotros mismos no logramos entender, haciendo de los sujetos seres incompletos.

## **CAPITULO II**

### **EL CUERPO COMO ESPACIO DE CONSTRUCCION SOCIAL**

#### **2.1 De los cuerpos biológicos a los cuerpos sociales.**

En el terreno de las ideas, la discusión central sobre cuál es el componente que realmente hace del cuerpo lo que es, está situada entre lo natural y lo cultural. La pregunta es ¿el cuerpo viene dado de forma natural, por los genes o es una construcción social que se transforma según los momentos históricos y los contextos sociales y culturales?

A través de las distintas épocas, la historia corporal ha pasado por ciclos muy fuertes de negativización, incorporando a su legado la encarnación del pecado, del crimen, de la máquina, del enfermo, del dócil e incluso del objeto. Cuando se pensaba que el humanismo del Renacimiento podría rescatar una mirada positiva del cuerpo, los avances médicos de la anatomía publicados en 1543 por Vesale *De humani corporis fabrica*<sup>8</sup>, cuya obra es considerada la fundadora de la anatomía moderna, puso de manifiesto el inicio de la mirada biomédica hegemónica sobre el cuerpo que permea hasta nuestros días, incluso aquí, en nuestras sociedades latinoamericanas.

El paso del cuerpo impuro medieval, aquel que no se puede tocar, al cuerpo abierto de los anatomistas en trabajos de disección a cadáveres, es lo que Le Breton (1995:125) ha denominado la *época de la anatomización del hombre*. Este hecho influiría en la recuperación de la antropología dualista desarrollada posteriormente en el siglo XVII matizada por las ideas de Descartes que retoma de Platón privando al cuerpo de su mundo y de las formaciones del sentido que se fundamentan en la experiencia corpórea, es decir, se presenta al hombre descorporalizado.

La con-formación del cuerpo moderno vuelto máquina como principal exportación de la mente occidental se nos heredó a través de las ideas de La Mettrie, Pavlov, Watson o Skinner quienes sostenían que así como la mejor manera de comprender el universo en su totalidad era concebirlo como una máquina, así también podía hacerse con el hombre. Tarnas (2008:219)

...cuanto más se esforzaba el hombre moderno en controlar la naturaleza a través de la comprensión de sus principios, en liberarse del poder de la naturaleza, en tomar distancia de la necesidad natural y elevarse por encima de ella, tanto más su ciencia sumergía metafísicamente al hombre en la naturaleza y, por tanto, en su carácter mecanicista e impersonal. Pues si el hombre vivía en un universo impersonal y su existencia se fundaba en ese universo y se veía absorbida por él, el hombre también era esencialmente

---

<sup>8</sup> La importancia de la publicación de este libro viene dada, según Le Breton, porque en ella se da la verdadera invención del cuerpo en el pensamiento occidental (1995: 132). Pone en evidencia que la mirada que se hacía del cuerpo olvidaba al hombre (en sentido genérico y holístico) y se centraba en las diferentes partes del cuerpo. La medicina se centrará, a partir de ahora, no en la persona sino en aquella parte del cuerpo que está enferma.

impersonal y su experiencia privada como persona se convertía en una mera ficción. Desde este punto de vista, el hombre apenas si era algo más que una estrategia genética para el mantenimiento de la especie, y a medida que avanzaba el siglo XX el éxito de esa estrategia resultaba cada vez menos seguro. (Tarnas, 2008:219)

Por un lado, ciertos discursos pretenden dar cuenta de las lógicas corporales de la condición humana según una perspectiva biológica, neurológica o genética. Ahí, la corporeidad está subordinada a la naturaleza. Ésta es, por ejemplo la orientación de la sociología que se sitúa en un antagonismo radical con la sociología del cuerpo. Estos trabajos se inscriben en la tradición darwiniana abierta por *The expression of the emotions in man and animals*, de 1872. Lo que el cuerpo pone en juego, especialmente en sus dimensiones faciales o gestuales, la traducción física de las emociones del actor, pertenecería a mecanismos biológicos universales e innatos.

La obra maestra de la sociobiología apareció en 1975 y pertenece al entomólogo E-Wilson (*Sociobiology: the new synthesis*, Harvard University Press). Wilson deseaba establecer un “estudio sistemático de los fundamentos biológicos de todos los comportamientos sociales”. A la idea de que las significaciones se constituyen en el plano social, resume Marshall Sahlins, se le opone la que sostiene que las interacciones humanas están determinadas en el plano biológico. Desde una perspectiva evolucionista, esto se desprendería esencialmente de una propensión de los genotipos, tornados aisladamente, a maximizar sus posibilidades de reproducción. Según Wilson (en Tarnas, 2008: 128), la inteligibilidad de la acción humana no está de ningún modo arraigada en la dinámica del vínculo social y debería ser simplemente buscada en el cerebro del hombre. “Sólo cuando se haya desmontado totalmente el mecanismo sobre su papel en el nivel celular y, luego, reconstruido, propiedades como la emoción y el juicio ético podrán quedar aclaradas.” En sus conclusiones, Wilson corre la cortina de un fantasma político que podría darle pleno poder a los biólogos. A su entender, lo importante es construir “un código ético genéticamente correcto y, por lo tanto, perfectamente igualitario”.

Los sociobiólogos y muchos etólogos transfieren sin ningún tipo de corrección los datos recogidos en sus estudios con animales a lo social (R. Ardrey, D. Morris, I. Eibl-Eibesfeld, K. Lorenz, etc.). Para ellos, el sistema simbólico de las relaciones entre los actores y el funcionamiento colectivo de las comunidades humanas depende estrechamente de una programación genética, fijada durante la filogénesis y que convierte a la cultura en un simple artefacto de lo biológico. La dimensión simbólica no sería más que la copia fiel en el plano de lo social de un sistema de disposiciones genéticas que se imponen al hombre en todas sus latitudes. Este es el producto pasivo de los genes heredados de los padres, a su vez denominados por los genes de la especie. Para modificar la organización social o para transformar los caracteres del hombre, la única intervención eficaz consistiría en interferir con su patrimonio genético, para orientarlo de otra manera.

Esta lectura del hombre desde lo natural, distinguida por posiciones exclusivamente biológicas, encuentra su flujo y esparcimiento especialmente a través de los discursos médicos. La medicina tendrá como objeto de sus prácticas una nueva concepción de los cuerpos. Para Bolufer (1998: 110) “el cuerpo resulto ser así uno de los lugares donde de forma más poderosa se construían y se combatían las nociones culturales sobre orden social, y la Medicina, el discurso que se pretendió mas autorizado con la revolución epistemológica de la modernidad.” Esta mirada de la medicina tendrá un claro objetivo: elaborar un discurso higienista y empezar a aplicarlo a la sociedad por un bien de prosperidad general. El mantenimiento de un conjunto de conductas higiénicas ayudara así, a mantener y regular el orden social.

En otras palabras, “el predominio de un determinado discurso de las ciencias médicas, cuyo *status* todavía no nos atrevemos a cuestionar, glorifico una visión del cuerpo que lo reducía a una universal maquina compuesta por bloques (sistemas y órganos) y piezas (huesos, músculos, etc.) cuyo armonioso funcionamiento depende del concreto desarrollo de cada una de las partes, del buen desempeño de sus funciones específicas y de su concreta inserción o integración con las demás. De ese modo, el cuerpo se configura como una realidad meramente *física*, es decir, manipulable, desguazable,

medible y tan dócil a los ojos de la ciencia (o de la ingeniería social) como cualquier otro objeto inerte.” (Barbero, 2007:22)

Distinto a esta posición, en el afán de superar las visiones de antropologías dualistas sobre el cuerpo biológico, segmentado, anatómico, mecanizado, y desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, en la presente investigación nos interesa analizar los fundamentos de la construcción social del cuerpo. Bajo el convencimiento de que esta concepción social solo será posible en el momento en el cual la biología y la medicina pierdan la exclusividad de “mirar” y elaborar saberes normativos sobre el cuerpo. Esto traerá consigo una importante ruptura epistemológica.

Siguiendo a Detrez(2002), podemos afirmar que “hablar de construcción social del cuerpo rompe con la experiencia ontológica a la vez individual y comunitaria que contribuye a colocar al cuerpo como expresión natural de la persona”. Esta expresión natural del hombre o materia primera se convierte en maleable, manipulable, impregnable; una especie de pasta que podemos modelar y que finaliza doblándose a nuestros deseos y normas sociales. En este sentido, el cuerpo es “un soporte ideal para las inscripciones; ofrece la superficie de su piel a todas las marcas permitiéndole distinguirse del reino animal. Presta espontáneamente el soporte a los tatuajes y a las escarificaciones con la finalidad de transformarse visiblemente en cuerpo social” (Borel, 1992:17). Es necesario que el estado biológico se transforme para alejar al hombre de su “sospechosa” condición animal. La transformación (a través del vestido, de las múltiples técnicas de manipulación, de las inscripciones y de los anillamientos, de la gimnasia, etc.) es una exigencia social para que el hombre abandone su estado salvaje inicial.

Así, coincidimos plenamente con aquel aparato discursivo identificado como Teoría del Construccinismo Social<sup>9</sup> de la cual se desprende una idea fundamental para el ámbito

---

<sup>9</sup> La teoría del Construccinismo Social parte del modelo propuesto por Berger y Luckmann en 1966 en *La Construcción Social de la Realidad*, donde exponen lo que pretenden demostrar y que “es fundamentalmente, que la realidad se construye socialmente, y que la tarea de la sociología del conocimiento consiste en analizar los procesos por los cuáles este tiene lugar” (1988:11). La obra de Berger y Luckmann se ha convertido en una lectura de referencia para los estudios que analizan como determinadas realidades sociales han sido construidas. Los autores parten de la sociología del conocimiento como método para conocer la realidad y para descifrar sus procesos de construcción. La

corporal desde las ciencias sociales: la construcción social del cuerpo. La idea que el cuerpo es una construcción social ha sido desarrollada por diferentes autores entre los cuales es preciso destacar las aportaciones de Turner ( 1989, 1994), Le Breton (2002, 1994, 1995), Salinas (1994), Buñuel (1992, 1994), Bolufer (1999), (2002), Foucault (1991) y Detrez (2002). Sus trabajos han servido como marco teórico de referencia en la tarea de reconstrucción y análisis de los discursos pedagógicos contemporáneos acerca del cuerpo.

Desde este posicionamiento teórico, Le Breton (2002) afirma que “el cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. La existencia es, en primer término, corporal... Del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva.”

La producción de discursos sobre el cuerpo -sobre todo desde la sociología, la antropología, la estética o la filosofía- que se han generado en los últimos diez o quince años, integran como base de sus tesis la idea que el cuerpo es una construcción eminentemente social. Sostienen que el cuerpo “es y puede analizarse como un medio de cultura, como una metáfora de la cultura, como un texto de cultura, y como un foco o lugar de control social, práctico y directo”. (Bordo, 1997: 156)

Como cuestionamos al principio del capítulo, si hay algo del ser humano al que se aplique y en el que resida lo natural, eso es el cuerpo. A este respecto, Bourdieu (1986), es uno de los primeros científicos sociales que, resistiéndose a lo evidente, se empeña

---

necesidad de desarrollar esta sociología del conocimiento viene dada “por las diferencias que podemos observar entre diversas sociedades, tocando a aquello que en ellas se da por supuesto que es conocimiento” (Berger y Luckmann, 1988:13). Lo que conocemos, lo que sabemos ¿tiene un carácter universal y es válido para todas las sociedades y las culturas? o contrariamente ¿depende de cada contexto sociocultural? Para los construccionistas sociales la respuesta es clara: es necesario poder ubicar el conocimiento en cada contexto sociocultural.

en demostrar que este lenguaje de la identidad natural es, en realidad, un lenguaje de la identidad social. Y es que el cuerpo es objeto de múltiples inversiones (cosmética, dietética, vestimenta, quirúrgica, gimnástica, etc.) mediante las cuales las personas tratamos de mantenerlo presentable adecuándolo a los patrones corporales considerados más legítimos. Para Bourdieu, todo lo relacionado con la corporeidad responde a un habitus interiorizados por los agentes que forman un solo cuerpo con sus comportamientos.

El habitus es uno de los conceptos más distintivos de la obra de Bourdieu:

...es el sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que el contribuye a reproducir. (Bourdieu,1988: 58)

Como *estructura estructurada*, se genera a partir de las condiciones materiales y culturales de existencia, de modo que las personas que comparten una misma posición en el espacio social tienden a tener el mismo habitus. Como *estructura estructurante*, es la lógica que orienta las predisposiciones, gustos y acciones de los agentes; por ello, las personas con un mismo habitus suelen actuar de formas parecida: “el habitus es lo que hace que el conjunto de prácticas de un agente (o del conjunto de agentes que son producto de condiciones semejantes) sean a la vez sistemáticas, porque son producto de la aplicación de idénticos esquemas (o mutuamente convertibles) y sistemáticamente distintas de las prácticas constitutivas de otro estilo de vida”.(Bourdieu,1988: 60)

Los habitus corporales serían los usos de un habitus más amplio que comprende el conjunto de las conductas propias de los “agentes” de una clase social. El habitus es una fórmula generadora de comportamientos y de representaciones ligada a una posición de clase.

En el espacio social coexisten diferentes modelos corporales, con capital simbólico distinto, que reflejan y reproducen relaciones de poder y dominación entre los agentes y grupos sociales tanto en un sentido amplio (macro) como cotidiano (micro). En este sentido, el cuerpo (la visión que tienen de él las personas, la valoración de sus cualidades, las inversiones que realizan, sus predisposiciones, expectativas...) es la más irrecusable objetivación del gusto de clase (Bourdieu, 1988:145).

El estudio sistemático de Pierre Bourdieu sobre las prácticas y los gustos culturales, realizado en *La Distinción* (1988), circunscribió desde una perspectiva más amplia y, diez años más tarde, los datos analizados por L. Boltanski en los años setenta plasmados en un artículo de fondo sobre “Los usos sociales del cuerpo” (autopresentación, cuidados en relación con la belleza, cuidados del cuerpo, costumbres en la mesa, consumo alimenticio, prácticas físicas y deportivas). En esta línea del pensamiento, a su vez heredera del marxismo, Boltanski utiliza una determinada cantidad de indicadores (alimentarios, médicos, relaciones con el dolor, cuidados corporales y belleza del cuerpo, etc.) y de investigaciones sociales para delimitar los “usos sociales del cuerpo” o, mejor dicho, los *habitus* corporales de cada clase social.

Las reglas que determinan las conductas físicas de los sujetos sociales y cuyo sistema constituye su ‘cultura somática’, son el producto de las condiciones objetivas que éstas retraducen en el orden cultural, es decir, en el modo del deber ser y, con mayor precisión, son una función del grado en el que los individuos extraen sus medios materiales de existencia de su actividad física, de la venta de mercancías que son el producto de esta actividad o de la puesta en práctica de su fuerza física y de su venta en el mercado del trabajo.(Boltanski,1975: 79)

Boltanski comprueba que las clases populares establecen una relación más bien instrumental con su cuerpo. La enfermedad, por ejemplo, se experimenta como una limitación a la actividad física, especialmente la profesional. Se quejan los médicos sobre todo por la “falta de fuerza”. La enfermedad es lo que les quita a los miembros de estas capas sociales la posibilidad de utilizar habitual y familiarmente su cuerpo (sobre todo en su uso profesional). Por eso, prácticamente no le prestan atención al cuerpo y

lo usan sobre todo como una “herramienta” a la que le piden que funcione bien y que dure. La valorización de la fuerza los lleva a una mejor tolerancia del dolor, “no les gusta sentirse enfermos”. Y, por supuesto, no haber faltado al trabajo por razones de enfermedad durante mucho tiempo fue razón de orgullo y un valor que mostraban muchos obreros.

La metáfora que presenta el espacio social como un mapa geográfico en el que se distribuyen los grupos en función del capital que poseen (volumen, composición, etc.) nos abre caminos para detectar, igualmente, diferentes culturas corporales. Esta mediación social del cuerpo rompe con una visión universal y natural de él porque vincula las características y cualidades corporales con los procesos sociales.

Por medio de la alimentación, la cosmética, el ejercicio, la cirugía, el trabajo, etc., la cultura se convierte en naturaleza humana, se incorpora físicamente al cuerpo. Todas estas incorporaciones dependen de (y recrean) las apreciaciones del cuerpo que tienen los agentes, es decir, de su *habitus*. Esta incorporación de la cultura a la naturaleza humana se manifiesta de múltiples maneras: en el terreno más aparente y visible, el de las dimensiones y formas corporales (volumen, talla, peso, silueta, etc.), en el esquema corporal, en la manera de mantener el cuerpo, en la actitud corporal o en el uso de los objetos más insignificantes; en todo ello, se refleja un tipo de relación con el mundo que parte de la experiencia corpórea.

En el campo de las prácticas físicas y deportivas, Bourdieu muestra la correlación entre las condiciones sociales de existencia y los *habitus* vinculados a ellas como estructura que alimenta los estilos de vida. Una práctica deportiva es tanto más considerada social cuanto va más allá de una determinada visión del cuerpo de los “agentes” de una clase social y es tanto más apreciada cuanto más se aleja de ella.

Sería fácil mostrar, señala Bourdieu, que las diferentes clases no se ponen de acuerdo sobre cuáles son los beneficios que se esperan de la práctica del deporte, ya sea beneficios específicos propiamente corporales, cuya condición de reales o imaginarios no tiene sentido discutir porque quedan descontados, como los efectos sobre el cuerpo

externo, como la delgadez, la elegancia, o una musculatura visible o los efectos sobre el cuerpo interno, como la salud o el equilibrio psíquico [...] (Bourdieu, 1993:208).

Estas hipótesis fueron retomadas por un conjunto de investigadores reunidos por Pociello (1981) y fueron aplicadas a una serie de prácticas deportivas. Sin embargo, habría que retomar estos estudios para contextualizarlas a nuestro tiempo después de los importantes cambios sociales y culturales que se produjeron en las sociedades occidentales en las últimas décadas, pero sobre todo en la reconceptualización del hombre como “agente” social, como Bourdieu menciona, y que para los discursos de la modernidad se ha convertido en el “actor” de su existencia y de lo social.

## **2.2 Lo Corporal como Capital Cultural de la sociedad.**

En toda realidad socialmente construida, sea cual sea la época en que pensemos, menciona Barbero (1998), el cuerpo de las personas aparece siempre sujeto por un conjunto de prácticas, saberes y normas que le dan forma, y al hacerlo, recrean y glorifican unas determinadas creencias y valores. El resultado de este entramado de prácticas, saberes, normas, valores y creencias generados por la cultura, son los elementos que estructuran el *capital corporal* de una sociedad en un tiempo y espacio delimitado de su historia muy particular. En nuestro caso, nos interesa revisar el desarrollo histórico del contexto político, social y económico que dieron forma al proceso de institucionalización de la educación física y deportiva en México desarrollado principalmente a finales del siglo XIX y durante el siglo XX hasta llegar a nuestros días.

En principio, es necesario aclarar que cuando hablamos de *capital corporal* retomo el concepto introducido por Barbero (2005), siguiendo la idea de Bourdieu (1986), en cuanto forma de capital cultural socialmente construido, e íntimamente ligado a las condiciones materiales y culturales de existencia colectiva e individual, para quien dicho asunto constituye un tema central de sus trabajos empíricos y teóricos sobre la reproducción social.

De acuerdo con Martínez García (2003: 80), el pecado y la virtud de Bourdieu es que amplió el concepto de capital “más allá de las fronteras estrictamente marxianas para abarcar todo aquello que pueda producir efectos en la competencia social, cualquier instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos y, en fin, todo tipo de recurso que da poder o permite la dominación.”

De manera resumida, Bourdieu desglosa cuatro tipos de capital: El *económico*, el más objetivo u objetivado de todos, que se plasma en dinero, mediante el cual podemos apropiarnos de otros recursos que percibimos como escasos. El *cultural*, que adopta distintas formas más o menos institucionalizadas desde, por un extremo, los modales, el porte corporal o el dominio de diferentes registros lingüísticos a, por el otro, los títulos educativos con sello oficial. La distribución y reproducción de estos últimos dependen sobre todo *de la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar*<sup>10</sup>. El *social*, que proviene de las redes más o menos informales tejidas a lo largo de una trayectoria vital que acontece dentro de unos grupos u otros, por ejemplo, los vínculos y amistades que se establecen con los compañeros de pupitre escolar, del club de ocio o de la zona de residencia; y el *simbólico*, que se refiere a la legitimidad de cualquier tipo de capital y/o a la percepción de que su posesión es algo natural<sup>11</sup>.

Además, Bourdieu (1988) distingue tres dimensiones fundamentales en el capital. La primera es *el volumen global* de capitales de todo tipo (económico, cultural, etc.) que, como resultante del conjunto de recursos y poderes efectivamente utilizables, establece las diferencias más primarias entre las diferentes clases o fracciones de clase. La

---

<sup>10</sup> Las familias son cuerpos impulsados por una especie de ‘conatus’, en el sentido de Spinoza, es decir, por una tendencia a perpetuar el orden social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas ‘estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas. Invierten tanto más en la educación escolar (...) cuanto que su capital cultural es más importante y que el peso relativo de su capital cultural en relación con el capital económico es mayor... (Bourdieu, 1997)

<sup>11</sup> En palabras de propio autor: *Forma que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas.* (Bourdieu, 1988) ... *no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido o reconocido... según las categorías de percepción que impone* (ibid.: 138). *El capital simbólico es un crédito, es el poder impartido a aquellos que obtuvieron suficiente reconocimiento para estar en condiciones de imponer el reconocimiento...* (ibid.: 140)

segunda es *la estructura del capital*, esto es, su composición o distribución, la simetría o asimetría entre los distintos tipos de capital que componen el total (la proporción, por ejemplo, entre el económico y cultural) y que permite apreciar diferencias más precisas entre grupos sociales que ocupan posiciones homologas en el espacio social. Finalmente, la tercera, *la historia o evolución en el tiempo* de las dos dimensiones anteriores; ésta nos permite adentrarnos en el papel de las expectativas y predisposiciones de los agentes sociales, las cuales se derivan del *habitus* que se configura a partir de las condiciones materiales y culturales de existencia; por tanto, la historia, evolución o trayectoria del capital dirige la atención hacia los condicionamientos de origen.

Entre los distintos tipos de capital, ¿dónde situaríamos el *capital corporal*? Fundamentalmente, el *capital corporal* forma parte del amplio y diverso conjunto de *capital(es) cultural(es)*. Su valor, su potencial para generar o transformarse en recursos y poder con los que se incrementan las posibilidades vitales de las personas está muy condicionado por las pautas y códigos imperantes en los contextos generales y específicos en que aquellas se desenvuelven.

Así, por ejemplo, un capital corporal aparentemente tan primario, obvio e incuestionable como la salud se expresa, comprende y vive de forma bien distinta por personas y grupos sociales con orígenes y trayectorias distintas. Para aquellos cuya subsistencia depende todavía de su fuerza de trabajo, la salud es, ante todo, ausencia de enfermedad y fortaleza necesaria para el desempeño de las tareas físicas cotidianas. Para estas personas, la ocurrencia de sufrir muchas de las enfermedades psicológicas o psicosomáticas que hoy son muy frecuentes no forma parte de su *habitus* por que los nuevos matices y sutilezas en torno al capital corporal que difuminan el enclave físico-biológico de la salud emergen en los espacios sociales alejados de las más precaria necesidad.

### **2.2.1 Antecedentes de la institucionalización de la Educación Física escolar a finales del siglo XIX.**

No se tiene realmente claro la fecha exacta con que se inicia el nacimiento de la Educación Física como área de conocimiento y como materia del currículo escolar obligatorio. Según los rastros históricos existentes, muchos coinciden en que no fue sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX para que la Educación Física en muchas latitudes del mundo obtuviera la legitimidad para considerarse una práctica socialmente necesaria y de carácter obligatorio difundida a través de los distintos sistemas escolares.

Dicha incursión como forma institucionalizada en el ámbito escolar, pudo ser posible porque “durante el siglo XIX apareció (o se multiplicó) una literatura específica, un saber teórico-práctico sobre el cuerpo y sobre el movimiento, que se presentó a sí mismo como científico y racional, con unos pensadores (y con unas escuelas doctrinales) que ensalzaron las bondades individuales y colectivas de la difusión de una nueva cultura corporal, y, en fin, con una serie de instituciones en las que se difundió, se recreó, se perfeccionó y se demostró esta nueva cultura de la ejercitación científica y racional del cuerpo” (Barbero, 2005: 30).

Estas nuevas corrientes sirvieron de cimiento para validar la conformación de los cuerpos de los ciudadanos, campo donde también se libraba claramente una lucha de clases entre ricos y pobres, como lo veíamos con Bourdieu. Por un lado surgió el deporte y por el otro la gimnasia; a decir de Barbero:

...desde sus orígenes, se difundieron entre dos públicos distintos: los deportes en las instituciones escolares privadas de las clases acomodadas, y la gimnasia en las escuelas públicas del resto.[...] el surgimiento del deporte tiene lugar en los espacios educativos más elitistas de la sociedad británica, las paradójicamente denominadas Public Schools, esto es, las clásicas instituciones educativas de la aristocracia tradicional, que, durante el siglo XIX, se multiplicaron debido a la demanda educativa de las nuevas clases acomodadas.

En uno de estos internados de jóvenes varones, en una de esas claras instituciones totales en el sentido expresado por Goffman, en la *Public School* de rugby dirigida en torno a 1830 por Thomas Arnold, una asamblea de internos proclamó el primer reglamento por el que se habría de regir el deporte llamado fútbol [...] En el extremo opuesto, la escuela de las poblaciones pobres carecía de casi todo, entre otras cosas, de los amplios espacios abiertos para la práctica deportiva. En tal marco, la ejercitación más apropiada era el *drill*, el ejercicio analítico, repetitivo y/o paramilitar, en el que priman el orden, la docilidad y el sentido utilitario. (Barbero, 2005:25)

Ambas prácticas de ejercitación corporal tenían muy claros los valores clasistas que integraban el capital corporal de los ciudadanos de finales del siglo XIX. Por ejemplo, el hijo de los líderes sociales, llamado también a ser un líder social, forjará su carácter (dicen los textos que glorifican la leyenda) mediante el movimiento global, autónomo y creativo del juego deportivo. En el campo de juego aprenderá a tomar decisiones que le serán de suma utilidad para el puesto de oficial en el ejército imperial, o para que entrene su iniciativa personal con vistas al puesto empresarial al que aspire.

Por el contrario, la ejercitación gimnástica del hijo del trabajador manual forjará una forma de ser que se asentará en la sumisión al orden establecido, en la fijación del cuerpo individual a la cuadrícula instituida por los organizadores del cuerpo colectivo, en la ejecución de movimientos aislados y utilitarios propios de la cadena de montaje o del enfrentamiento cuerpo a cuerpo bayoneta en ristre.

A partir de este momento la gimnasia y el deporte se convierten en dos de los valores hegemónicos del capital corporal de la Educación Física moderna, pero que también son en sí mismos portadores de conceptos científicos, racionales, reduccionistas y monistas del cuerpo.

Por su origen geográfico y sus principales representantes, las manifestaciones de la educación física y deportiva que sirvieron como antecedentes de su posterior institucionalización a nivel mundial se pueden dividir en cuatro:

1) La corriente deportiva inglesa, representada por Thomas Arnold (1795-1842), pretendió que el deporte canalizara la agresividad de los jóvenes mediante el control del tiempo libre; introdujo los juegos deportivos en sus colegios.

2) La escuela alemana, cuyo representante es E. L. Jahn (1778-1852), quien recurre a la educación física como medio para conseguir la unidad nacional; le asigna un carácter patriótico y nacionalista y contribuyó a la reconstrucción, mezcló la formación pedagógica con la formación militar. Exaltó a la raza germánica, que había sido sometida por Napoleón, atendiendo a los más dotados, promovió juegos que desarrollaran la capacidad de sufrimiento y el espíritu de combate, competencias de carrera, saltos y luchas que incluían aparatos que aumentaban el riesgo como la barra fija, barras paralelas y el potro entre otros.

3) La escuela sueca, cuya gimnasia se interesó por el carácter analítico del movimiento. P. H. Ling (1776-1839) introdujo en la enseñanza el empleo de ejercicios sistematizados. Dividió la gimnasia en cuatro ramas: pedagógica, militar, médica y estética; posteriormente su hijo Hjalmar Ling (1820-1886) modificó y ajustó esta propuesta e incluyó las “tablas gimnásticas”.

4) La escuela francesa tuvo como máximo representante al español Francisco Amorós (1770-1848). Instauró el primer método de educación física en España y creó, en Madrid, el Instituto gimnástico pestalozziano. Posteriormente emigró a Francia, donde funda las instituciones que permitieron el desarrollo de la gimnasia; por su formación militar formó atletas soldados con los que sobrevaloró los ejercicios de fuerza y agilidad.

Hacia finales del siglo XIX el deporte inglés se expandió lentamente por el continente europeo y de las escuelas gimnásticas aparecen diferentes movimientos, entre los principales están los siguientes:

Movimiento de manifestación *artístico-rítmico* pedagógica, destacan Isadora Duncan (1878-1927) y E. J. Dalcroze (1865-1950); posteriormente será la base para el desarrollo de la expresión corporal.

Movimiento de manifestación *técnico pedagógica* (la gimnasia neosueca). Con E. Björkstén (1870-1947) se inicia la gimnasia femenina; resalta la importancia del ritmo y la vivencia del movimiento, dota al ejercicio de alegría y busca la expresión estética.

Movimiento de *manifestación funcional*. U Demeny (1850-1917) busca una educación física científica, considera que la gimnasia debe ser funcional: Tissié (1852-1935) contribuye a elevar el nivel científico y jerarquización de los ejercicios, resalta la importancia de la respiración y de la gimnasia racional y analítica. Hebert (1875-1957) crea el “método natural” conforme a la vida en la naturaleza y en sus necesidades, organiza la sesión de educación física en las tres partes (preparación, ejercitación y vuelta al reposo), que se mantienen hasta la actualidad.

El sostén científico de estas prácticas lo proporcionan las ciencias médicas, en particular la anatomía (estructura estática del cuerpo), la fisiología (funcionamiento del organismo en movimiento), y la higiene (catecismo sociopolítico). El principal argumento con el que se justifica la necesidad de la nueva ejercitación corporal es la salud, un vocablo polisémico con el que se expresa el principal valor del capital cuerpo. (Barbero, 2005)

El motor de dichas iniciativas, como corrientes teórico-pedagógicas de la ejercitación corporal, se encontró en la toma de conciencia, por parte de las clases dirigentes, de la necesidad de vigilar y de cuidar, por el bien de todos (y por el suyo propio), a las poblaciones. Puede decirse, desde la óptica de la economía política, que los distintos grupos de poder descubrieron en un momento dado que la salud es la fuente del bienestar individual, y, quizás y ante todo, el requisito de la paz, del orden y del progreso social. Por ello, se cuantificó la repercusión económico-político-social del *stock físico nacional* y de los medios necesarios para su supervisión, su mantenimiento y su mejora.

### **2.2.2 Proceso de institucionalización de la Educación Física y deportiva en México.**

De acuerdo con la investigación de María de la Luz Torres (1998 en Eisenberg, 2007), al revisar el desarrollo histórico de la educación física en nuestro país dentro de la

institución escolar, es a finales del siglo XIX y principios del XX donde se dan las primeras manifestaciones de una educación físico-deportiva escolarizada formal. Este proceso de institucionalización inicia durante la última parte del régimen de Porfirio Díaz y es caracterizado por: 1) la inclusión de la educación física como parte de la educación integral en los planes y programas de primaria en 1981, a partir de la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal, y a los territorios de Tepic y Baja California se le reconoció componente de la educación integral, educación física, intelectual y moral; 2) se impartieron las primeras clases basadas en ejercicios gimnásticos y militares; y 3) la creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia, antecedente de las posteriores escuelas formadoras de docentes en la especialidad. Estos hechos, constituyen las primeras formas de escolarización del cuerpo desde la Educación Física como asignatura escolar obligatoria que se encarga del tratamiento pedagógico corporal de los niños y adolescentes en nuestro país. Asimismo representan la materia prima para reflexionar sobre los valores del capital corporal que acompañan a cada periodo histórico de la Educación Física mexicana y, como en ellos, se van estructurando las bases para ir recopilando, por decirlo de alguna manera, la memoria corpórea de cómo hemos ido formando (o fabricando) los cuerpos de los mexicanos en el contexto escolar.

A partir de aquí, se hace necesario identificar los siguientes enfoques o corrientes educativas que nuestro país ha pasado en el análisis histórico, apoyado en la clasificación de Torres (1998 en Eisenberg, 2007: 267):

*Gimnástico-militar:* surge en México en la última etapa del porfiriato. Combina la preparación militar con la deportiva, con ejercicios militares y del adiestramiento en el manejo de las armas, la esgrima y la equitación. Se acompaña de una férrea disciplina y el enaltecimiento de los valores patrióticos y nacionalistas. Se basó en la elementalización de los ejercicios (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827) y la gimnasia francesa en aparatos (Francisco Amorós, 1770-1848) y la gimnasia higiénico-terapéutica (Pedro Ling, 1776-1839).

*Estético-deportivo:* se genera en la década de los veinte, bajo el impulso del proyecto de cultura nacional vasconcelista. Se dirigió a consolidar la unidad nacional integrando los bailes regionales, el folclore, las danzas prehispánicas y la gimnasia rítmica, artística y natural. Asimismo incorporó los deportes de origen anglosajón (básquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación) importados a México vía la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA).

*Técnico-deportivo:* se fortalece en la década de los sesenta 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 y la marca atlética como prueba de eficiencia en el alto rendimiento. Se acusa a los sistemas de entrenamiento deportivo por crear estereotipos estables, muy rígidos que terminan por arruinar la capacidad física de los escolares.

*Deportivo-recreativo:* las actividades de tipo lúdico recreativo se incorporan formalmente a los programas en la década de los setenta 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, considerando que por medio de estas actividades se logra una formación integral: biopsicosocial.

*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. Jean Le Boulch señala al respecto: "nosotros mediante la utilización de la internalización que unifica y estructura, que permite establecer relaciones entre los fenómenos motores, intelectuales y afectivo y otra que considera el movimiento como medio para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana" (Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Motriz, entre los que se encuentran autores como: Aucouturier, Vayer, Lapierre, entre otros). Entre los críticos a este enfoque se dice que está basado en patrones de movimiento motor preestablecidos por lo que se alejan del movimiento de los sujetos en situaciones reales: para Arnaud (1983) es "intelectualista" y subjetivo.

*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 su motricidad. Martha Castañer y Oleguer Camerino (2000) hablan de "la perspectiva globalizadora". Su propuesta está encaminada a trabajar la integración de la corporeidad del niño a través de procesos personales tales como la verbalización, imaginación, emoción y razonamiento; juntas dan como resultado las producciones motrices. El desarrollo es considerado como fruto de la combinación de los procesos de maduración, de determinación inconsciente, de aprendizaje consciente y de la experiencia autónoma individual. Así parte de una interpretación desde las bases neurofisiológicas, considerando que el niño tiene un conjunto de potencialidades (actividad motriz), de aptitudes en crecimiento tendientes a la actualización que dependen de la genética, experiencias cuantitativas y cualitativas (juego). También se considera una interpretación cognitiva señalando que todo movimiento es un sistema de procesamiento cognitivo en el que participan diferentes niveles de aprendizaje del sujeto gracias a un desarrollo inteligente de elaboración sensorial que va de la percepción, la imagen, la simbolización hasta la conceptualización (motricidad). A partir de 2002 la formación de docentes a nivel nacional se lleva a cabo con este enfoque.

Con lo anterior, la idea que quiero resaltar, y coincido con Barbero (2007) en este punto, es que cada una de las corrientes tiende a *narrar* el cuerpo de un modo peculiar lo que, en un sentido amplio, implica una cultura corporal diferente que se plasma en la búsqueda y desarrollo intencional, mediante la intervención educativa, de la exaltación de valores que conforman capitales distintos. Esto trae consigo una forma particular no solo de concebir el cuerpo, sino de mirarlo, tocarlo, sentirlo, en definitiva, vivirlo completamente.

### **2.3 Corrientes teóricas y valores del capital “cuerpo” en la Educación Física mexicana.**

Los estudios sobre el cuerpo desde las particularidades de los diferentes contextos históricos y culturales en México se encuentran fragmentados y difuminados. Algunos han tocado tangencialmente el cuerpo humano desde la dimensión médica o desde las

Bellas Artes –la danza, la pintura, la escultura– y tal vez desde la fotografía; o bien, desde el estudio de la sexualidad, que a partir de los años setenta del siglo XX se ha convertido en un tema bastante explorado. Sin embargo, aún está pendiente la creación de un registro que dé cuenta de cómo ha sido concebido el cuerpo y de qué manera éste, como una realidad, que por cercana obviamos o desconocemos, nos da sentido, origen e identidad como individuos y como sujetos sociales (de género, de clase, de etnia, de generación).

Menciona la antropóloga Elsa Muñiz que:

“...se requiere reunir tanto las obras producidas en torno al tema, como a los investigadores a quienes se deben las primeras iniciativas, con el fin de construir un conjunto de conocimientos particulares sobre el cuerpo humano en nuestro país, más allá de las generalidades que comparte por su pertenencia al mundo occidental civilizado. Con el cuerpo humano “enculturado”, como objeto de estudio, y con la participación de las distintas disciplinas, se debe dar cuenta de los modelos culturales que en cada momento histórico se han impuesto en la sociedad; comprender el movimiento *rápido o lento, suave o violento que* a lo largo del tiempo ha transformado dichos modelos.”(Muñiz, 2007: 36)

Desde la Educación Física podemos aportar a este cometido cuando sistematizamos los registros históricos que acompañan el proceso de institucionalización de esta disciplina en México, en conjunto con los enfoques antes revisados, y que atraviesan de manera transversal las prácticas educativas. Para ilustrar este punto, rescato el trabajo de Torres (1998, en Eisenberg, 2007), donde elabora un cuadro que resume el momento de constitución de la educación física escolarizada, considerando los enfoques en concordancia con los indicadores de valor y las posturas dominantes impulsadas por las políticas educativas en las distintas etapas del desarrollo histórico de México en el siglo XX y lo que va del XXI. Completa el cuadro una columna donde se distingue la visión del yo-cuerpo siguiendo la clasificación del imaginario corporal que coincide con autores como Benilde Vazquez (1989) o Barbero (2005).\*

**CUADRO 3. CAPITALES CORPORALES EN EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO.**

<b>Enfoque o corriente</b>	<b>Conceptos clave e indicadores de valor</b>	<b>Visión del yo-cuerpo*</b>	<b>Etapa</b>
Militar	Gimnasia: fuerza, valor, disciplina, orden	Cuerpo saludable	Fines del siglo XIX y principios del XX. Última etapa del porfiriato
Biomédico	Salud: higiene, ejercitación, alimentación, y descanso		Años 20 y 30 del siglo XX
Estético deportivo	Estética: autonomía, expresión acústica, naturalismo, juego limpio.		Años 20 del siglo XX
Premilitar deportivo	Socialización: lealtad, cooperación, respeto símbolos de nación. Deporte para el pueblo.	Cuerpo acrobático	Años 30 y 40 del siglo XX
Técnico deportiva	Competencia: rendimiento físico, agón, esfuerzo, rendimiento y eficiencia, técnica		Segunda mitad hasta fin del siglo XX
Recreativo	El juego, el tiempo libre, el descanso, la naturaleza, la vida al aire libre	Cuerpo pensante	Década de los setenta hasta fin del siglo XX
Psicomotriz	Visión monista del ser humano, conciencia corporal y del movimiento	Cuerpo sabio	Década de los setenta hasta fin del siglo XX
Motricidad Humana	Énfasis en el sujeto y sus necesidades, integración de la corporeidad, equidad, atención a la diversidad, multiculturalidad. Autoestima, movimiento consciente.	Cuerpo como unidad	Inicios del siglo XXI

Fuente: Elaboración propia con base en Torres (1998, en Eisenberg, 2007), Benilde Vazquez (1989) y Barbero (2005).

Como hemos visto en el proceso de institucionalización la educación física durante el siglo XX transitó de la concepción de la gimnasia higiénico- militar de principios de siglo, hasta los sustentados en la psicomotricidad humana. Con respecto a su aplicación en la clase directa con los niños y adolescentes, si bien se adecuó al contexto social, geográfico y cultural mexicano, se ha basado en modelos conceptuales originados en otras latitudes.

Debido a la escasa producción de investigación educativa en el campo de la educación física y deportiva en México durante el siglo XX, han sido muy significativas las corrientes teóricas y los modelos educativos producidos en otros países, principalmente los desarrollados en Europa. Éstos se han recibido en distintas etapas históricas y han

ejercido como, en su momento, una clara influencia en la definición de los enfoques que se han desarrollado en México.

A partir de la década de los noventa tanto en el entorno internacional como en México se detectó la tendencia hacia nuevas formas de pensar y organizar la educación física, sobre todo en cuanto a la definición de su objeto de estudio y a su papel y metodologías didácticas en el mundo escolar, las cuales habían enfocado su interés en la educación de lo corporal desde las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. Entre ellos sobresalen: J. M. Cagigal, en España; Pierre Parlebás, en Francia; Ommo Gruppe, en Alemania; Maurice Pierón, en Bélgica; Vitor Da Fonseca y Carreiro Da Silva, en Portugal; Domingo Blázquez, Benilde Vázquez, Martha Castañer, Oleguer Camerino, José Luis Pastor Pradilla, en España; Alicia Grasso, Jorge Gómez, Raúl Horacio Gómez, Angela Aisenstein, en Argentina y Napoleón Murcia Peña, en Colombia, entre muchos otros.

Algunos destacan por su influencia en los conceptos y los temas tratados así como las metodologías, por lo que han sido considerados autores clave en el diseño curricular de los modelos, tanto en la formación de profesores de educación física como en los programas de la educación básica. Por tanto, en las escuelas de educación básica, con raras excepciones, principalmente se impulsaron procedimientos didácticos, deportes, reglamentos y técnicas de entrenamiento creadas en estos países.

Se observa también, en los enfoques actuales de la educación física, tanto en Europa como en América, que se están aplicando conceptos que son respuesta a la necesidad de la materia de hacerse de un cuerpo categorial propio, para dotar de sentido y direccionalidad a su objeto de estudio y de trabajo. Ejemplos significativos son los conceptos de motricidad global (Martha Castañer y Oleguer Camerino) en España y el de corporeidad (Alicia Grasso) en Argentina que son elaboraciones conceptuales, desde la preocupación surgida de algunos teóricos de la educación física por desarrollar una didáctica para la asignatura que trascendiera los enfoques mecanicistas.

A fines del siglo XX se sustentó el movimiento humano como el medio educativo y objeto de la educación física mexicana, aparecen estudios e investigaciones, tesis, textos y programas oficiales, fundamentadas en el modelo de desarrollo psicogenético de J. Piaget y Wallon, principalmente. Estos trabajos significaron un acercamiento a preocupaciones más pedagógicas por lo que fueron un avance en relación con la investigación anterior, enfocada primordialmente a la medición del desarrollo morfofuncional a través de pruebas o *tests* de rendimiento y pruebas de aptitud física, como medios para identificar aptitudes y habilidades bajo el enfoque de la medicina del deporte.

En la formulación teórica fue aceptado el enfoque psicomotor como el principal sustento de la educación física, sin embargo, su aplicación, tanto en la práctica real en los patios escolares de los distintos niveles educativos como en la formación docente, no tuvo una aceptación automática pues se confrontó con el enfoque técnico-deportivo, hasta entonces dominante.

Ello propició rupturas no sólo en cuanto a las posiciones teórico-metodológicas, sino en la dirección política del proyecto educativo. El debate entre el deporte (modelo rígido de naturaleza instrumental) y la motricidad integral (modelo flexible de naturaleza constructivista) ha llegado a un punto irreconciliable entre ambos enfoques. Por un lado, las posturas que ven como el fin y objetivo central de la educación física, a los aprendizajes de movimientos técnicos orientados al perfeccionamiento deportivo a través de la repetición de ejercicios sistematizados de acuerdo con una planeación estandarizada.

Por su parte los modelos que enarbolan la motricidad, consideran la diversidad de los sujetos para adecuar las actividades motrices a sus necesidades, deseos y características para construir procesos de autodesarrollo creativo, en donde el propósito de la educación física sea la integración de la motricidad humana en sus distintos ámbitos: capacidades motrices básicas, biofísicas, ludomotricidad, expresión corporal, sociomotricidad, iniciación deportiva. El elemento sustancial que distingue el enfoque sobre la motricidad integral con otros de corte evolucionista desarrollista es el

planteamiento de que la motricidad humana no se somete a un desarrollo establecido previamente, en un modelo considerado el “perfecto”, sino que se expresa de manera diversa según cada sujeto (su historia, cultura, etcétera).

Debido a que estos dos componentes se confrontaron, la incorporación de la recreación sirvió como vínculo para armonizar, a través del uso de actividades lúdicas a la motricidad y el desarrollo deportivo en los alumnos de las escuelas de educación básica. De esta manera se propuso en las prácticas educativas de las escuelas, la psicomotricidad para los primeros años de educación primaria, el deporte para los últimos tres y en la secundaria; y para disolver el conflicto se configuró la tríada: motricidad-recreación-deporte.

Con esta solución ambos enfoques convivieron, aunque el apoyo y la dominancia continuaron recayendo en el deporte. De acuerdo con Ulman (en Torres, 1997), los distintos enfoques de la educación física coinciden en su esencia pues no persiguen objetivos distintos; fundamentalmente la conciben como motricidad, por esto, en la práctica docente se encuentran combinaciones que son susceptibles de convivir sin conflicto, sin embargo ha prevalecido el deporte como contenido dominante.

Queda claro, entonces, el rastro de evidencia sobre el modo en que la educación física ha ido incorporando las nuevas corrientes mediante procesos de mera yuxtaposición en la que los distintos agregados presentan, incluso, contradicciones mutuas, lo que al final genera serias dudas sobre la naturaleza de la disciplina.

Es por ello que con la llegada de los primeros años del siglo XXI, se identificó una real preocupación y etapa de transición de la educación física mexicana. Tanto académicos, especialistas, formadores de docentes, profesores, alumnos, autoridades, agrupaciones profesionales, empleadores de servicio, plantearon en concordancia con lo que sucedía en otros países latinoamericanos y europeos la necesidad de revalorar el papel de la educación física en su función social, así como la reconceptualización de la disciplina y sus prácticas de enseñanza a nivel de congresos, encuentros y foros. Se insistió en la redefinición del objeto de estudio; por su parte los organismos internacionales como la

UNESCO enfocaron su atención hacia el concepto de acondicionamiento y actividad física en contra del sedentarismo y la creciente obesidad en la población infantil.

Con respecto a la formación de profesores la conclusión de la investigación para evaluar el currículo de la Escuela Superior de Educación Física presentadas en enero de 1994, constató la necesidad de redefinir el modelo en la especialidad a partir de detectar las nuevas necesidades sociales a las cuales no se estaban dando respuesta

Los síntomas de la transición han sido materializados en cambios que tocan directamente tanto la formación de profesionales en el campo de la educación física, como los planes y programas en las escuelas de educación básica. En el diseño de estas propuestas puede observarse la influencia directa del desarrollo teórico de los autores antes mencionado, aunque los hay argentinos, predomina la influencia del enfoque europeo en México.

## **CAPITULO III**

### **LA ESCOLARIZACION DEL CUERPO ADOLESCENTE EN LA MODERNIDAD**

#### **3.1 Cuerpo y Modernidad**

Si miramos nuestro entorno, la época actual esta caracterizada por la llamada Modernidad. Pero el camino de transición hacia esta nueva realidad no ha sido fácil, como nunca lo ha sido ninguna coyuntura histórica. Dice Heli Morales:

Toda sociedad está estructurada por diferentes órdenes donde las lógicas se entrecruzan con los imaginarios. Mitos, monstruos e ideas habitan estos ordenes [...] En la edad media el imaginario estaba poblado del rostro de la muerte apocalíptica, efecto de las pestes, las guerras religiosas y la locura abundante; ante estas situaciones el saber de la época intentaba arrojar luz sobre tantas tinieblas a través de relatos religiosos y mitos transmisibles (Morales, 1997:3)

El paso hacia la modernidad se ha caracterizado por varios procesos: las guerras campesinas, la Reforma protestante, la contrarreforma, el desarrollo de las ciencias naturales, la producción manufacturera y en general la transformación de las formas, el fondo y los contenidos de la ordenación social. Todo esto fueron implicaciones para transitar al llamado capitalismo u orígenes de la modernidad.

Si el mundo medieval había visto la imposición de la fe religiosa por sobre todas las cosas, la característica más definitoria de la Modernidad es, sin duda, la apuesta decidida por el imperio de la razón como instrumento privilegiado en manos del ser humano que le permita ordenar la actividad científica y técnica, el gobierno de las personas, la administración de las cosas, sin el recurso a fuerzas y poderes externos o sobrenaturales. Para Habermas la modernidad es “, ante todo, un proceso histórico por el que atravesaron las sociedades occidentales (que da comienzo en el siglo XVI y culmina en el siglo XVIII) y que cristaliza en lo que Max Weber llamó racionalización de la sociedad” (citado en Farfán, 1988:90)

Sin embargo, este proceso de racionalización social, desde su concepción abierta por Descartes en la filosofía, Maquiavelo en la política, Galileo en la ciencia natural o Comenio en la pedagogía hasta su conformación hoy en día, nos ha llevado a heredar y re-configurar otras formas de mito, de monstruos, de peligros modernos. Gerardo Meneses, de manera magistral, revela la trampa en la que hemos caído: “La muerte de Dios - que tan espeluznante resulta descubrir en las obras de Nietzsche, el pensador que incomoda -, no acabo con la necesidad de culto. Dios fue el hombre, luego la ciencia, hoy el bienestar tecnológico y el control financiero del mundo. Sin embargo, siempre permaneció la idea de un centro al cual asirse, la religiosidad - que no espiritualidad- triunfó. Hoy la plusvalía y el mercado son los dioses ocultos de la moral productiva.” (Meneses, 2002:55)

Así pues, resulta evidente que en la sociedad moderna en la que vivimos, donde se asiste al proceso de revolución en los medios de comunicación de masas, en lo que algunos ya han llamado la “cultura de la simulación”, los valores de hace diez años

pierden valor en la sociedad actual. En el presente los valores fundamentales son la utilidad, productividad, eficiencia y eficacia.

Para legitimar esta re-configuración social, la Modernidad ha creado, con base en la lógica del mercado, mecanismos de planeación, organización, gestión y control de todos los ámbitos de la vida humana. El concepto de globalización es el que reúne a cada uno ellos.

En palabras de Vilaseca y Torrent (2005: 98) “La globalización económica, que se inscribe en el marco general de la economía mundializada, es un fenómeno relativamente nuevo que se basa en las capacidades de producción, distribución, cambio y consumo a escala mundial y en tiempo real, lo cual implica una notable movilidad de mercancías y de factores productivos”

El mundo es el nuevo campo de juego, dejando en segundo término la localía. Ahora que, además, la competición se vuelve global, esta carrera tiene que celebrarse en una pista de dimensiones planetarias. (Bauman, 2006: 57)

En general, según Ordorika (2006: 79), la mayoría de los autores coinciden en señalar que la esencia de esta fase de desarrollo del capitalismo (la globalización) radica en el hecho de que los procesos económicos, las interacciones sociales, la política, la cultura e incluso las relaciones individuales trascienden las fronteras nacionales.

La creencia sin sombras en el Imperio de la Razón ha conducido a la búsqueda de un único modelo de la Verdad, del Bien, y de la Belleza; establecer el procedimiento perfecto y objetivo de producción del conocimiento científico, así como la derivación lógica, precisa y mecánica de sus aplicaciones tecnológicas, primero en el ámbito de la naturaleza, después en el de las relaciones económicas y por último en el gobierno político en las personas y los grupos sociales; nos ha llevado a concebir el modelo ideal de organización política capitalista; a reafirmar el sentido lineal y progresivo de la historia; a privilegiar el conocimiento de los expertos y de las vanguardias; a establecer una jerarquía entre las culturas; a definir un modelo ideal de desarrollo y comportamiento

humano, precisamente el occidental; y, en todo caso, a legitimar la imposición social, interna y externa, de dichos modelos. En definitiva, a imponer como privilegiada una forma particular de civilización.

Consecuencia de este contexto, el conjunto de prácticas e intervenciones culturales que dan forma a los cuerpos en la sociedad moderna han construido un modelo corporal hegemónico. "La cultura hegemónica en nuestra sociedad ha dotado al cuerpo de unos poderes nuevos e inusitados que inciden en la vida cotidiana de todos los ciudadanos condicionando sus posibilidades de encontrar trabajo, el marco de sus relaciones sociales, la vida familiar, el deseo, el placer y, en fin, la autoestima y el autoconcepto personales." (Barbero, 2005:16)

El diseño de éste modelo corporal hegemónico en la época moderna encuentra su principal fundamento histórico en el racionalismo cartesiano<sup>12</sup>, el cual bajo un enfoque mecanicista, consolida la idea del cuerpo máquina. En su ponencia presentada ante el III Congreso Científico Latinoamericano Margarita Pérez describe este antecedente ideológico moderno de forma muy clara: "...desde el punto de vista del conocimiento científico esta visión dualista del ser humano devino en la postura filosófica Cartesiana, que constituyó la base teórica de lo que se entendió por Racionalismo Científico, el cual sostiene básicamente que el ser humano es la suma de dos sustancias diferentes que se relacionan pero que no se combinan. Por un lado existe la esencia corporal y por otro la esencia inteligible o razón. El pensamiento cartesiano pone el cuerpo en una realidad de objeto-instrumento, y lo que llamamos mente como abstracciones desligadas de la existencia material específica; de igual forma, el cuerpo se ve reducido al conjunto desarticulado de estructuras orgánicas, despojándolo de su dimensión psíquica, espiritual y social." (Benjumea Pérez, 2004: 36)

Al respecto, el maestro mexicano Fernando Torres señala que "bajo la influencia del modelo mecanicista, la modernidad implanto que la naturaleza tiene una estructura

---

<sup>12</sup> El cartesianismo plantea una separación radical del hombre, en cuanto es cuerpo (*res extensa*) y espíritu (*res cogitans*), y con ello plantea dos sustancias distintas e irreductibles, que se encuentran apartadas, donde una es primordial y la otra desdeñada.

comparable a la de una máquina, y sus movimientos están gobernados por las leyes causales. Por lo tanto, la imagen del cuerpo humano se enlazo a través de la analogía entre el cuerpo y la máquina.” Y agrega:

Para Descartes no solo es extensión y materia, sino se le asigna una característica más: *el cuerpo es una máquina*. Se presenta aquí la idea del hombre como un autómeta. Considerará el cuerpo del hombre como un reloj, pensando en su maquinaria, símbolo de admiración en aquella época. He aquí una creación indiscutible de la modernidad: **el hombre máquina**, idea que tan bien se expresara en la obra de Le Mettrie *L’Homme machine*. (Torres, 2007: 45)

En el modelo del cuerpo máquina, dice Barbero (1998), se combinan los supuestos científicos del positivismo, la racionalidad instrumental que impregna la organización y comportamiento de las sociedades modernas y la cuota de *docilidad-productividad* de las poblaciones que requiere e impone el sistema productivo. Desde esta óptica el cuerpo se concibe como algo objetivable, desguazable, susceptible de ser analizado por partes, compuesto por sistemas, órganos y elementos con funciones y cualidades específicas que pueden ser trabajadas separadamente de acuerdo con planteamientos y planes científicos destinados a potenciar su rendimiento.

Por ejemplo, bajo la mirada de los medios masivos (Internet, televisión, radio, prensa, etc.) y la recién creada cultura de la imagen imperante en las sociedades modernas, configuran un imaginario social corporal bajo los cánones de la salud, belleza, perfección y rendimiento. Parfraseando a Barbero (2005) los modelos del esbelto-firme-y-sin-grasa *femenino*, y del joven-guapo-y-tonificado *varón metrosexual*, enuncian un ideal que, poco a poco, se ha ido imponiendo en nuestro orden social como un dispositivo normalizador de identidades, y como uno de los capitales culturales más decisivos en relación con las oportunidades y con las posibilidades vitales de las personas, sean estas laborales, de amistad o de pareja, de autoconcepto, de percepción del presente y del futuro.

### 3.1.1 Entre la formación y fabricación de los cuerpos.

En el texto de *Reproducción cultural y reproducción social*, Bourdieu nos advertía, al referirse a los mecanismos de reproducción y distribución del capital cultural de la clase dominante, que “la herencia de la riqueza cultural que ha sido acumulado y legada por las generaciones anteriores solo le pertenecen realmente (aunque en teoría es ofrecida a todos) a aquellos que están dotados de los medios para apropiársela.” (Bourdieu en Ibarrola, 1998) La modernidad ha hecho caso a esta advertencia, incorporando a su lógica de vida ciertos dispositivos dominantes que procuran en los sujetos los medios o instrumentos de apropiación de estos bienes culturales y simbólicos, como Bourdieu los identifica, socialmente determinados por la cultura dominante como dignos de ser adquiridos y poseídos. El cuerpo como parte del capital cultural, o mejor dicho, capital corporal de la sociedad moderna, representa en este sentido, algo digno de posesión y adquisición mas como un artículo de moda que como un bien sociocultural.

Para que los sujetos hagan suyo el cuerpo esbelto, sin grasa femenino o se apropien el cuerpo metrosexual masculino que demanda la modernidad, el ejercicio de implementar dispositivos dominantes implica en si una acción de dar forma a algo, en este caso al cuerpo, que fue previamente pensado, diseñado, decidido. Siguiendo a Bernard (2004), “el dispositivo surge cuando se habla de formación... de ahí que el dispositivo sea el conjunto construido, de una geometría variable, con más o menos cosas, que van a permitir hacer una acción (proceso) de formación.” (Bernard, 2004: 93)

Pero en ese proceso de formación previamente determinado al que se refiere Bernard como Ingeniería de la formación, no existe margen de reflexión sobre la acción, cambio o posible transformación del proceso por parte de los sujetos que dan o reciben ese tipo de formación. “El proceso ya está dado, acabado, Si yo no pienso mi acción, yo no pienso mi existencia, y en ese momento ya no existo.” (Bernard, 2004: 13).

Cuando en el proceso de formación se nos quita la posibilidad de pensamiento, reflexión, decisión y acción, la formación se vuelve una fabricación mecánica, utilitaria, la vida se vive como una receta de cocina.

Con lo anterior quiero dar cuenta que la modernidad es este gran arquitecto<sup>13</sup> corporal, distinto de un simple ingeniero que solo reproduce lo dado, que define los ideales y modelos corporales dominantes en la sociedad actual. Pero además, para alcanzar este fin y dotar a los individuos de los instrumentos culturales y simbólicos de apropiación suficientes para hacer suyos ese capital corporal de la cultura dominante con fines de reproducción, implementa un dispositivo de formación corporal que se ha vuelto hegemónico: la *fabricación*<sup>14</sup> de los cuerpos.

En el proyecto de la modernidad, la contención corporal de los sujetos a través de sus formas discursivas, físicas y temporales han tenido un común denominador por el afán de controlar, someter y domesticar los cuerpos humanos ligados a los intereses del modelo capitalista imperante. Como bien comenta Alain Touraine (1999: 9): “La idea de modernidad, en su forma más ambiciosa, fue la afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción- cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración-, la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, pero también por la voluntad de liberarse de todas las coacciones”

La idea de fabricación sostenida por la concepción cuerpo-máquina nace históricamente cuando en el siglo XVIII, el ideal de humano para la clase burguesa era el *homo faber*, que en aquella época estaba interesada por la fuerza de trabajo que podía proporcionarle el cuerpo fuerte, resistente y músculo del obrero moderno. Si en el desarrollo del modelo capitalista la explotación del hombre por el hombre es la base de producción, “un sistema que se basa en la explotación del ser humano requiere de su trabajo, que será concebido como indiferenciado, como lo llama Marx. `El trabajo indiferenciado precede del cuerpo desvalorizado, despedazado y cuantificado, pero es el cristianismo quien prepara ese desprecio, hacia el uso de los cuerpos, que el capital expropia” (Torres, 2007: 67)

---

<sup>13</sup> Según Bernard (2004) el arquitecto es aquel que se va a interrogar sobre lo que una cosa, un individuo desea ser, es decir, cual es la forma mas pertinente que puede tomar en un contexto dado.

<sup>14</sup> Fabricación quiere decir: acción de producir en serie, hacer un producto industrial, la hechura de objetos iguales.

Coincidimos con la opinión de Torres cuando asegura: “creemos que estas dos grandes concepciones sobre el cuerpo (el cuerpo-satanizado del cristianismo y el cuerpo-máquina de la racionalidad científica), se han convertido en hegemónicas y han marcado de manera crucial su destino en nuestra época. A través de las instituciones modernas estas concepciones sobre el cuerpo circularan en sus discursos traducéndose en *prácticas* que tendrán el poder de constituir un sujeto” (Torres, 2007: 70)

Pensemos entonces, por ejemplo en el campo de lo educativo, donde irremediabilmente los docentes encargados con la misión social de constituir sujetos integrales en la institución escolar, tienen siempre en su mente un ideal, un modelo de hombre predeterminado al cual aspirar al final de su intervención educativa sobre los alumnos. “Y es que todos en mayor o menor medida queremos hacer algo de alguien” diría Philippe Meirieu (en Torres ,2007). ¿Pero qué pasa cuando ese deseo magisterial cargado de las mejores intenciones, pasa a convertirse lentamente en una aspiración personal casi, diríamos, narcisista, en hacer del otro lo que cada uno de nosotros “pensamos” o “creemos” que es lo “ideal”? Surge entonces la figura encarnada del *Frankenstein educador*.

Tal y como lo menciona en su libro de mismo título Meirieu realiza una analogía con la famosa obra de Mary Shelley *Frankenstein*, para dar cuenta cómo en el proyecto de la modernidad los educadores se adjudican tal poder (enajenante al fin) sobre sus alumnos, que el acto educativo se convierte en el deseo por hacer del otro una obra propia. El problema de este afán es contundente y problemático a la vez, pues “al ser autor, uno ama su propia obra y esto significa amarse a uno mismo. Nos consideramos dueños y señores de lo que hemos fabricado” (Torres, 2007: 78)

La educación como acto y dispositivo de fabricación está aquí presente. El mismo Meirieu reflexiona:

“Fabricar un hombre es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y sin embargo, es también tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos construir un sujeto sumando

conocimientos o hacer un alumno apilado de saberes. Fabricar un hombre es una cosa rara que nos inquieta lo suficiente como para que la novela de Mary Shelley tenga el éxito que tiene”

Bajo esta óptica, el capital corporal que seguimos reproduciendo en la modernidad no deja casi ningún margen de acción a que se desarrolle en los sujetos una verdadera autonomía corporal, como proyecto personal de formación que les permita construirse corporalmente en el mundo. El acto de fabricación corporal que realizamos cotidianamente, muchas veces incluso de manera inconsciente, a través de las distintas prácticas, intervenciones, juicios, imágenes e imaginarios que generamos del y sobre cuerpo nos aleja cada vez mas de posibilitar en los sujetos la experiencia de ser obras de sí mismos, esto es, “romper con las ambiciones de muchas pedagogías que buscan dominar por completo el proceso de creación, fabricación, constitución o construcción de las corporeidades” (Planella, 2006: 283) y llegar a un proyecto de *idear su corporeidad* lo cual implica un acto de imaginación, de exploración y descubrimiento autónomo, original y siempre continuo.

Así, cada uno de nosotros decidirá el camino a seguir en el terreno de la fabricación o formación de los sujetos corporeizados en la modernidad. Sabiendo plenamente que el primero “...lo que busca es enmascarar a través de dispositivos reguladores los cuerpos de los educandos...” y que al final “...no podemos esperar sujetos con cuerpos propios, sino sujetos subyugados a los modelos corporales cerrados” (Planella, 2006: 283); mas sin en cambio el segundo “abre el camino al acto para *dar la palabra a los cuerpos*, y a una nueva posibilidad de habitarlos” (Planella, 2006: 279)

### **3.2 El lugar del cuerpo en la escuela moderna.**

En el proceso histórico del que actualmente todos somos parte, conocido como la Modernidad, existen diversos mecanismos que tienen por objetivo la racionalización y tecnificación de la sociedad, así como los elementos fundamentales que la conforman.

Bajo la sombra de la globalización, como etapa del sistema capitalista, en el discurso se hace la promesa del desarrollo y el bienestar de los pueblos. En la realidad, el dispositivo

modernizador despliega un arsenal de prácticas e intervenciones sobre la vida cotidiana de la gente que afectan de manera drástica las identidades y los imaginarios sociales.

Para gestionar estos mecanismos que buscan el orden y control social, la Modernidad se ha valido históricamente de ciertas estructuras o aparatos (siguiendo la línea de la teoría marxista sobre el Estado) que reproducen una ideología de la clase dominante. Así, en este panorama "...hay un aparato que desempeña un papel dominante, aunque apenas y rara vez se le escuche: es silencioso en grado sumo y se llama escuela." (Althusser en Ibarrola, 1998)

La escuela como estructura educativa, es un dispositivo administrativo de los tiempos modernos y su objetivo principal es inculcar el régimen de verdades hegemónicas. Por su parte Rossanda complementa esta idea y expresa: "el sistema escolar del periodo capitalista, aceptando como premisas la legitimidad de una jerarquía de las desigualdades y la mercancía de la instrucción, está vinculada de manera indisoluble al sistema (capitalista) y se presenta como una de sus bisagras, y hasta como el instrumento fundamental de su reproducción". (Ibarrola, 1985: 119)

La importancia que toma el papel de la educación en el sistema capitalista a través de la escuela, como dispositivo de reproducción y control social moderno, es hoy en día un tema principal de la agenda política mundial.

"A partir de los años 80`s los gobiernos, los grupos directivos, los intelectuales y los *mass media* – junto a organismos internacionales como la UNESCO, la OECD, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo- han empezado a identificar a la educación como el principal instrumento para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y para superar o, al menos estrechar, el abismo interno de la pobreza y el externo del conocimiento y tecnología que separa a los países desarrollados de aquellos en vías de desarrollo. Incluso más: se ve a la educación como un (o el) ingrediente principal para restablecer la cohesión social, evitar la anomia juvenil, prevenir el crimen y la drogadicción, afirmar los valores de la sociedad, etc." (Brunner, 2000: 93)

Dado este status a la educación, agregando que además en el imaginario social se confunde, sobre todo a partir de los años 50's, con el concepto de educación escolar o el proceso de escolarización<sup>15</sup>, gracias a lo que Coll llama el fenómeno de “desresponsabilización social comunitaria ante los temas educativos” (Coll, 1999: 55). Las fuerzas sociales, apunta Pérez (2000: 127), no presionan ni promueven el cambio educativo de la institución escolar, porque, en esta época de neoliberalismo, son otros los propósitos y las preocupaciones que se priorizan en la vida económica y social. La escuela sigue cumpliendo bien su función social de clasificación y de guardería. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.

Mientras, las políticas educativas en todo el mundo obligan a los sujetos, bajo la estricta vigilancia del Estado, a ser insertados en procesos de escolarización<sup>16</sup> cada vez más prolongados de forma obligatoria y masiva. No es casual, por ejemplo, que uno de los objetivos para el año 2015 propuestos por la UNESCO sea la universalización de la educación básica en todos los países, lo cual implica entre otras cosas, la cobertura de la población al cien por ciento, al menos, los que están en edad escolar.

Es así como la escuela abre sus puertas diariamente a miles de niños y jóvenes con la dura misión de ser la salvadora de las decadentes sociedades modernas. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” de la modernidad en los que se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora.

Una de estas experiencias que sufren los niños y jóvenes todos los días en las escuelas de educación básica es lo referente a la dimensión corporal, es decir, ¿qué pasa con el

---

<sup>15</sup> Se entiende por escolarización el proceso educativo que se vive dentro de la escuela. Según Calvo (2005) “Se escolariza cuando la persona, sus acciones y todo su cuerpo, se enclaustran dentro de la red de relaciones del mundo escolar.”

<sup>16</sup> Cabe recordar lo que menciona Pérez al respecto: “Uno de los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas, por haberse convertido en un factor de legitimación social, es la extensión de la escolarización pública, obligatoria y gratuita a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social, raza, religión o género [...] puesto que la formación de todos los ciudadanos en una institución y con un currículo comprensivo era el requisito imprescindible para garantizar una mínima igualdad de oportunidades que legitime la ‘inevitable’ pero frecuentemente escandalosa desigual distribución de los recursos económicos y culturales. ” (Pérez, 2000: 128)

cuerpo de los niños y jóvenes cuando se somete a procesos de escolarización? ¿Qué prácticas y mecanismos de intervención sobre el cuerpo impone la estructura escolar bajo la normativa existente? ¿Qué idea tiene la escuela, como institución escolar, del cuerpo? ¿Qué representaciones del cuerpo se imponen en la normativa escolar? ¿La escuela necesita del cuerpo? Y si es así, ¿qué tipo de cuerpo necesita? ¿con que fines y como los lleva a cabo?

El problema de lo corporal y sus implicaciones cuando es sometido a procesos de escolarización, lo identifica William Moreno de forma clara y contundente:

“La inserción de la niñez y de la juventud en espacios y en tiempos forzados, en códigos extraños, en valores, en sensibilidades y en emociones que rompen de tajo con sus continuidades históricas y culturales, instaura nuevos usos del espacio y del tiempo. La movilización escolar es dramática en toda el área. Se abren espacios-tiempos que permiten nuevas vivencias corporales, pero que aplican *intespectivamente*, vertiginosamente, nuevas formas de gobierno corporal (a veces no tan nuevas), que, en sus afanes de eficiencia integradora, olvidan que la escuela no es un fin en sí misma; se reactualiza el concepto de escuela como jaula, como «camisa integradora», como medio de contención corporal. Para el caso que nos compete, se descubren viejos y nuevos problemas de la escolarización; se perfilan otras direcciones y otras motivaciones para nuestras búsquedas y nuestras indagaciones; se abren nuevos retos para la producción académico-investigativa. El drama debe tocar a la puerta de la escuela.” (Moreno, 2005: 20)

Pero el drama de lo corporal en la escuela no es un asunto nuevo. Incluso antes de la implantación del sistema escolar obligatorio en el análisis de los discursos teórico-prácticos encaminados a la formación del sujeto mediante la regulación corporal en las instituciones educativas, Barbero nos recuerda el “significativo papel que Norbert Elias (1987) atribuyó al opúsculo de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium*, en cuanto dispositivo que marcó los inicios de una nueva economía afectiva. Esta pequeña obra, publicada por primera vez en 1530, y que fue muy difundida en su época, simbolizó o marcó los orígenes de los procesos de civilización.

No resulta coincidencia, que uno de los temas centrales del libro se refiere a 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).” Y continúa diciendo:

“Así mismo, en las instituciones educativas destinadas a los estamentos acomodados de los siglos XVII y XVIII, por ejemplo en los colegios de los jesuitas, la disciplina corporal se convirtió en una estrategia básica para la formación del *perfecto estudiante*. Simultáneamente, en las instituciones educativas más o menos caritativas y catequéticas que surgieron para cuidar de los pobres, la docilidad, el sometimiento corporal y la ruptura con la cultura corporal de la calle y con el vagabundeo, fueron tanto o más importantes que las cuatro reglas aritméticas o que la inculcación religiosa.” (Barbero, 2005: 10)

Es evidente entonces, que la preocupación de la escuela por el cuerpo no es un asunto novedoso, y que siempre han existido en menor o mayor medida mecanismos de intervención encaminados a prácticas de regulación y control corporal de los sujetos bajo el dispositivo escolarizador. Sin embargo, el motivo no era otro más que el de su desaparición, su silencio, su docilización a través de un constante y permanente sometimiento para que no moleste ni altere la normalidad mínima escolar.

A decir de Barbero esta pretensión tenía un doble motivo:

“De un lado, se trataba del sometimiento y moldeamiento del sujeto en su sentido más amplio, es decir, de su forma de ser. De otro, como prerrequisito para acceder al perfeccionamiento de sus cualidades nobles, o sea, las específicamente humanas. Ya lo decía García Hoz (1963): «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.” (Barbero, 2005: 11)

Es así como las instituciones y en particular la escuela, han generado una serie de dispositivos de control los cuales tienen como fin dominar el cuerpo a través de prácticas corporales cuya tendencia es la de generar modelos hegemónicos, que tienen como fin último la dominación, el control, la transformación y el mercantilismo del cuerpo, todo ello con miras a la perfección, lo cual conlleva a la pérdida progresiva de la identidad del ser humano y de su propia imagen corporal.

Por todo lo anterior, y frente a la dimensión corporal como un problema de la escuela moderna, estamos pues, ante un cuerpo característico de la cultura del silencio<sup>17</sup> perteneciente a una sociedad cerrada que, siguiendo a Freire, es aquella creada por los opresores, es decir, las élites gobernantes que estructuran de manera rígida y autoritaria al pueblo, objetivado en masas ignorantes incapaces de conocerse a sí mismas, viven sin descubrir cuáles son sus necesidades y problemas y sin saber cómo pueden satisfacerlos y solucionarlos. (Freire, 1973: 59)

El cuerpo de la escuela moderna es el cuerpo consumista, ese cuerpo que la sociedad contemporánea fabrica, exalta de forma extrema, como amor al cuerpo. Un objeto de culto e idolatría, que se convierte en el centro de la vida. El cuerpo se convierte en un fetiche, en un verdadero objeto de adoración y autoadoración. Es entonces que el cuerpo cae en la lógica del mercantilismo, es decir, conduce al cuerpo a un estatus de mercancía y se da, sobre todo, por qué “con la cultura del consumo, la publicidad, la prensa popular, la televisión y las imágenes animadas, proporcionan una proliferación de imágenes del cuerpo estilizadas” (Featherstone, 1982: 88).

El cuerpo en su puesta en escena funciona según las leyes de la economía política del signo: el individuo se ha de tomar a él mismo como un objeto, el más bello de los objetos, decía Baudrillard (1974)

---

<sup>17</sup> En la que el hombre está siempre presionado, imposibilitado de hablar, de pronunciar su palabra. Es el resultado de la objetivación del pueblo por parte de los opresores, es la manifestación del acriticismo fomentado y celosamente salvaguardado por ellos; porque el silencio es la falta de espíritu crítico.

Por ejemplo, para el caso mexicano, las políticas educativas modernizadoras como la Reforma de la Educación Secundaria (RES) implementada a partir del año 2006, no escapa de esta tendencia a priorizar una educación cognitiva en detrimento de la corporal dentro de la formalidad de su currículo, donde el cuerpo no juega un papel predominante. A pesar que de entre los rasgos deseables del egresado de educación básica se encuentre un apartado donde el alumno debe reconocerse “como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.”(Plan de Estudios, 2006:10), en la distribución horaria establecida en el mapa curricular del nuevo plan de estudios solo se contemplan 2 horas semanales para la asignatura de educación física de las 35 horas totales.

En un país que, según estadísticas de la Organización Mundial de la Salud, ocupa el primer lugar a nivel mundial de obesidad y el sobrepeso, este tipo de reformas educativas, o mejor dicho escolares, no son congruentes con un deseo real de combatir estos malestares sociales que se han convertido ya en problemas serios de salud pública a nivel global, y que además, no impactan significativamente para dotar a los niños y jóvenes desde la escuela con una mirada crítica ante la cultura de consumo que provoca esta idolatría y fanatismo por los modelos corporales hegemónicos fabricados en los medios de comunicación a merced de las necesidades de la mercadotecnia actual.

Ante esto, se deduce que el cuerpo, subordinado al dispositivo escolarizador, pasa a ser silencio. El silencio de los cuerpos en el espacio escolar es una asignatura pendiente en la teoría educativa y pedagógica, en este sentido:

La Teoría de la educación se encuentra escorada hacia una concepción meramente intelectualizada del hombre; los campos del sentimiento, la efectividad y lo que denominamos globalmente psicomotricidad han sido cultivados por añadidura [...] así ocurre también en educación, cuando el conocimiento y la experiencia adquirida sobre nuestro cuerpo debiera ser un área importante de la formación básica y componente de la especialización de los profesionales de este campo. (García y García, 2001: 68)

Esta perspectiva es apoyada por el reciente trabajo de McClelland y otros (2002) donde afirman que una revisión rápida a las teorías del aprendizaje nos situarán en el orden de lo intelectual. Las mentes son el privilegio de toda pedagogía y en esta arquitectónica de la educación, los cuerpos juegan un papel de subordinados al intelecto. El intelecto se fundamenta, sobre todo, en la razón, mientras que el cuerpo lo hace en las emociones. El cuerpo es, desde la perspectiva de estos mismos autores, el que provoca las distracciones de los educandos, y también será a través de su cuerpo que ocuparan éste tiempo de distracción<sup>18</sup>.

Pero en la lógica de la escuela no existen espacios para la distracción, pues para la escuela distraerse implica pérdida de tiempo y falta de aprendizaje, por lo mismo no cabe. Esta visión de la educación como fabricación, todo tiene que servir para algo, todo debe ser útil. El alumno no debe perder tiempo en juegos, y en actividades inútiles que no reditúen, el acto educativo debe ser planificado, sistematizado, medido y cuantificado; obviamente, y en esta época, bajo los cánones de la calidad total. “El espacio-tiempo escolar es altamente normativo, generando una fuerte dependencia de los actores en torno al «deber ser», que no deja ni oportunidades ni lugares para el ocio de profesores y de alumnos. Estudio y ocio están separados en la escuela, del mismo modo que el orden y el caos no tienen relación de continuidad escolar.” (Calvo, 2005: 23)

Un ejemplo es el recreo o receso, que aunque se piensa como ese espacio y tiempo escolar destinado para la distracción, descanso, esparcimiento o diversión, es en realidad siempre un añadido molesto en la planificación escolar. Como afirma Calvo:

En general, los recreos son breves y se realizan en lugares que no facilitan el descanso, el juego o la eliminación de la tensión acumulada por los estudiantes, por los profesores y por los directivos a lo largo de la jornada, razón por la cual cada uno busca los medios que los puedan sustituir para hacerlo, siendo el salón de clases el sitio al que más recurren los estudiantes, provocando problemas de indisciplina escolar que se castigan,

---

<sup>18</sup> Tal y como lo apuntan, en las descripciones de los estudiantes las actividades corporales son señaladas como situaciones de aprendizaje problemáticas. (McClelland, 2002)

lo que induce a que se produzca la generación de una circunvolución viciosa de la que nadie escapa. (Calvo, 2005: 24)

Finalmente la función de la escuela moderna como dispositivo de reproducción y control social, a través de sus prácticas corporales que legitiman una cultura de contención, control y dominio de los cuerpos, edifica una verdad oculta pero real, vivida y experimentada por todos nosotros, los que hemos pasado alguna vez en nuestra vida por un proceso escolarizado: “El estudiante aprende que debe usar su inteligencia todo el tiempo, pero no su corporeidad” (Calvo, 2005: 4)

### **3.2.1 El adolescente y la escuela secundaria.**

Durante la adolescencia se conforma el cuerpo mediante la influencia de la familia, la educación, la cultura y otras instituciones y lo que se busca es tener un buen ciudadano: se proyecta tanto el mensaje explícito que convierte al adolescente en la reproducción de lo que se desea formar como los estilos de vida de una sociedad, en la que existe una fuerte influencia de valores y formas convencionales de pensar, sentir y amar. En nuestro caso abordaremos la educación, y su dispositivo de escolarización, entendida ésta como la institución que ejerce un fuerte impacto en los adolescentes al encontrarse en el tránsito de este periodo de vida y estar inscritos como alumnos en la escuela secundaria.

La escuela es un espacio institucional en el que los jóvenes adquieren múltiples aprendizajes sociales que rebasan en ocasiones a los académicos. El sistema educativo es el primer filtro donde se induce al olvido del cuerpo, la inconformidad y las necesidades de posesión, así como a la aparición de resentimientos y miedos en torno a sí mismo y a la interrelación con su contexto. La institución escolar se presenta y se concibe a sí misma como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante. A la cultura en la escuela se le concibe “. . . en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas”. Sandoval (2001) la plantea como “un interjuego cultural baso el concepto de dinámica, como un sistema coherente de valores, conocimientos y significados y como representante de una «cultura escolar» que

encarna el modelo de la cultura dominante”. Desde la antropología, la cultura escolar se ha planteado en términos de «conflicto cultural», es decir el choque escolar entre culturas de grupos étnicos y la cultura social que la escuela representa.

Partiendo de estos conceptos no se puede hablar sólo de una cultura, sino de diversos elementos culturales en los que el sujeto se apropia de los conocimientos, usos y costumbres que le son útiles y necesarios para sobrevivir en las distintas agrupaciones en las que está integrado. Es evidente que los adolescentes, en este mundo de cultura formalizada y dispuesta a desarrollar su personalidad, han de buscar estrategias que les permitan insertarse en la dinámica establecida creando una serie de expectativas y proyectos.

Si bien la educación ha formado la creencia de sobresalir, de abrir espacios para ser mejores, o como los padres han dicho gran cantidad de veces para *ser lo que ellos no pudieron ser*, para los adolescentes de la escuela secundaria ha constituido un espacio que les permite tener amistades y experiencias compartidas con sus iguales, pero sobre todo es un sitio a partir del cual se ponen en juego habilidades y aptitudes para demostrarse y demostrar a los demás que se es digno de los sacrificios propios y ajenos. Me refiero a esto porque asistir a la escuela, antes y ahora, no implica sólo el empleo de tiempo y el desgaste de energías, es también la inversión económica de muchas familias con escasos recursos de los estudiantes que asisten a la secundaria, pues muchos de los padres se emplean como albañiles, obreros o pequeños comerciantes, pero sobre todo en actividades domésticas.

La escolarización representa para los adolescentes la inserción en una cultura diferente para cada uno de ellos, y el punto en que convergen una fuente de referentes provenientes de por lo menos tres instancias: los alumnos, los maestros y los padres de familia. Desde luego que este planteamiento no está lejos de la realidad, pues, además de las instancias mencionadas, se hace contacto con una considerable cantidad de contenidos cargados de valores que ahí se transmiten además de normas de cumplimiento, disciplina, limpieza y orden, amor a la patria y a la unidad nacional, entre otros, y que junto a los conocimientos académicos se convierten en el sustrato de la

transmisión de conocimiento-adquisición del mismo, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que surge de la relación escuela-alumno, enseñante-aprendiz, adulto-adolescente y que forman parte de la institución representada por dos características mantenidas históricamente en el proceso educativo: el conocimiento adquirido y el discurso sobre la adolescencia.

En relación con el conocimiento adquirido, los alumnos de la secundaria se enfrentan con un buen número de asignaturas y a la exigencia de responder a 11 o 12 maestros distintos con fuertes cargas de trabajo y demandas excesivas. Esto se traduce en exigencias que los alumnos intentan cumplir de la mejor manera posible<sup>19</sup>. Esta situación requiere de ellos un aprendizaje especial, pues implica la capacidad de seguir la lógica de interacción y de entender qué quiere el docente en cada momento.

Por otro lado, en relación con el discurso sobre la adolescencia, se encuentra el carácter de la secundaria como *escuela para los adolescentes*, postulado establecido en México desde la época de Moisés Sáenz, y una noción de adolescencia propuesta en términos biológicos y psicológicos que generaliza la imagen del estudiante al margen de su contexto social y cultural específico.

Aquí la condición del adolescente es representada por medio de rasgos de irresponsabilidad, incumplimiento, falta de interés en el estudio, apatía, tendencia a ir en contra de las normas y sentido gregario: son seres aparentemente vulnerables, interlocutores partícipes de la construcción social cotidiana del espacio educativo.

Como puede apreciarse, ambos discursos, el del contenido del aprendizaje y el de adolescencia, se conjugan a fin de centrarse en la atención de un joven incompleto que

---

<sup>19</sup> La educación (en la escuela secundaria) se da en una estructura típica e es asimétrica, pues el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos: a la vez, exige, aprueba o desaprueba la actuación de los alumnos tanto en lo académico como en lo conductual, en donde se requiere construir acuerdos (generalmente implícitos) con los alumnos para que las actividades escolares marchen, pues los estudiantes son la base de la educación y la vida de cada plantel. En este tipo de relación existe la constante queja por parte de los docentes de la falta de interés en la mayoría de sus alumnos: “no estudian”, “no trabajan”, “no traen el material o el libro”, “están mal preparados”, “no cumplen con las tareas”, etcétera. Etelvina Sandoval, “Estudiantes y cultura escolar en la secundaria” en Gabriel Medina Aproximaciones a la diversidad juvenil, México: El Colegio de México, 2000.

requiere tiempo y espacio para formar una identidad fuerte y segura que le permita insertarse en el mundo adulto, asumir los compromisos y requerimientos sociales a los que se hace acreedor con el paso del tiempo y acumular los conocimientos que le permitan acreditar un grado escolar, pero que no le capacitan para insertarse en el mundo laboral o independizarse en la esfera familiar. Tampoco obtendrá la capacidad para formar una familia por su edad y su falta de preparación, menos de proveer de lo económico y lo afectivo a sus miembros, pues la secundaria fue diseñada para cultivar la responsabilidad, promover las carreras personales, analizar las aspiraciones hacia un profundo compromiso nacional y una ética laboral productiva para el bien común.

Se puede decir entonces que la escuela secundaria ha cumplido su cometido al conservar aún sus tradiciones y prácticas y permanecer como un espacio indefinido entre la primaria y el bachillerato, convirtiéndose en un puente que retrasa la inserción del alumno en el mundo laboral y que lo capacita para continuar el trayecto hacia una escolaridad superior. Además, desde su origen subsisten los programas cargados de información en el campo académico, y en lo conductual un sistema de control disciplinario; para los adolescentes ambos aspectos proyectan un lugar que significa incertidumbre, miedo y ansiedad al igual que la etapa de vida que están pasando.

Todo esto hace necesario que el joven construya estrategias que le permitan acomodarse a este proceso dinámico y transitorio. El significado de la escuela secundaria es el de un espacio en el que los estudiantes necesitan reformular muchos de los conocimientos adquiridos en la primaria y adaptarse a otros.

En la educación formal, la asistencia a la escuela se ha considerado como un proceso de elaboración de significados y de reproducción social que tiene poderosas repercusiones en sus relaciones con padres y maestros y en sus posteriores trayectorias de vida, en la cual tienden a reproducirse patrones y estereotipos de comportamiento que se mezclan con tradiciones familiares y culturales, así como con condiciones específicas de cada plantel a las cuales dan vida y contenido los sujetos con sus propios referentes. Los alumnos deciden y toman los conocimientos que deben apropiarse para responder a las exigencias escolares inmediatas y a las que formarán parte del bagaje

cultural en el futuro. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contra dicen los contenidos transmitidos por la escuela o fragmentarlos.

En la escuela secundaria se habla de la adolescencia negándola en sus expresiones emocionales, sociales o sexuales derivadas del contexto del cual provienen los estudiantes; además se resalta un tipo de relaciones con sus pares, armónicas, igualitarias y tranquilas, pero que la mayoría de las veces no se presentan así, pues por lo regular contienen un alto grado de agresividad al cual los alumnos deben ignorar, adaptarse o enfrentar.

Sandoval (2001:46) considera que la transmisión de conocimientos se genera en lógicas distintas entre los alumnos. Existe una brecha entre lo que la escuela les proporciona y sus requerimientos, intereses y condiciones, y con frecuencia no se vincula el conocimiento que reciben en la escuela secundaria con su vida cotidiana.

Por otra parte, Levinson (2001:83) habla de la apropiación que hacen los alumnos de los espacios y de los discursos de la escuela para construir un juego cultural de igualdad, en el que los contextos históricos e institucionales lo limitan y posibilitan a la vez. Indica que cada grupo desarrolla una microhistoria que les permite establecer una identificación entre los miembros y contextualizar las ideas de solidaridad e igualdad. Los maestros suelen utilizar los relatos para modificar el comportamiento del grupo y evidentemente los alumnos se apropian de ellos para construir sus propios relatos. Aprenden a tenerse confianza y descubrir las fortalezas y debilidades de sus compañeros así como sus recursos y limitaciones.

En cuanto a la dinámica escolar, la mayoría de los alumnos de primer año muestran al principio mayor dedicación, unos meses después de estar juntos empiezan a “echar relajo” con regularidad; los de segundo año con frecuencia interrumpen la clase o se la saltan; en tercer año la unidad del grupo se vuelve más frágil, piensan más en el futuro, atendiendo a las buenas calificaciones y menos “al relajo”, sus preocupaciones son

poder recibir a tiempo su certificado de secundaria, dan más importancia a los trabajos después de la escuela y a las novias o novios.

### **3.2.2 Sobre la invención moderna de la adolescencia.**

De acuerdo con Reguillo (citado en Medina, 2000), a partir de la segunda mitad del siglo XIX aparece la categoría adolescente, se inicia con la idea de progreso y supervivencia del más apto junto con otras ya existentes que contemplan en varios casos sujetos sometidos al poder, como son mujeres, niños, enfermos, homosexuales, negros, usuarios de drogas, etcétera, y todos los que se contraponían a la civilización y la vida pacífica considerados “peligrosos”, “delincuentes” o “anormales”; por esto, no se podía confiar en ellos ni otorgarles responsabilidades, más bien se debe ejercer un fuerte control social, ya sea por medio de la familia, de la escuela o de sí mismo (de la moral).

Las categorías de niño y adulto son en realidad construcciones sociales que en cada momento y sociedad se imponen y son producto de la cultura vigente; sus límites y extensión son variables. De igual manera, el adolescente no es algo que repentinamente aparece con toda su carga emocional y rebelde en medio de su familia o de la sociedad, sino que es el resultado de todo este bagaje producto de la construcción de un periodo de vida en el que los individuos han de ser identificados, controlados y dirigidos hacia un periodo de estabilidad e independencia.

Por un lado, aparecen conceptos correspondientes a la adolescencia como proceso crítico, que son construcciones que giran en torno a la trayectoria social de los sujetos jóvenes y que provienen de los sistemas institucionales (policía, iglesia, escuela, familia y demás) en los que se estigmatiza y sataniza a los adolescentes con actitudes y conductas calificadas como negativas: inmadurez, rebeldía, irresponsabilidad, vagancia, violencia, desenfreno.

Dentro de este mismo contexto, Shaw (citado en Rivera, 2007) atribuye a los jóvenes un papel relacionado con el caos como fuente de toda la nueva información que reciben del mundo y con la que aseguran la constante variedad y riqueza de la experiencia, la

infinita fecundidad de la naturaleza y de la cultura. Morin (1990) continúa con este enfoque de crisis dentro de un mundo complejo, pues la considera un proceso de juventud vinculado con el razonamiento y la cultura, en ese sentido menciona: “cuando nos asomamos a entender el mundo físico, biológico o cultural en el que nos encontramos, es a nosotros mismos a quienes descubrimos y es con nosotros mismos con quienes contamos”, y el adolescente tiene la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos aun a pesar de su edad.

La adolescencia crítica es la imagen más extendida, es negativa, se asocia a la juventud con problemas, desequilibrio o insuficiencia afectiva, delincuencia y anomia, es decir, iguala juventud a problema social. Erickson (1978) es otro de los autores que la define en este sentido e indica que existe un cambio que es fundamentalmente crítico en la adolescencia. Habla de tres estadios en el proceso evolutivo, que sintetiza en: niño, adolescente y adulto, basándose en conceptos de Piaget y aceptando que el sujeto no es un adulto-adulto (ni fue un niño-niño ni se convirtió en adolescente- adolescente), sino lo que Piaget llama conflicto y que él prefiere llamar crisis. Destaca que para cada unidad de éstas, existe una crisis mayor, y cuando por cualquier razón una crisis tardía es severa se debe a que se reviven las crisis más tempranas. Como se puede inferir fácilmente, según este criterio la adolescencia también es conflictiva.

En este mismo sentido se hacen otras definiciones, por ejemplo, la etimológica, que asume literalmente que la adolescencia significa la condición o el proceso de crecimiento (latín *ad adoleceré*: forma incoactiva, olere-crecer). Su nombre viene de “adolesce”, que significa “crecer”, “doler”, “padecer”, hechos que suceden en el interior de todo ser que cruza por esta edad, que cambia con la pubertad, e indica que también hay algo que cambia en la casa o en el medio; es decir, adolescencia significa crecimiento y dolor. Pubertad o “pubescencia” viene de “vello” que señala los cambios en el pubis y las axilas.

Como puede verse, desde esta concepción de adolescencia crítica, el proceso es considerado como biológico, en el cual están presentes y participan las condiciones del sujeto; es un evento evolutivo, es decir, el paso del tiempo y las condiciones del

organismo son las que permiten que el muchacho se desarrolle en esta etapa, en la cual requiere dirección, orientación y control,

Ehrenfeld (citado en Medina, 2000) señala que el concepto más usual de adolescencia es el que la define como “una etapa de transición” entre la niñez y la vida adulta; un signo inequívoco es la pubertad, madurez sexual o adquisición de competencia reproductiva. El joven es un sujeto de cambio, vinculado a la rebeldía y a la trasgresión social, a las expresiones estéticas del vestido, la música (punks, rockeros, góticos) y a la intervención sobre el propio cuerpo (tatuajes); viven continuamente en la recomposición de prácticas y representaciones, comparten universos simbólicos desde la diferencia cultural constituida por el género.

Desde la psicología social se menciona:

...que la juventud, como transición de grupo de pertenencia de la niñez al mundo adulto, termina cuando el individuo aprende e incorpora a su personalidad distintos modos, ideas, creencias, valores y normas de su cultura. Desde este concepto se contempla a los individuos como sujetos inermes que interiorizan pasivamente los valores, normas y modos de actuar que imperan en su entorno social, de tal forma que se entiende a los sujetos adolescentes como idiotas que deciden y viven en forma irresponsable, atropellada y sin rumbo. (Medina, 2000: 67)

En términos sociohistóricos y culturales, el joven aparece vinculado a la rebeldía y a la trasgresión social (rechazo al statu quo), y sus representaciones colectivas se reflejan en los movimientos estudiantiles de mediados del siglo; nuevamente se visualiza al joven bajo la misma construcción social a pesar de ser enfoques más amplios y distintos los que ahora lo abordan.

Esta etapa se ha constituido en una construcción social debido a que se le ha caracterizado más como una evolución biológica concreta y una serie de determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, las cuales imponen un orden y un sentido a lo que es transitorio. Como parte de esa construcción, ha surgido el concepto de identidad en un sentido relacional, ya que los

jóvenes están involucrados con la familia y la comunidad además de aprender a construir y proyectar un sentido autónomo del yo.

Diversos campos del conocimiento hacen planteamientos para entender la construcción de la identidad y de los procesos vividos en los adolescentes de la escuela secundaria, así como de todas esas significaciones y procesos subjetivos vinculados a las representaciones sociales producidas en esta etapa del desarrollo, de la apropiación de su cuerpo, de los conocimientos y de las prácticas en su sexualidad, El concepto de identidad en psicología se refiere en general al sentido más o menos estable y duradero del desarrollo personal a lo largo de la vida de un individuo; en antropología y sociología se ha utilizado para hacer referencia a identidades sociales y culturales, es decir, el sentido del yo que el sujeto comparte con otros miembros del mismo grupo u organización colectiva. Especialmente se retoma el término “identidad como las figuraciones del yo en los mundos de acciones relativamente duraderas y culturalmente derivadas que se producen en la práctica”. (Cohen, 2002:78)

Son muchos los factores que inciden en la formación de la identidad, no debe olvidarse que las instituciones sociales como la familia, la escuela y otras, son fundamentales y han contribuido a mantener una dualidad (afectividad-discurso sobre la adolescencia); se habla de ella negándola en sus expresiones particulares derivadas del contexto social del que provienen los jóvenes.

Todas las características negativas como su participación en bandas, la destrucción de la escuela, la apatía de los alumnos por el estudio y sus inquietudes sexuales son consideradas como expresiones de una edad conflictiva; por ello, al parecer, hay que imponer reglas para intentar moldearlos y lograr una práctica sana, competitiva y sobresaliente en los jóvenes, pero no se toman en cuenta las condiciones de cada uno. Es importante tener en cuenta, como determinante cultural, los mecanismos sutiles, a veces invisibles, con los que opera la cultura patriarcal para condicionar la situación de las mujeres de este grupo generacional y agregamos que es la misma condición la que enfrentan los jóvenes dentro de la sociedad clasificatoria en la que vivimos.

La juventud, como hoy la conocemos, es una invención social en donde prevalece la dominación de los adultos y del sistema económico sobre los jóvenes, a quienes excluyen en forma disfrazada. Es una invención de la posguerra, la cual hizo posible un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores, pues, como Hernández (citado en Medina, 2000) reporta, “la adolescencia no surge del proceso biológico o psicológico del joven, sino de una construcción cultural de la civilización occidental, cuyo surgimiento se debe al desarrollo industrial que hizo necesaria la rápida inserción de los púberes al mundo laboral. Debido a los acontecimientos socioeconómicos y políticos de nuestro país, en una época y zona determinadas, “la crisis de la adolescencia es una construcción social, un hecho cultural”

Desde nuestro punto de vista, diríamos que no existe crisis de la adolescencia, pues la condición juvenil es entendida como una construcción social específica y diversa en el tiempo y el espacio. Es por eso que más que observar las manifestaciones de lo juvenil, debe plantearse el análisis del sentido que los individuos atribuyen a sus acciones, a su entorno y a lo que se produce en los propios individuos.

En este mismo sentido, las propuestas socioconstructivistas sostienen que los sujetos en parte construyen la realidad en que viven y configuran su identidad individual y social de manera racional. Los individuos se apropian de los discursos circulantes en su realidad social y contexto cultural atribuyéndoles un nuevo sentido, es decir, intervienen activamente en sus procesos de socialización construyendo y resignificando las ideas, creencias, valores y normas aceptadas como legítimas.

Así, la adolescencia aparece como una “construcción cultural” relativa en el tiempo y en el espacio, pues cada sociedad organiza la transición de la infancia a la vida adulta aunque con formas y contenidos enormemente variables. Para que exista juventud deben darse, por una parte, una serie de condiciones sociales como normas, comportamientos e instituciones que distinguen a los adolescentes de otros grupos de edad y, por otra parte, una serie de imágenes culturales, valores, atributos y rituales específicamente asociados a los jóvenes. Feixa (1993:45) habla de la importancia de

los distintos referentes simbólicos en este periodo, dice que está dada por el grado de apropiación que el adolescente haga de esos referentes, así como la utilización y relación que construye al vivenciarlo en cada espacio, incluso al estampar en él su propio sello y al atribuirle un significado singular y transformarlo, ya sea en términos territoriales, sociales, afectivos o simbólicos.

Esta imagen remite a un adolescente integrado, quien, independientemente de los obstáculos, se enfrentará a su medio socioeconómico y cultural cuando llegue el momento de ingresar al mundo adulto y tendrá la capacidad y seguridad suficientes para resolver las situaciones y asumir las responsabilidades que conlleva este ingreso sin afectar a su persona o a su familia; lo efectuará con la clara conciencia de los roles que ha de asumir dentro de la comunidad de acuerdo con las condiciones en las que viva.

Este concepto parece dar la oportunidad al joven de tomar en sus manos el camino de su vida, andar por él con la confianza que le ha dado el apropiarse de los instrumentos y oportunidades que su medio le ofrece para desarrollarse en él de acuerdo con el tiempo y escenarios que le ha tocado vivir, esto es, si en verdad ha elaborado todos esos contenidos y significados; estará en la posibilidad de expresarlos a partir del proceso de representación. Desde este concepto se contempla al joven integrado o en el “buen camino” que se enfrenta a su medio socioeconómico, dedica sus energías a desarrollar competencias para disponer al máximo del capital social y cultural cuando llegue el momento de ingresar al mundo adulto.

Hozumi Gensho Roshi (2001:63) menciona “si los jóvenes buscaran la verdad, con su gran y potente energía dentro de sí mismos, podrían cambiar el modo de vida de la humanidad. Entonces el futuro se vería seguramente mejor...”. Seguir esta segunda postura implica establecer una línea directa con la naturaleza para despertar la conciencia de escuchar a su cuerpo, descifrar las señales que manifiesta a veces con una punzada en alguno de sus órganos, un dolor en alguna articulación, en fin, la forma en que se le permita expresarse; lo importante aquí es no ignorarlo, como sucede frecuentemente, ni abusar de él mediante prácticas cotidianas en las que el cuerpo se convierte en un objeto de uso para manipular el entorno y lograr sus intereses sin recibir

a cambio ni siquiera un trato amable en cuanto a la alimentación, el descanso o el cuidado. La Teoría de los Cinco Elementos (TCE), según Ried (1996) parte precisamente de este principio: invita a una forma de vida que implica darse cuenta del hacer cotidiano, promueve la autorresponsabilidad, vivir diariamente como sujeto completo y total, establecer un diálogo entre las emociones y los órganos del hombre en el que el cuerpo y la mente sean uno, que no haya fragmentación o especialización del ser humano.

Para el pensamiento oriental el hombre es un microcosmos que forma parte del gran macrocosmos y en él existen cinco elementos al igual que en la naturaleza: madera, fuego, tierra, metal y agua. Cada uno de ellos se relaciona con un órgano del cuerpo así como con un estado emocional: la madera se relaciona con el hígado y la vesícula así como con un estado emocional de ira; el fuego con el corazón y el intestino delgado siendo la emoción vinculada la alegría; la tierra, cuyo estado psicológico corresponde al pensamiento obsesivo y sus órganos son el estómago y el bazo; sigue el metal, relacionado con la tristeza y la melancolía y donde el pulmón y el intestino grueso son los órganos rectores: por último está el agua, que se relaciona con el riñón y la vejiga junto con un estado emocional de miedo. Una primera relación entre estos órganos-emociones y elementos es de intergeneración; el orden en equilibrio es como sigue: madera genera fuego, éste a la tierra, de ahí emerge el metal para que surja el agua y nuevamente madera.

En el caso de los adolescentes se observa un constante interjuego entre los cinco elementos, sus órganos y sus emociones, pero es importante reconocer que uno de los elementos cuya función predomina es el agua, sobre todo si tomamos en cuenta los miedos y temores que guardan ante los señalamientos externos y el propio descontrol que experimentan a partir del riñón y vejiga; también el metal y sus estados de ánimo cambiantes prevalecen, pues no es raro observar cómo los jóvenes fácilmente adquieren enfermedades como tos, gripes o problemas gastrointestinales.

El amor la creatividad, la fantasía y la alegría son emociones constantes que experimenta el joven, pero sobre todo esa necesidad de vivir plena mente el momento,

que se convierte en el aquí y ahora sin visualizar el futuro, lo cual nos indica que el fuego está presente con sus órganos respectivos, corazón e intestino delgado, pues en cada uno de sus actos el adolescente pone literalmente el corazón, los vive disfruta intensamente en cada momento y en todos los tiempos. La madera también se encuentra presente en la adolescencia, pues si bien se ríe y llora por efecto del metal y el fuego, la rebeldía, irritabilidad y enojo aparecen frecuentemente frente a los desplantes de sus iguales, a las exigencias de padres y maestros y en general ante todos los señalamientos que minimizan y limitan su actuación; el hígado y la vesícula se relacionan con este elemento, cuyas características son la germinación de la vida, las emociones, etcétera.

Lo que se buscaría es que el adolescente viva su cuerpo como un estar en el mundo, de forma que se permita una mejor y mayor circulación de la energía facilitando un estado de bienestar: sentir su cuerpo, entrar en contacto con él, desplazar a la cabeza como rector de su vida dando voz a todo el cuerpo debajo de su cuello para percatarse de su aliento, su respiración, sus piernas y sus pies, y en general cada una de las partes de su cuerpo, aprender a escuchar sus mensajes y cubrir sus necesidades. Asumir el cuerpo de esta manera implica vivir la integralidad entre cuerpo, emociones, sentimientos, espíritu y mente.

Si se entiende al cuerpo adolescente desde este punto de vista se puede dar la oportunidad de reconocerlo como el espacio de construcción en donde el joven puede limitar la inserción de las instituciones en la conformación de sus estilos de vida y construir con base en sus sentidos, emociones, intuiciones, pensamientos y expectativas. Construirá en su memoria corporal las posibilidades de vivir emociones como el amor, tristeza, alegría, miedo, ansiedad o ira, pero a la vez aprender a mantener un equilibrio entre ser, sentir y vivir en forma dinámica y creativa, de forma que pueda retomar las experiencias vividas y establecer nuevas relaciones. Podrá contrarrestar los efectos de lo que las instituciones le han depositado, pues no debe olvidarse que en la adolescencia se ha convertido al joven en el recipiente de deseos, intenciones y necesidades tanto individuales como colectivas.

### 3.2.3 El cuerpo en la adolescencia.

Desde el punto de vista de la sociología del cuerpo, Le Breton apunta que:

El estudio del cuerpo es importante dentro de la antropología, pues si bien es parte de la identidad del hombre, vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo; la existencia del hombre es corporal. Las concepciones del cuerpo corresponden a cada cultura en particular y son frecuentemente atribuidas a conceptos de persona. En las sociedades tradicionales el cuerpo no se distinguía de la persona, las dimensiones de la naturaleza eran las mismas que daban espesor al cuerpo, a diferencia de las concepciones de cuerpo moderno y específicamente a las occidentales, en las cuales se le ha considerado como el lugar de la censura, el recinto objetivo de la soberanía del ego, es la parte indivisible del sujeto, el factor de individuación. (Le Breton, 1995: 79)

El cuerpo adolescente representa a la vez todo lo que se puede aprender, la intimidad individual y la forma inmediata de la exterioridad; es parte del espacio natural y fragmento del exterior que puede socializarse, divinizarse o simbolizarse como lo indica Marc Augé:

El cuerpo humano es el centro receptor de una cultura, con formas de socialización elaboradas de acuerdo con los procesos de información a los que está expuesto: los padres, los hermanos, amigos y otros; quienes cumplen un papel fundamental en la construcción de ese cuerpo, de sus emociones y percepciones. Así, se crea una idea de lo que son los otros, tratar de comportarse o parecerse a ellos es una forma de reproducir y perpetuar el mensaje instituido en lo corporal que se materializa en formas de vida y acciones concretas. (Augé, 1996:33)

En la década de los setenta “surge un imaginario del cuerpo, que lo concibe como el lugar privilegiado del bienestar (la forma), del buen parecer (las formas, uso de cosméticos, productos dietéticos, etcétera), pasión por el esfuerzo y por el riesgo (maratón, ejercicios en general) ...” (Le Breton, 1995:86) Paradójicamente emerge un concepto de liberación del cuerpo atribuido al cuerpo joven, hermoso, sin ningún problema físico. Como puede observarse, sigue existiendo la ausencia del cuerpo, pero ahora se le ha clasificado y seleccionado, dejando fuera los cuerpos ancianos,

minusválidos, deformes, etcétera, lo cual ha producido mayor preocupación y atención del cuerpo, pero del bello, del admirable y sano, del cuerpo joven.

En las sociedades modernas aparece el concepto de cuerpo asociado a normas y valores de los grupos sociales a los que pertenecemos; ha sido influido por la ciencia y la tecnología al desarrollar nuevas técnicas de alimentación, reproducción, cuidado y atención, lo que ha traído como consecuencia la transformación de los cuerpos no sólo en cuanto a sus costumbres y cuidados, sino también en cuanto a su constitución: se han hecho más vulnerables a los embates sociales en los que aparecen primeramente formas distintas de alimentación, ritmos de trabajo acelerados tiempos reducidos o ausentes de descanso tendencia al individualismo y la competencia, y todo se sintetiza en altos niveles de estrés y ansiedad que repercuten en la salud. Aparece una cultura de la belleza del cuerpo en la cual las mujeres participan del patrón de esbeltez y los hombres se preocupan por cultivar su aspecto físico en busca de un cuerpo musculoso.

En muy poco tiempo se ha pasado del misterio del cuerpo al culto del cuerpo, es decir, una cultura apoyada en la industria que ofrece desde los productos cosméticos y de moda hasta los de alimentación. Esta mercadotecnia, que poco tiempo atrás era promovida para las mujeres, ahora se ha hecho extensiva a todos los grupos de edad y específicamente a la adolescencia, lo que ha resultado un mercado fértil para los productos light (de dieta), gimnasios, liposucciones (cirugías estéticas), cremas antiarrugas o anticelulíticas, dietas y masajes, además de las tradicionales servidumbres de la depilación, la peluquería, el maquillaje, la moda en ropa y tantos otros elementos cotidianos que convierten al cuerpo adolescente en un mercado dócil y entregado.

Esto muestra precisamente los conceptos de cuerpo prevalecientes en nuestra sociedad, cuerpos moldeables a condiciones creadas de manera artificial por medio de campañas publicitarias e insumos que permiten crear apariencias “agradables”, “bonitas”, “deseables” y que corresponden evidentemente a requerimientos de tipo social, en los cuales predomina el cuidado de la envoltura aun a costa del funcionamiento físico, mental o espiritual. No está por demás recordar que en el presente los padecimientos relacionados con la aceptación personal y la autoestima se

han ido elevando cada vez más hasta hacerse casi cotidianos, como los trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia), la depresión, la baja autoestima e incluso el suicidio, que van en aumento día a día dentro del grupo de adolescentes.

En nuestro país parece existir esta noción desde el siglo XIX y predomina en la sociedad actual, la cual fue articulada a partir una idea de progreso o desarrollo de lo orgánico y lo psicológico, incluida la construcción social de necesidades que llevan al cuerpo a ser un consumidor más de emociones y de objetos. Es así que se construye una idea de lo social y lo individual en relación con el cuerpo y se genera un proceso de apropiación de los individuos que da un significado concreto a la vida. Para el adolescente se consolida una sociedad en la que se vive con problemas psicológicos, por ejemplo la histeria, depresiones y elevados índices de suicidio, lo cual es sólo la manifestación de una condición corporal dominada por una nueva realidad intersubjetiva en la que predominan los conceptos de competitividad, individualismo y lucha por sobrevivir.

Como resultado de esto se crean mecanismos de subsistencia que se proyectan en el cuerpo como padecimientos psicosomáticos, en la escuela como problemas de aprendizaje o conducta y con la familia como sentimientos de abandono, resignación, etcétera. Esto es claro en el discurso de López Ramos (2002:98), señala que el cuerpo “es la síntesis de un proceso social e histórico, pero también de una construcción cultural que transforma las funciones de órganos y establece nuevas relaciones con la fisiología del individuo, que se cruzan con el proceso psicosomático de las relaciones humanas, y el cuerpo es el espacio donde confluyen las nuevas relaciones individuo-sociedad”.

Se insiste en que el cuerpo humano elabora sus procesos de información de acuerdo con las formas de socialización y la prolongación de los modelos socializantes, padres, hermanos, amigos, los cuales cumplen un papel muy importante en la construcción subjetiva de las emociones y de las percepciones de los jóvenes al promover mecanismos para la interiorización de experiencias que involucran las sensaciones, mensajes y sentimientos personales, y se forma una idea de lo que son los otros, así como un proceso de reproducción y perpetuación del contenido instituido en lo corporal y en los espacios sociales que se materializa en formas de vida y acciones concretas.

Construir un cuerpo que sea distinto se torna difícil, pues los individuos tienen un proceso cultural e ideológico que se conjuga con las creencias religiosas, con la educación, con los sistemas de salud y con los familiares, pero es más difícil aún si se acepta lo que Toro (1996:23) indica: “hay que controlar el cuerpo como sea para adaptarlo a los ideales sociales de belleza y salud: esa es la cultura”. Este autor dice que hay una obsesión por tener un proyecto de cuerpo que ha de estar adaptado a unas normas sociales muy concretas, por lo cual hay que planificarlo para que no se convierta en un delito.

La repercusión de esto se muestra sobre todo en las jóvenes, quienes perciben con mayor fuerza esta tensión social sobre su cuerpo, pues son ellas las que enfrentan enfermedades como la anorexia y la bulimia, las cuales hablan claramente de ese odio a un cuerpo imperfecto, a un cuerpo que es un delito si no se acerca al ideal de belleza en vigor. En este sentido Riviere y Cominges (2001) refuerzan esta idea, pues comentan que el control es ejercido no sólo en los cuerpos, sino en todo el sistema de vida de los individuos, tanto de hombres como de mujeres; indican además que si controlan nuestro cuerpo, controlan nuestra mente y de paso, también controlan nuestro bolsillo. Cuanto más enemigo es nuestro cuerpo más gasto haremos en él y menos pensaremos en reivindicaciones o formas de vida distintas a las que marca el consumo.

Todo esto hace urgente la necesidad de analizar la trama de la vida de los alumnos de la escuela secundaria, ese tejido de significaciones que tienen en torno a sus sentimientos, a su cuerpo y a sus procesos académicos, pues ellos son los principales receptores de esta industria de la comunicación, de la venta y compra de productos creados por una sociedad que exalta el culto a la apariencia y el “buen ver”, es decir una cultura “mirona” que busca no sólo exaltar modelos, sino lanzar todo un mercado tecnológico a fin de mantener los estereotipos vigentes e ir creando nuevos bajo los lentes de la moda y la modernidad.

Si bien los jóvenes conforman un enorme grupo que consume cultura, ellos también son concebidos como sujetos de consumo, como un “artículo” más; en este sentido vemos

innumerables ejemplos de esta concepción: marcas de ropa para adolescentes, música, accesorios, transportes, bebidas, literatura impresa, cine o videos, todo dirigido a este grupo de control, pero que en la actualidad tiene eco en otros grupos como los infantiles, los cuales desean llegar más rápido a la adolescencia, o los adultos, que quieren retener la juventud a costa de lo que sea. La convivencia entre los seres humanos está ligada ahora a las empresas comerciales, a las marcas de moda, al estándar de belleza y de deseos, a las formas correctas de diversión, expansión y expresión. En esta dinámica también los sentimientos se han incluido en las ofertas del mercado, pues se venden estados de ánimo o satisfacciones espirituales.

Se ha creado una cultura adolescente distintiva por actitudes, vestuarios y prácticas socioculturales en la cual la definición de lo juvenil asume estas características, pues como refiere Entwistle: “la moda expresa al cuerpo creando discursos sobre el mismo que se traducen en prendas mediante las prácticas corporales de vestirse que realizan las personas. Se materializa en la vida cotidiana... contempla la encarnación de valores sociales y culturales que prevalecen en un momento y lugar específicos”. (Entwistle, 2002:10)

Nosotros agregamos que también se recurre a otras condiciones como la menstruación, el inicio de la vida sexual y recientemente el ingreso a las instituciones de educación superior o a espacios laborales como medios para definir los estilos de vida en esta cultura, y que además sirven como parámetros para señalar el ingreso o culminación de esta etapa de la vida.

De acuerdo con esta situación, Izquierdo habla de un cuerpo deshumanizado, el cual es asumido como un objeto que se puede comerciar o simplemente ignorar pues como indica: “somos cuerpo, en efecto, un cuerpo hecho para el disfrute, y por eso debemos gozarlo..., el problema reside en que en esta sociedad del libre mercado, en la que todo se comercia, el cuerpo se convierte en una de las principales mercancías... el erotismo ha sido confiscado por el poder del dinero a través de la publicidad” . (Izquierdo,2003: 47)

En conclusión, es importante no perder de vista que a pesar de todo esto, el cuerpo es un lugar privilegiado con una vinculación no sólo entre lo biológico y lo social, sino también entre lo colectivo y lo individual, entre un guion estructural y la actuación personal, la coacción y la libertad. Esta afirmación nos lleva a considerar al cuerpo como ese micro cosmos inmerso en un macrocosmos en el cual se encuentra el estigma de los sucesos pasados: de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores, en él se entrelazan y se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. Sin embargo, no hay que olvidar que el cuerpo es una extensión de lo social, en la que cualquier práctica es también el empleo del cuerpo, y ahí se puede intervenir para modificar los estilos y apreciaciones que hay de la vida y del propio cuerpo.

### **3.3 Prácticas de regulación y control corporal sobre los adolescentes bajo el dispositivo de escolarización.**

Si partimos, siguiendo a Foucault<sup>20</sup>, de que el cuerpo es visto más generalmente como una metáfora para discusiones críticas en las cuales se liga el poder al conocimiento, a la sexualidad y a la subjetividad, el cuerpo se convierte en un lugar por excelencia para explorar la construcción de diferentes subjetividades<sup>21</sup> así como para reconocer la labor minuciosa del poder disciplinario actuando sobre el cuerpo.

Reguillo (2006:34) entiende por subjetividad “la compleja trama de los modos en que lo social se encarna en los cuerpos y otorga al individuo históricamente situado tanto las

---

<sup>20</sup> El siglo XVIII Foucault reemplaza la conciencia subjetiva de sí mismo como un soporte de la historia, con la búsqueda de cómo los cuerpos son arbitrados y en ocasiones violentados para legitimar diferentes regímenes de dominación. El cuerpo se presenta como el lugar primario para la operación de las modernas formas de poder, poder que no ha sido frontal y represivo, sino más bien, sutil, evasivo y productivo. El poder es apreciado, desde el pensamiento foucaultiano, como parte de las micro-prácticas de la vida diaria. Los estudios de Foucault sobre los regímenes de la prisión, el asilo y la clínica, tanto como la historia de la sexualidad, fueron seminales y comprendieron el cuerpo como objeto de los procesos de disciplina y normalización.

<sup>21</sup> Subjetividad y cuerpo son inseparables, son construcciones sociales que se implican, esta es la historia del cuerpo y su devenir. “El cuerpo es entendido como subjetividad encarnada. Con esto queremos decir que una de las formas en que el sujeto se expresa es, a través de su carne o mejor, que se expresa desde la carne, porque aunque el sujeto se exprese a través del discurso, la carne siempre está implicada, y si no hay discurso, hay cuerpo/sujeto es decir, hay terreno de la carne que manifiesta lo que le pasa al sujeto” María Cristina Fossati, “El proceso de enfermar en el docente como modo de resistencia a sus condiciones de trabajo” en *Identidades culturales y las relaciones de poder en las prácticas educativas: construcción de subjetividades y malestar docente*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004, p.59

posibilidades de reproducción de ese orden social como las de su negación, impugnación y transformación”. Agrega que pensar la subjetividad, cobra sentido como intento por hacer salir de la clandestinidad los dispositivos de percepción y respuesta con los que los actores sociales enfrentan la incertidumbre y los riesgos apócales.

Esto lo vemos de manera muy clara con el advenimiento del mundo moderno, cuando se ejecutan acciones sobre el cuerpo, con el objetivo de fabricar al sujeto moderno. Foucault señala estas relaciones de poder de la siguiente forma: educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener oficiales competentes, imperativo de calidad; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de la moralidad.

En este tratamiento del cuerpo como un objeto sobre el cual se ejercen los poderes disciplinarios también se considera al cuerpo como una “superficie de inscripción” en la que se adhieren como tatuajes los efectos del poder en forma de prácticas y discursos que etiquetan diferencias y particularidades.

Desde esta perspectiva, de lo que denominaremos las prácticas corporales, los usos intencionales del cuerpo (amputaciones, mutilaciones, modificaciones intencionales, maquillaje cosmético, tatuajes, perforaciones) son superpuestos a las imágenes del cuerpo que nos ofrecen las variaciones fisiológicas humanas (peso, altura, color de piel, órganos sexuales, color de cabello, deformaciones congénitas).

Una consecuencia inmediata de este desplazamiento desde el cuerpo hacia las prácticas corporales, es que al tiempo que se supera la discusión específicamente filosófica del problema mente-cuerpo, sugiere que la comprensión del cuerpo humano no depende crucialmente del conocimiento de la naturaleza de sus sustancias constitutivas (material o mental), sino de lo que se hace depender de él, de lo que se hace con él, en fin, de los usos intencionales del cuerpo o prácticas corporales.

En el mismo orden de ideas, algunos autores (Foucault, 1982; Narodowsky, 1994; Varela 1995; Kirk, 2007) señalan que la condición natural de la escuela puede ser entendida

como uno de los artefactos sociales diseñado para regular, modelar y controlar los cuerpos, y que su expansión como institución moderna de carácter obligatoria y universal se hace efectiva cuando el Estado asume la responsabilidad de educar a las masas a través de políticas educativas donde niños y jóvenes deben ser socializados, esto quiere decir, someterlos a un proceso de escolarización. Es necesario recordar que en el caso de la educación secundaria, el Estado mexicano volvió obligatorio este tramo escolar constitucionalmente en los artículos 3° y 31 a partir del año 1993, aumentando a 9 años la escolarización de los jóvenes que a la postre se convertirían en 12 años con la obligatoriedad de la educación preescolar aprobada en el año 2002.

Ya desde finales del siglo XIX, como lo menciona Reguillo(2006:40), el discurso escolar planteaba que los jóvenes debían ser retenidos durante un periodo más largo en las instituciones educativas, la pedagogía que “merecían” era una pedagogía de contención, de desconfianza y sospecha.

La escolarización, dice Hamilton:

...adquirió permanencia en forma de una institución política. Durante este proceso fue encargada de conseguir objetivos políticos. Dejo atrás asuntos tales como la supervivencia y focalizo su atención en temas más abstractos tales como la salvación espiritual, el progreso social y la ciudadanía. La escolarización es tanto una institución política como una institución docente. Además dado su papel político, la escolarización ha adquirido una cultura distintiva. Representa una isla de orden establecido dentro del más amplio -y mucho menos colonizado- archipiélago docente. (citado en Kirk, 2007)

A partir de aquí, la escolarización tuvo dos imperativos institucionales principales. El primero de ellos fue la imposición del orden social para que la escuela pudiera funcionar de manera eficaz. El segundo fue su orientación de crear ciudadanos dóciles al mismo tiempo que productivos para contribuir al crecimiento de la economía y a la propagación de la raza, en palabras de Foucault, la docilidad-utilidad.

Pero la escolarización no solo ha sido una política de Estado en el sentido amplio que sugiere Hamilton, reproduciendo los valores dominantes del Estado moderno capitalista,

sino que ha sido en maneras muy concretas, una forma de institucionalizar prácticas que se concentran en la regulación social y en la normalización del cuerpo. Estas prácticas significaron el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo. Tal y como lo explicó Foucault (1976) en su libro *Vigilar y Castigar*, las escuelas al igual que las fábricas, hospitales, cuarteles y cárceles, fueron instituciones fundamentales de lo que Foucault llamo la *sociedad disciplinaria* (que representa una fase específica de la modernidad) y que pretendieron elaborar y moldear los cuerpos humanos para fines específicos sociales y económicos.

En este panorama, decíamos, uno de los objetivos fundamentales de la escuela moderna es disciplinar al sujeto y esto lo hace cotidianamente a través prácticas corporales que tienen como fin la corrección y vigilancia permanente del cuerpo y de sus posturas, las cuales conllevan a posiciones que lo fuerzan, ya que la disposición no es manejada de forma voluntaria, sino impuesta. Al respecto agrega Moreno:

Siguiendo la lógica explicativa de Ángel I. Pérez, la escuela (moderna), a pesar de los recambios históricos que se predicán, sostiene, de cara a la intervención pedagógica de lo corporal, un conjunto de prácticas escolares dominantes, una especie de «reglajes medievales», de formas de acompasamiento y de integración social, que se inscriben en una cultura de contención social mediante la escolarización. A través de ella, la escuela somete y se somete a las demandas de una cinética social hegemónica. (Moreno, 2005: 16)

En la escuela se educa corporalmente para la inserción social con los paradigmas que cada sociedad prescribe. Se aprende a leer y escribir el idioma alfabético del país en que vivimos y todos los lenguajes de su gente, la tonada y los modismos verbales y gestuales, los hábitos, modales y costumbres relacionales.

El cuerpo es ‘domado’ en la escuela, es ese potro salvaje que se suelta en los recreos y que se domestica en el aula, con rutinas disciplinarias, posturas rígidas, buenas maneras y reglas higiénicas. En la escuela se aprende la cultura corporal, se imponen métodos, prácticas y orden, se les enseña a los niños el “deber ser” de sus movimientos y posiciones para todo, cómo pensar inteligentemente, correr velozmente, dibujar

artísticamente, escribir correctamente, leer comprensivamente y hasta cómo producir creativamente. (Grasso, 2001)

Desde lo curricular se determina también que el cuerpo por sí solo es el contenido específico solamente de algunas materias como deporte, gimnasia, expresión corporal, psicomotricidad, danza, etcétera. Si bien estas disciplinas trabajan con el cuerpo, el enfoque es diverso.

Así, la escuela moderna promueve la elaboración de diferentes tácticas y técnicas específicamente escolares. El diseño de construcción de las escuelas, la elección y disposición de los muebles, el uso y distribución de los útiles, el uso de una vestimenta distintiva para todos a modo de uniforme, la selección y organización de los contenidos a impartir, son parte de esa tarea. Cumplir con ella, ha puesto a lo largo del tiempo diversas prácticas pedagógicas sucesivas y complementarias. Inicialmente estas se reducen a enseñar reglas de urbanidad, higiene y moral, y a educar los movimientos y gestos de los alumnos. Luego se complementan con la trasmisión de conocimientos científicos sobre el cuerpo (anatomía o fisiología básica).

Entre estas prácticas corporales es importante resaltar prácticas tales como el manejo espacial, la disposición y diseño de las sillas en forma homogénea, donde no interesa la prestitud de los cuerpos para habitarlas, ya que la escuela considera que organizar los espacios, los lugares y los rangos, ayuda a mejorar la obediencia y aprovechar mejor el tiempo.

Algunos ejemplos los observamos cotidianamente en los escolares cuando prestamos atención a la forma de sentarse, los conteos de las acciones que se realizan en las formaciones matutinas al inicio de la jornada escolar, hacer las filas con distancia para el manejo espacial, los hábitos de orden y de higiene como el corte de cabello, las uñas limpias y bien cortadas; los consejos sobre la alimentación y la rectitud corporal, orientados bajo diferentes dispositivos disciplinarios ejercidos por los padres, maestros y prefectos en el rol de vigilantes de la moral.

Pensemos una vez más, entonces, los fundamentos de estas prácticas corporales basadas en el control y la disciplina pero bajo los lentes de la cotidianidad en dos aspectos: tiempo y espacio. Con respecto al espacio escolar, se imponen espacios específicos (cada cosa en su lugar): aulas, bancos, patio o gimnasio para hacer lo que corresponde a cada ámbito. Si bien hay nuevos diseños de edificios escolares, la sala de clase sigue siendo el centro, y las sillas los lugares donde el estudiante pasa la mayor parte de su horario académico. Muchas escuelas no cuentan con sillas ergonómicas, por lo que se causan graves defectos posturales y daños en la columna.

El espacio escolar es un espacio monoproxémico, que favorece relaciones unidireccionales y dependientes. Si bien todo esto puede transformarse, no se vislumbran tendencias paradigmáticas que revelen nuevas perspectivas del uso educativo del espacio escolar, por lo que las expectativas hacia un futuro son bajas en este sentido.

A pesar de lo dicho, el espacio escolar se ha modificado levemente, pero no así el tiempo escolar, que se mantiene inalterable a lo largo de los años, transformándose en un dogma que no se cuestiona. Incluso en el habla habitual y profesional, lo normal es que no se mencione el tiempo. Sólo se dice que se requieren espacios de reunión, espacios para investigar, etc., pero casi nunca se hace mención a que también se necesita tiempo para realizar esas actividades. Se determinan los tiempos: la hora de matemática, la de educación física, la de lengua. Muchas horas de contenido teórico y pocas de práctico.

Con facilidad se encuentra a escolares en su primer año que están tanto tiempo en sus aulas como los que están en el último. Las investigaciones que han examinado el tiempo que un escolar puede mantenerse atento, y la evidencia empírica de millones de profesores, no son causa suficiente para intervenir en la modificación radical del tiempo escolar destinado a la docencia.

Todos los días en una jornada escolar millones de jóvenes que asisten a la escuela secundaria someten sus cuerpos a un encierro (casi involuntario, pues al ser menores de edad asistir a la escuela es una responsabilidad familiar o un imperativo legal) de 7

horas diarias, 35 horas a la semana, 140 horas al mes aproximadamente. Casi al mismo tiempo y desde el primer momento de su entrada a la escuela, los maestros y directivos y demás adultos presentes limitan toda expresión individual o gesto singular a través de las formaciones y distancias por un espacio siempre determinado en el patio escolar. En las formaciones<sup>22</sup> matutinas no se admiten las risas, los murmullos, los gestos, la espontaneidad.

A partir de ahí, los jóvenes no dejan de recibir órdenes, consignas, castigos, permisos. Cada uno sabe su espacio, dónde queda su reducida aula, su incomoda banca e incluso si es muy “latoso”, “hiperactivo” o es “especial” en el grupo su rincón en la esquina o su lugar junto al escritorio del docente en turno. Mientras, durante siete horas seguidas, con un pequeño receso de 20 minutos, los pasillos son el escenario de un desfile de alrededor de 10 maestros, uno por cada asignatura, que de entrada por salida, cada 50 minutos, intentan transmitir conocimientos cuando en el mayor de los casos se dan los llamados ambientes de aprendizaje favorables para ello, pero que penosamente lo más común es que unos simulen que aprenden y otros que enseñan, ya sea por la falta formación pedagógica en los docentes, mal que arrastra este nivel educativo de muchos años atrás, o porque simplemente los jóvenes se cansan, se hartan de la contención de sus cuerpos, sus júbilos, sus pasiones, sus deseos, sus necesidades, en fin, de la represión y negación que hay de sus emociones, y en ellas, de su propia historia de vida.

Pero también hay resistencias, los cuerpos hablan, gritan, se comunican, asoman sus cabezas por las puertas de los salones para buscar la menor distracción del celador en cada piso denominado prefecto. Se agrupan, se abrazan, corren a pesar del espacio confinado para 35 pero donde conviven hasta 50 en los primeros grados, planean la siguiente broma al profesor de la siguiente hora. Otros, sencillamente desaparecen, usan el cuerpo como señuelo, están corporalmente pero tienen la habilidad de fugar su mente, su imaginación, sus deseos a otro lugar, otro espacio en otro tiempo, se les nota

---

<sup>22</sup> Formación: práctica que se realiza indistintamente a la entrada o a la salida de la jornada escolar, al inicio o al final de la semana, que contiene ejercicios disciplinarios, «santificadores», físicos, patrióticos y musicales, que la convierten en un dispositivo privilegiado; que hace parte de una cultura de contención corporal, y que define un sistema de control corporal sistemático que parece soportar la disciplina institucional. (Moreno,2005:45)

en la mirada perdida, en la quietud o asombro que demuestran cuando escuchan pasivamente el discurso del docente, pero están cerrados al conocimiento. Sin embargo, existen también manifestaciones violentas y negativas, prácticas corporales peligrosas que hoy en día se han vuelto un tema de cuidado para la agenda nacional educativa. Como ejemplos tenemos el nombrado *bullying* en todas sus manifestaciones o las tan comunes prácticas de laceración entre los jóvenes como los cortes en las muñecas a modo de acción recreativa o por placer.

Los cuerpos también se expresan, se modifican, para sobrevivir a la escolarización. Los tatuajes en los brazos de gena o los hechos con tinta de las plumas entre clase y clase; las modificaciones al uniforme de contrabando según los modelos impuestos por los populares ídolos juveniles: faldas arriba de la rodilla, playeras remangadas a los hombros; niñas con uñas de colores, caras con rímel, sombras, lápiz labial o maquillaje de fantasía que termina en la basura o escurriéndose en los lavabos de la escuela con la cara lavada y una cita con la orientadora.<sup>23</sup>

Y casi al final, la fatídica sexta o séptima hora se vuelve eterna, exhausta, con tintes semi-heroicos, cuando los que controlan, vigilan, corrigen, orientan o enseñan salen ilesos de una mala y pesada broma o quizá una feroz indisciplina que los hizo perder tiempo en la dirección y no termino los contenidos que dictaba la lección de aquel día o incluso, no se llevó a cuestras la amenaza de demanda de algún padre de familia. Del otro lado, cuerpos jóvenes cansados del encierro, desparramados en las sillas, que no reparan en fijar la mirada hacia el reloj contando los minutos para el toque de salida y

---

<sup>23</sup> Abrimos un paréntesis para señalar un claro mecanismo de regulación y control corporal: el espacio de orientación educativa en el curricular oficial. Bajo la perpetuidad y legitimación histórica Orientación Educativa ha sido el depósito de los cuerpos desadaptados, desencajados, extraños, raros, diferentes e incluso incomprensibles para la dinámica escolarizada. A los que la escuela consigna con estos calificativos se llevan a este de espacio que genera prácticas de corrección, de normalización, de vigilancia, de buenas costumbres, de moral. Dentro de sus propósitos es muy clara esta intención: “Acompañar a cada grupo de alumnos en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la escuela secundaria y en los diversos momentos de su estancia en la misma.” (Plan de Estudios Secundaria, 2006) A partir del 2006 se renombra como Orientación y Tutoría, integrada a los tres años de secundaria con una hora a la semana e impartido por los docentes frente a grupo. La signatura conserva su esencia de deshago escolar, de tiempo libre o descarga administrativa, lejos del propósito real donde se fomente la reflexión, apertura u orientación para discutir sobre la adolescencia, sus necesidades, gustos, interés o más aun, su posible proyecto de vida.

apresurar meter los materiales a la mochila con la esperanza de que no tengan que anotar mas tarea para hacer en casa.

Sobre esta misma línea afirma Calvo que:

En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaustrándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades; un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar; como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar. (Calvo, 2005:9)

Todas estas prácticas reguladoras del cuerpo, argumenta Castañeda (2008),

...orientadas prioritariamente hacia la estética, la elegancia y el perfeccionamiento del cuerpo, recurren a artificios que traen en última instancia perjuicios y van dejando huellas profundas que aparecen continuamente en todos los espacios y cuyo fin último, hemos señalado, es educar el cuerpo desde el disciplinamiento y el control, entorpeciendo en cierta medida la necesidad de preguntarse cómo somos, qué cuerpo tenemos y qué cuerpo vivimos, lo cual da pie a los llamados mecanismos o prácticas de control, que en muchas ocasiones están revestidas de violencia y agresividad y su único objetivo es acallar el cuerpo. (Castañeda, 2008:39)

La escuela se enconcha, hoy en tiempos de modernidad, sugiere Mélich (1996), ella, es baluarte de elementos sociales inatacables e intocables, baluarte de elementos sagrados, elementos persistentes; espacio de los fraguados discursivos insolubles. Afirma certeramente que la familia no ha resistido los embates de la crisis de lo sagrado, la escuela ¿quizá sí? y lo hace a través de lo que denomina como prácticas de revitalización del valor político fundamental (el poder), en ella, aventura, los valores tradicionales, lejos de extinguirse, se habrían enmascarado, camuflado.

La idea principal en esta parte de mi exposición es que la misma constitución de la escuela dentro de la sociedad disciplinaria y su configuración del espacio y el tiempo estuvieron dirigidos de manera implícita, pero intencional, a la regulación y normalización de los cuerpos. Y que para consolidar este proceso, la escolarización masiva es el vehículo por el cual se institucionalizan prácticas corporales en forma de novedades pedagógicas para continuar fabricando la doble meta de docilidad-utilidad en los jóvenes que asisten a ella.

### **3.3.1 Elementos para otra mirada metodológica sobre el cuerpo escolarizado.**

Para llegar a descifrar este cuerpo escolarizado dócil, adiestrado, silenciado y reprimido por el aparato escolar se requiere de un método más cercano y sensible a las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes distinto de lo que nos ha ofrecido las aproximaciones desde las Ciencias Naturales a través de la medicina, la anatomía, la fisiología o más recientemente la antropometría y la biomecánica.

El cuerpo escolarizado no necesita más de tratados exhaustivos y minuciosos sobre los órganos, sistemas y funciones morfológicas que lo conforman o campañas con recetas bien intencionadas de salud y belleza física, ni mucho menos pruebas, baterías o *tests* de rendimiento para medir, en mediáticas competencias, la resistencia, fuerza, flexibilidad y rapidez con que se mueven para ver cuál es el mejor.

Para mirar el cuerpo en el marco de la escolarización nada más útil que esta invitación a la mirada cínica, entendida como penetración óptica de las apariencias *ridículas* y *vacías*, que quiere poner a la sociedad y a lo social en la escolarización corporal frente a un espejo, en el que podamos reconocer y reconocernos sin tapujos y máscaras pedagógica. Ya advertían Varela y Alvarez-Uria (1991) que en esta empresa sobre la escuela y las condiciones de la escolarización, una mirada sobre el cuerpo viviente y padeciente, pasa por la sacudida del enjambre de tratados pedagógicos que contribuyen a alimentar la rentable ficción de la condición natural de la escuela.

Ya veíamos en el apartado anterior, como pareciera ser que las practicas corporales escolares fueran objeto de un proceso de positivización y de naturalización, que fueran calificadas de buenas porque si, por que siempre han estado y siempre se ha hecho así ¿por qué se han de dejar de hacer? La institucionalización y posterior legitimación de esos discursos y de esas prácticas parece nos ha conducido a una cultura de la contención corporal.<sup>24</sup>

Según Barthes (citado en Moreno, 2007), con esta otra mirada para el análisis del cuerpo en la cultura escolar, es necesario acentuar la responsabilidad social del texto, allí, posibilitar la videncia descriptiva y reflexiva de la disposición social sobre los cuerpos escolarizados. En los pliegues de los enunciados corporales, coger en evidencia a través de la presentación/ representación corporal escolar, al poder, en el acto de la sujeción / subjetivación corporal, que es a la vez, siguiendo a Foucault, paradójicamente, sumisión y posibilidad de insumisión.

Sin embargo, para lograr este objetivo existen varios obstáculos. En el área de la Educación Física y el Deporte hay una especie de recelo de orden “técnico, práctico y productivo”, de origen utilitarista (gimnasia científica) hacia lo artístico y lo sensible/expresivo bien como campo de actuación, bien como perspectiva comprensiva; el arte se ha considerado extraño al vigor físico. Esta actitud se ha extendido hacia lo estético o hacia los estetas. En el campo, estas actitudes, están unidas a prejuicios que se colocan como obstáculos significativos cuando se procura “recuperar” una perspectiva sensible para la comprensión de la vida de los cuerpos escolarizados.

Esta tarea no es fácil, hay un muro configurado desde el referente hegemónico cientificista de la Educación Física. Ésta, en su proceso de configuración y reconfiguración histórica y disciplinar, ha tomado partido. Hay un dictamen histórico: todo aquello que acerca a los divertimentos sensibles aleja la tarea con- formativa de los propósitos hegemónicos para la educación corporal: vigor, fuerza, salud, rendimiento. Ante la referencialidad hegemónica del campo, desde el prejuicio, suena

---

<sup>24</sup> Definida como el conjunto de dispositivos reguladores de los cuerpos, centrada en las formaciones religiosas, cívicas y disciplinarias; en tácticas puntuales que se despliegan dentro de las clases y de los recreos, preocupándose más, al parecer, por el silenciamiento y el aquietamiento corporal, que por la disposición de los cuerpos hacia la función positiva de la escuela que se predica.

más elevado o científico hablar de “análisis biomecánico” o el “análisis didáctico”; basta analizar una vez más el lugar y el sistema de relaciones del campo en el contexto de los capitales corporales escolares hasta los inicios siglo XXI en nuestro país revisados en el capítulo dos.

Desde allí las tendencias hacia lo escénico, lo expresivo, lo sensible han sido denunciados, desde la domesticación biológica y deportiva de la educación corporal, como amistad peligrosa para la lógica del performance, la salud, la eficacia y el rendimiento.

Explorar la vida de los cuerpos en la escuela a través de la aproximación estética, explica Moreno (2007), implica un desplazamiento de la mirada hacia otros resquicios diferentes al referente fisiológico (referente hegemónico en la mirada del profesorado). Si por intercambio estético entendemos con Mandoki (2006) “los procesos de sustitución o conversión, equivalencia y continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, con los otros y con su entorno a través de enunciados que ponen en juego identidades individuales y grupales”, afirmaríamos que los intercambios del cuerpo que se dan en la escuela, no se reducen a los flujos metabólicos, higiénicos y disciplinarios (orden, control, concentración, atención, técnicas competencias y ejecutorias motrices); allí cuentan los intercambios de deseos, de discursos, gestos, bienes, iconos, fuerzas y tonos. Es decir, hay otro orden de intercambios mediados por las medallas, las caricias, los castigos, los torneos, las mitificaciones deportivas, las promesas de salud, vigor y disciplina, los alistamientos corporales, las reconversiones corporales, los reordenamientos de los gustos musicales y dancísticos, las estimulaciones táctiles [...] todos ellos significativos a la hora de la construcción de la identidad o las identidades.

Al pasar por las experiencias próximas, es decir, sensibles, tan propias de las educaciones corporales estas acciones posibilitan los acoplamientos entre lo formal y lo material energético; facilitan las encarnaciones. La escolarización es el lugar y tiempo (curricularizado) privilegiado para el acople institucional de los efectos persuasivos que

garantizan, a través de la intervención pedagógica, tratamientos de las sensibilidades<sup>25</sup> matriculadas. Allí, esas sensibilidades con nombre, número y puesto, son alimentadas, cultivadas, vulneradas, conformadas. En esos cuerpos, allí, se realizan inversiones económico-energéticas constitutivas de aquellos ejercicios que dejan marca corporal identitaria a fuerza de gasto y consumo, a fuerza de repetición, clasificación y enmarcación.

Lo que se intenta, entonces, es rescatar los elementos básicos de una aproximación comprensiva, pero a la vez, crítica del cuerpo desde una óptica estético-política como posibilidad de estudiar los signos y símbolos de la enunciación<sup>26</sup> de los cuerpos en el estado escolar. Se comparte la apuesta de explorar el cuerpo como signo/símbolo, como superficie indicadora de lo que pasa con el sujeto en el acto de sujeción (sujetivación); es decir, como espacio político, no ya como un objeto al que se puede mirar por encima del hombro; como espacio-tiempo del drama de la experiencia. Más allá de una retórica, de un saber sobre el cuerpo, lo que queremos es detenernos ante el cuerpo vivido, sufriente.

Y de esta forma, buscar que sea una herramienta metodológica para mirar que pasa con la intervención y con la expresión de los cuerpos adolescentes en la escuela secundaria, ayudando a develar aquellos ejercicios, aquellos dispositivos y aquellas tácticas que sutilmente se invisibilizan, pero que, en el marco de la institucionalidad escolar, y mediadas por una intervención pedagógica, se encaminan, cotidiana e insidiosamente, a la con-formación corporal.

### **3.3.2 Prácticas corporales en los rituales escolares desde la transdisciplinaridad.**

Siguiendo a Olivé (2004), consideramos que es útil para el presente trabajo adoptar este aspecto del “giro practicista” en los estudios del cuerpo, es decir, la concepción que

---

<sup>25</sup> Teoría de las sensibilidades escolares que según Mandoki (2006) consiste en la “exploración de actividades estéticas materializables en los procesos de construcción de realidades matriciales y sus respectivas identidades”.

<sup>26</sup> De acuerdo con Moreno (2005), el estado de enunciación quiere significar aquel estado de expresión directa en el que se dejan leer los ejercicios que sobre tal cuerpo desata la escolarización, vehiculizando el deseo de lo social.

coloca a las prácticas como la unidad central del análisis, según la cual las prácticas corporales son resultados cambiantes, culturales y biológicos. Puesto que las prácticas no están en, sino que forman parte del medio, el proceso cambiante de las prácticas no es independiente de la transformación del medio en el que se desarrollan.

Un ejemplo de lo anterior se dio durante una investigación en Brasil, donde se intentó esclarecer el porqué de la tensión dada por el choque cultural violento entre la cultura europea y las culturas de ascendencia africana e indígena en los Estados de Santa Catarina y Goiás en siglo XIX. En este trabajo, la Dra. Ana Marcia Silva toma como eje de análisis las practicas corporales. Dentro de su análisis, arroja conclusiones que ponen en evidencia la relación manifiesta de las prácticas con el medio en el que se ejercen. Menciona que:

- Las encuestas historiográficas realizadas en Santa Catarina y Goiás durante esa época indican que las prácticas corporales desempeñan un papel importante en esta confrontación cultural, tales como las estrategias de identidad y ejercicio de violencia, no siempre meramente simbólicas.
- Estos datos nos permiten reflexionar sobre el concepto de identidad, la lógica de las prácticas corporales y sus diferencias en los antecedentes étnicos y culturales. La construcción de la identidad de estos brasileños - indígenas, afro, luso y teuto-brasileños - está firmemente arraigada en el cuerpo y en las prácticas corporales.
- Una hipótesis es que el contraste se establece, sobre todo por lo que parte del de la cultura europea, el cuerpo y las prácticas corporales tienen una configuración basada en el individuo y la razón. En cuanto para los afro-descendientes, así como para los pueblos indígenas, su condición corporal, así como su representación y prácticas corporales se construyen literalmente por la referencia colectiva.
- Es digno de mención el hecho de que las prácticas corporales de los pueblos indígenas como los afro-brasileños son mucho menos conocidas y apreciadas que las prácticas corporales de origen europeo, tanto dentro de la institución escolar como en otros espacios sociales.

- El cuerpo de estas prácticas de raíces brasileñas, ha sido tratada como mero folclore, en el sentido peyorativo de esa palabra o de lo que es de exótica. Las prácticas corporales que vinieran de Europa, como la gimnastica alemana o el deporte, con su racionalidad y lógica, se estableció como una raíz cultural muy fuerte, convirtiéndose en un hábito entre los brasileños.
- Como tal, aquellas prácticas se devalúan, mediante la introducción de una violencia simbólica se basa en el ranking en comparación con otras prácticas del cuerpo “moderno”, blanco, urbano... Aséptico. ( Marcia Silva, 2010)

En la investigación educativa, la transdisciplina nombra los nuevos problemas de frontera que rebasan el saber especializado. Se trata de una encrucijada de agendas y de enfoques que está exigiendo superar la mera agregación de saberes y de resultados. Lo que se pone en juego es la capacidad de las instituciones académicas de rebasar, en la docencia como en la investigación, el plano de la renovación de contenidos o de técnicas, y afrontar el rediseño de los modos de producción del conocimiento, rediseño requerido hoy por una sociedad cuya compresión emborrona las fronteras de los saberes instituidos, al tiempo que desestabiliza las figuras profesionales establecidas.

La *transdisciplinaridad* consiste en la construcción de una nueva orientación teórica y metodológica que conforma los problemas de las disciplinas existentes de manera conceptual y metodológicamente novedosa. La actividad transdisciplinaria de los científicos y otros actores está reemplazando a las prácticas disciplinarias tradicionales y diluyendo sus fronteras institucionales formales. Ese reemplazamiento sería, de hecho, el rasgo genuino de la producción de conocimiento orientada a contextos de aplicación. A diferencia de la colaboración interdisciplinaria en la que los científicos cooperantes investigan el mismo objeto bajo puntos de vista disciplinarios autónomos, la investigación transdisciplinaria se articula según una nueva terminología explícita y regímenes metodológicos pluralistas no vinculados a las disciplinas existentes. De ahí que la producción transdisciplinaria de conocimiento tome carta de naturaleza en configuraciones cambiantes de redes de expertos, científicos y no científicos, y no en las comunidades científicas tradicionales. (Ibarra, 2003)

Gibbons señala las siguientes cuatro características del trabajo “transdisciplinario”, que lo distinguirían del “interdisciplinario”:

1) No parte de marcos conceptuales ni de métodos probados previamente establecidos, como serían los sistemas conceptuales y los paradigmas disciplinarios. Los grupos transdisciplinarios se constituyen frente a problemas específicos, los cuales no hay métodos ni teorías establecidas. Parte del desafío transdisciplinario es el de la construcción de los conceptos y de los métodos adecuados para entender los problemas y desde luego para resolverlos. El marco conceptual y los métodos adecuados se construyen en el proceso mismo de la investigación y en su aplicación. La solución difícilmente surge de la aplicación de un conocimiento ya existente en una disciplina. Esta es una notable diferencia con el trabajo disciplinar e interdisciplinar, donde las más de las veces se construyen previamente los marcos conceptuales y los métodos, para luego, en su caso, aplicarlos.

2) Puesto que el conocimiento transdisciplinar se construye necesariamente con respecto a un problema específico, e involucra aspectos teóricos, empíricos y prácticos, los grupos transdisciplinares indudablemente hacen contribuciones al conocimiento, pero es un conocimiento que difícilmente es asumido por alguna disciplina particular.

3) El proceso de difusión del conocimiento pasa por canales distintos a los tradicionales con base en una estructura disciplinar. En el caso de la investigación transdisciplinar, los resultados se transmiten inicialmente a los involucrados en el problema, en su estudio y en las soluciones (sobre contaminación ambiental, específicamente de un lago, por ejemplo, ese conocimiento puede difundirse inicialmente al equipo investigador, y a los pescadores y agricultores de la zona). La difusión subsecuente de los conocimientos generados en la investigación transdisciplinar no suele difundirse en las revistas disciplinares especializadas, sino más bien a partir de los mismos participantes que acumulan experiencia y se mueven al estudio de otros problemas.

4) La dinámica del conocimiento y de las formas de investigación transdisciplinar se basa más bien en la sucesión de problemas y de sus soluciones, y no tanto en la sucesión de teorías. Los descubrimientos y el nuevo conocimiento generado no se

circunscriben al ámbito de ninguna disciplina particular, lo cual en cambio sí puede y suele ocurrir en el ámbito de la investigación interdisciplinaria. (citado en Muñiz, 2007).

Es a partir de este enfoque que consideraremos a las prácticas corporales como un objeto de estudio transdisciplinario en tanto plantean una problemática para cuyo estudio no existen métodos ni conceptos preestablecidos.

Tomando en cuenta la propuesta de León Olivé (2004) en relación a las prácticas científicas y que proponemos aplicar a las prácticas corporales, se señala que una práctica (para él, científica) corporal se entenderá como un sistema dinámico que incluye al menos los siguientes elementos, los cuales se subrayan aquí para propósitos analíticos, pero que deben verse íntimamente relacionados e interactuando entre sí:

- a) Un conjunto de agentes (quien toma la iniciativa de una acción o aquel de quien emana o resulta la acción) con capacidades y con propósitos comunes. Una práctica siempre incluye un colectivo de agentes que coordinadamente interactúan entre sí y con el medio. Por tanto, en las prácticas los agentes siempre se proponen tareas colectivas y coordinadas.
- b) Un medio del cual forma parte la práctica, y en donde los agentes interactúan con otros objetos y otros agentes.
- c) Un conjunto de objetos (incluyendo otros seres vivos) que forman también parte del medio.
- d) Un conjunto de acciones (potenciales y realizadas) que están estructuradas. Las acciones involucran intenciones, propósitos, fines, proyectos, tareas, representaciones, creencias, valores, normas, reglas, juicios de valor y emociones. De este conjunto conviene destacar:
  - Un conjunto de representaciones del mundo (potenciales y realizadas) que guían las acciones de los agentes. Estas representaciones incluyen creencias (disposiciones a actuar de una manera en el medio), y teorías (conjuntos de modelos de aspectos del medio).
  - Un conjunto de supuestos básicos (principios), normas, reglas, instrucciones y valores. Que guían a los agentes al realizar sus acciones y que son necesarios para evaluar sus propias representaciones y acciones y que son necesarios para evaluar sus propias

representaciones y acciones, igual que las de otros agentes. Esta es la estructura axiológica de una práctica.

Una *práctica*, por lo tanto, es un sistema dinámico y complejo de agentes, de acciones, de representaciones del mundo y de creencias que tienen esos agentes, quienes actúan coordinadamente, e interactúan con los objetos y con otros agentes que constituyen el mundo. Si aceptamos la idea que los seres humanos normalmente forman parte de diferentes prácticas: cognitivas, económicas, políticas, educativas, de ocio, religiosas, científicas, deportivas, eróticas, etc., y que estas nunca están desvinculadas del contexto histórico, político, económico y social que las rodea, emerge el concepto del rito como la estructura que las da cabida para analizar el impacto oculto que toca las fibras sensibles de las prácticas corporales en la escuela.

Las rituales conforman prácticas corporales habituales (algo más que actividades o acciones corporales, algo más que signos) en el marco escolar que van cargados de contenidos ocultos o sesudamente ocultados (didactizados o desestructurados protectivamente); dan cuenta de flujos de arbitrarios culturales que pueden ser develados a través de la mirada que se posa sobre los escenarios de la ritualización. (Moreno, 2007: 38)

El rito configura una necesidad vital y puede remitir a estructuras ancestrales y a creencias fundantes de la sociedad: es condición de lo social. Se afirma que la sociedad sin rito es un imposible. Según Mélich (1996) el rito es organizador de la vida en común, domina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva de los participantes.

El rito configura una especie de trama o superficie textual que permite explicarse aquello a lo que no puede accederse explicativamente desde las lógicas de la tecno-ciencia; permite penetrar el lado oscuro de la escolarización. En la escuela (como performance), en sus rituales hay un drama que puede ser simbolizado. La educación está mediada por un cúmulo de acontecimientos corporales (individuales o colectivos, producidos o sufridos) que se organizan en contextos rituales que pueden ser significados.

Esta intencionalidad cognoscente de la realidad corporal en el marco escolar implica un giro significativo en el ejercicio comprensivo; en palabras de Mélich (1996) obligan un desplazamiento del *lógos* hacia el *mytos*; obligan un cambio de interés intelectual donde la practicas corporales escapan a los determinantes tecnológicos; en otro lugar de nuestro analisis hemos denominado esta tensión epistémica como configuración posible de un compromiso estético donde cuenta la intersubjetividad y la interacción que se da entre los sujetos. Allí una antropología y una estética educativa se dan la mano para abordar explicativamente los contextos rituales en medio de los cuales se despliega el cuerpo institucionalizado en sus interjuegos con-formativos; formas de conocer los juegos de poder/saber que lo social sobrepone al cuerpo en los actos de formación y reproducción.

En esta línea podemos afirmar que el ritual configura un drama (interjuego de energías) en el cual una cultura (corporal, escolar, institucional, grupal, no institucional) se reconoce a sí misma, se hace valer (desde sus valores y apreciaciones). Los símbolos y los rituales juegan un papel fundamental en la educación corporal escolarizada; hay de por medio ideologías, banderas, insignias, parafernalias, héroes, roles, creencias y mitos.

Hay ritos corporales que involucran a toda la escuela, como lo describíamos en el apartado anterior, de carácter patriótico, religioso, deportivo incluso festivo, donde están en juego intercambios sensibles ritualizados que dejan huella con-formativa en los participantes. Ritos todos, que juegan en la conformación de las identidades personales, grupales e institucionales. La construcción de la identidad colectiva (a ella se ajusta, no sin tensiones, la identidad personal) está influenciada por la dinámica de la escolarización (socialización secundaria), ella difiere de la llamada socialización primaria (familia) donde se da una formación emotivo-afectiva y social de base.

Por ejemplo Moreno (2005) identifica en el contexto del ritual escolar, una serie de estrategias y dispositivos estetizantes, o lo que Milstein y Mendes (1999) nombran como prácticas de estetización corporal, que en su conjunto da forma a lo que él señala como

la estrategia global de Educación Corporal<sup>27</sup> sobre la intervención pedagógica del adolescente escolarizado.

Siguiendo estas aproximaciones diríamos que las relaciones escolares se soportan en procesos de ritualización; éllas configuran formas de asegurar cierto orden y ciertas regularidades históricas y políticas a través de una disposición pedagógica, institucionalizada y curricularizada. Es imposible, en esta dirección, pensar la escolarización sin los procesos de ritualización institucional e incluso sin los rituales de resistencia que estarían dados desde la cultura popular o desde la cultura oficial que promueve formas de patriotización, deportivización o de religiosidad no siempre explícitas, pero claramente vehiculizadas a través de rituales que se repiten sagradamente en el cotidiano escolar.

En situaciones sociales críticas, se ve claramente que los rituales, a la vez que garantizan el orden institucional (tienen fundamento mítico y son espacio tiempos de una acción violenta y coercitiva), operan como mecanismos oficiales y no oficiales de autodefensa frente a la falta de contención, muchas veces operando a la manera de currículos ocultos consentidos por polos sociales opuestos; si se rompen, se rompe el cerco protector o equilibrador del ritual, entonces también se revienta la institución o se revienta la convivencialidad.

En el ritual que nos interesa mirar para entender las prácticas corporales y sus sentidos se expresa claramente como drama social del cotidiano escolar. Dada la valoración conformativa o identitaria que realiza un grupo social empoderado o con potencial empoderador se revelan como actos elevados a una condición especial en la escuela. De alguna manera se configuran como actos de poder institucionalizado o no institucionalizado, formalizados (currículo escolar) o no formalizados (en las prácticas

---

<sup>27</sup> Tal como menciona Moreno (2005) es el “conjunto de actividades que componen el arbitrario corporal de la escuela: ejercitaciones de la Educación Física deportiva, de la educación artística; e higiénicas, que se valen de la lúdica, de la recreación, de la representación, de las maniobras y de las disposiciones de control y de regulación disciplinaria caracterizadas por el alto compromiso energético y emocional en la expresión corporal (castigos y ceremoniales –reconocimientos, oraciones, confesiones y reconvenciones–, festejos, paradas cívicas y religiosas, actividades artísticas; campañas sobre limpieza, sobre presentación, sobre convivencia, sobre cuidado, sobre nutrición, sobre sexualidad y sobre decorados).

invisibles de ciertos grupos). Las canchas, los recreos, las salidas de clase, los pasillos escolares, los espacios barriales comunitarios (aparentemente menos institucionalizados) son territorios donde los rituales pueden alcanzar niveles de expresividad significativa.

Como señala Bourdieu (citado por Marcia Silva, 2010), la distinción se expresa en los detalles, en gestos pequeños y grandes, anclados en la aparente trivialidad de la vida cotidiana. Constituye la lucha permanente y no siempre consciente del individuo con su grupo social y de su grupo con los demás, se radica en la tensión dialéctica entre querer coincidir y al mismo tiempo, diferenciar, imitar e innovar. Gestos que se constituyen como importantes señales que oscilan entre una idea de la técnica como un ritual.

Mélich (1996) habla de cinco elementos componentes de los rituales que nosotros tendremos en cuenta a la hora de mirar los rituales corporales que desde nuestra valoración se transforman en acontecimientos altamente significativos en los procesos de las prácticas corporales escolarizadas: un espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización simbólica y, una eficacia simbólica.

Los rituales tienen el poder de reificar el mundo sociocultural en el que están enclavados; tienen aspecto político y pueden incorporar y transmitir ciertas ideologías o visiones del mundo (Lukes 1975; Cox, 1969 citados por McLaren 1995). Hay que decir, observando lo que pasa en nuestras escuelas públicas básicas, que los rituales corporales escolares no solo despliegan la ideología y los valores hegemónicos y tradicionales; también despliegan prácticas contra-hegemónicas y prácticas de resistencia; operan no sólo en la dinámica de la conservación o contención, también en las dinámicas de cambio y transformación social y corporal.

Los dispositivos ritualizados son armas de doble filo, inician desde el acogimiento y potencian al ser en su afirmación personal y social; significa que en la formalidad de algunos rituales corporales que se despliegan en el marco escolar hay también potencial antiestructural. El ritual en su repetitividad con-forma, de-forma o trans-forma. A los rituales se asiste animado, hastiado o negado. Esto lo podemos constatar en la

cotidianidad del espacio y tiempo de las escuelas con solo mirar a los alumnos en las entradas, las salidas, las formaciones cívicas diarias en los patios, los recreos e incluso los salones de clase.

## **CAPITULO IV**

### **PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS CORPOREIDADES EN LOS ADOLESCENTES DE SECUNDARIA.**

#### **4.1 Competencias que desarrolla la Educación Física en la Educación Secundaria.**

El marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) ocurrida en el año 2006, una vez ya revisado los factores contextuales por el que se dio este cambio curricular en el primer capítulo, establece de forma oficial en su Plan de Estudios que:

...es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana [...] Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (Plan de Estudios RES, 2006)

Que el Estado mexicano haya tomado como propósito central de la educación básica un modelo para desarrollar competencias en los sujetos escolarizados, tiene como consecuencia la adquisición de las destrezas que se requieren ahora para incorporarse creativamente a las nuevas formas de producción, y participar en la racionalidad comunicativa en espacios de negociación y de toma de decisiones.

Para ello identifica las siguientes competencias como claves para desarrollar en los estudiantes y que contribuirán al logro del perfil de egreso de la educación básica en nuestro país:

*Competencias para el aprendizaje permanente.* Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

*Competencias para el manejo de la información.* Se relacionan con: la búsqueda, evaluación y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar la información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

*Competencias para el manejo de situaciones.* Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

*Competencias para la convivencia.* Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

*Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar

considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (Plan de Estudios RES, 2006)

Las anteriores competencias o códigos de modernidad<sup>28</sup>, decíamos, son en la actualidad una prioridad educativa que somete y controla el cuerpo de los adolescentes en el proceso de escolarización a través de los dispositivos dominantes corporales que lenta y sofisticadamente la modernidad ha impuesto en la cotidianidad escolar. Algunas veces visibles, aceptados y adoptados por voluntad propia, y en otras, violentas, agresivas e impuestas por el miedo al rechazo, la segregación o simplemente a la soledad de no ser parte de una sociedad como nos demanda el ideal de la escuela moderna.

Todas las asignaturas en el currículo oficial se vieron modificadas por la reforma escolar. Para el caso de la Educación Física se inauguró una serie de conceptos que renovaban el discurso académico en todas sus facetas. En el ámbito de las competencias, Ruiz Pérez (1995) introdujo el concepto de competencia motriz argumentando que “es un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambios en el control de uno mismo y de sus acciones con otros y con los objetos del medio”.

Desde Colombia el grupo de investigación Acción Motriz, al establecer los estándares y competencias desde el nivel de educación preescolar hasta la media superior, asume la competencia motriz como: “la manifestación o acción consiente observable o visible del cuerpo humano en la solución de problemas de la cotidianidad en su ámbito personal, social y productiva que implican movimientos de sus estructuras corporales a nivel global o segmentario, producto de la concurrencia de conocimientos, sentimientos, habilidades y destrezas aprendidos a través de la vida.” (Camacho Coy, 2008: 125)

---

<sup>28</sup> Entendidos “como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Tales capacidades suelen definirse como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas: la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita, la observación, la descripción y el análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y ejecución de trabajos en grupo.” (CEPAL/UNESCO, 1992)

En México, el programa de estudio de Educación Física para la RES 2006 considera que la competencia motriz es “la conjugación del *saber hacer*, *saber actuar* y *saber desempeñarse*. Se relaciona con procesos como la verbalización, la imaginación, la emoción y el razonamiento. La competencia motriz tiene un origen biológico, social y cognitivo-afectivo y su ejercicio permite a los alumnos superar las distintas situaciones motrices a que se enfrentan, tanto en las sesiones de educación física como en la vida cotidiana.” Y agrega que:

...presupone y estructura los procedimientos que van de la intención a la acción. Forma parte de las actividades que involucran al alumno para comprender y consolidar una habilidad, y desemboca en la capacidad de resolver tareas en distintas condiciones: espaciales (lugares donde se realizan los cometidos) temporales (las cuales implican velocidad, cadencias, ritmos), instrumentales (éstas se relacionan con los implementos propios de la actividad) y de interacción con los demás (acciones individuales, de parejas, en tríos, etcétera). (Programa de Estudios, Educación Física I, 2006)

Considerar el planteamiento curricular en función de competencias implica promover y fortalecer conocimientos en los alumnos tanto declarativos como procedimentales, desarrollar habilidades y destrezas de tipo corporal, así como actitudes y valores, formar un sentido de la confrontación lúdica, explorar y disfrutar el juego, y satisfacer los intereses personales. Progresivamente aprenden a tomar decisiones, y a explicar cómo se realiza determinada acción y cuáles fueron los procedimientos empleados para llevar a cabo la secuencia motriz.

El alumno, además, adquiere el sentimiento de competencia (saber actuar) y confianza sobre su capacidad de movimiento a partir del conocimiento de sus propias limitaciones y posibilidades en cada situación; aprende a reconocer lo que es posible o no realizar, a ajustar las soluciones a las diferentes situaciones y a evaluar las consecuencias de sus acciones. En el caso de la asignatura de Educación Física, las competencias que se han incorporado al currículo son:

1. La integración de la corporeidad

2. La expresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejos
3. El dominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas.

De ellas, la primera competencia la cual hace referencia a la corporeidad será nuestro tema de análisis por ser directamente el discurso pedagógico moderno alrededor del cual cobran sentido y legitimidad las prácticas corporales no solamente en la educación secundaria sino de toda la educación básica escolar.

#### **4.2 La Corporeidad: ¿base del aprendizaje en Educación Física?**

Sin duda, con la publicación del libro *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: la corporeidad* en el año 2001, la maestra Alicia Ester Grasso desde su natal Argentina se convierte en un referente obligado para poder acercarnos a este concepto que en muchas ocasiones resulta problemático aun para los especialistas en la educación corporal, pero que abre el debate moderno hacia la invitación de mirar, escuchar, sentir y vivir el cuerpo de manera totalmente distinta.

Cuando hablamos de corporeidad, dice Grasso (citado por Eisenberg, 2007), tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, dado que es el ser humano el objeto material representado y no existe una explicación universal al respecto.

Una de las primeras distinciones que debemos hacer para salvar ambigüedades es el paso del cuerpo biológico al cuerpo social (véase capítulo II), es decir, el cuerpo del que estamos hablando está construido socialmente, el cuerpo social esta descolocado de la lógica de la mirada exclusiva del cuerpo occidental tradicional desde el dualismo cartesiano cuerpo-mente o la dicotomía teológica agustiniana del cuerpo-espíritu.

Veamos como desde su origen la humanidad ha buscado comprender y definir al ser humano con parciales esclarecimientos filosóficos. Corrientes filosóficas y religiosas establecieron sus principios en la historia desde una comprensión particular, generalmente dualista del hombre.

El ser humano dividido, separado en duplicidades: cuerpo-mente, cuerpo-alma, cuerpo-espíritu da origen a las ciencias que se dedican al estudio en detalle de una condición, una categoría, una característica, un estado, un nivel, un atributo, un aspecto de lo humano. El hombre es considerado ser psíquico, físico, mental, espiritual, orgánico, anímico, gestual, emocional, motriz, social, etcétera. Y en este desmenuzamiento se compone una ciencia para el estudio de cada fragmento.

Por un lado , lo corporal queda encerrado habitualmente en el cuerpo y su movimiento, en lo tangible, lo visible; en funcionamientos de sistemas y órganos; en movimientos de aparatos y palancas; constituyéndose en tema de medicina, biología, anatomía, fisiología, derecho, mecánica y otros campos relacionados con la salud, el deporte y la expresión artística. Así emergen infinidad de ámbitos que estudian el cuerpo, tantos, como posturas ideológicas que existen.

Por el otro, hay una carencia, un vacío de significados integradores, incluyentes, globales, abarcadores que completen las parcialidades. Quizá esta no diferenciación cuerpo/corporeidad es lo que ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu, y lo que ello ha puesto de cara a la educación y a la libertad en cada época histórica. Desde el dualismo defendido de una u otra manera por Platón, Leibniz, Melebranche, Descartes, a conceptos más actuales como la diferenciación de Scheler entre corporeidad (leib) o cuerpo vivido y cuerpo bruto (korper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset con sus modos de percibir el cuerpo desde adentro (intracuerpo) y desde afuera (cuerpo exterior); Husserl, diferenciando entre “cuerpo propio” y “cuerpo de los otros”; hasta observaciones más convergentes en autores como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buytendijk... todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana.

Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede y lo supera [...] porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él; puede disponer de su corporeidad” (Gruppe, 1976: 46).

Surge entonces como una necesidad epistemológica desde las Ciencias Sociales la alternativa teórica del concepto de corporeidad.

En la historia, los antecedentes de la corporeidad aparecen en el marco de la fenomenología, corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales, cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la filosofía.

En los escritos de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), en la revista *Esprit*, en *La Estructura del Comportamiento y Fenomenología de la Percepción* o en la dirección de *Los Tiempos Modernos* junto con Jean Paul-Sartre, la definición de corporeidad adquiere el significado al que se adhieren la mayoría de los autores contemporáneos: “La adquisición de la fenomenología que más atención merece es la intencionalidad, porque toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa”. De hecho, “estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1945:19). Por eso, la conciencia es centrífuga: “desde que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” (Merleau-Ponty, 1945). Ella no podrá entenderse, si no es como acto significativo que da y encuentra sentido. Y, si la conciencia desemboca en la existencia, identificándose con ella, no sólo el idealismo y la psicología intelectualista podrán dar interpretaciones, sino también a partir de la intencionalidad existencial debemos descubrir al hombre y el mundo.

Entonces, las esencias, el sentido y el significado del mundo y de las cosas se alcanzan tan sólo a través de la percepción. Así es la fenomenología que se ocupa de las significaciones y de las esencias de las cosas. A su vez, las esencias nos remiten a la percepción, como vehículo de comunicación y diálogo. Urge dilucidar la función específica de la percepción, pues de ella brota: “...la significación fundamental, la verdad implícita en la propia existencia, que deberá servir de hilo conductor a toda la reflexión [...] La reflexión tendrá que estar siempre vinculada a una irreflexión, la objetividad supone siempre una inobjetividad que es justamente su índice existencial, su inherencia histórica y natural; conociéndose como acontecimiento, la reflexión es radical, no pierde de vista su raíz corpórea y, por lo tanto, nunca se absolutiza, nunca

transforma la realidad en una totalidad acabada, configurada, perfectamente determinada a partir de una subjetividad autónoma (Cantista. 1984: 127).

En 1947, ante la Sociedad Francesa de Filosofía, Merleau-Ponty resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo”. En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo”; asentando los principios de la corporeidad.

Una vez teniendo los fundamentos epistemológicos, la teoría pedagógica de la educación física contemporánea comienza a generar distintas posturas y marcos referenciales ante el concepto de corporeidad, inspirados en el enfoque fenomenológico expuesto por Ponty.

Uno de los principales representantes de esta corriente es Manuel Sergio quien en 1987 desarrolla en Lisboa las bases para lo que llama *Ciencia de la Motricidad Humana*; el mismo autor lo explica de la siguiente manera:

Después de una tentativa de definición del Hombre, reuniendo algunos elementos y dándoles coherencia, ya que la complejidad humana, con su constante apelación a la trascendencia, es imposible de definir de modo cabal; después de los términos en que hemos quedado ante la libertad de investigación, de pensamiento y de propuesta de Maurice Merleau-Ponty, en lo atinente a corporeidad, y de los términos de los cuales hemos partido para una visión global de la motricidad, una problemática general nos surge en la cual parece asentar, modernamente, el particularismo de las ciencias. Y hablamos en problemática y no en paradigma el sentido en que Thomas Kuhn le da al término paradigma. Mas... ¿cuál es la problemática general que posibilita y anuncia el corte revelador de lo que en adelante denominaremos por Ciencia de la motricidad humana?

Un marco de referencia es el anti-cartesianismo de las actuales teorías sobre el ser humano y la integración constante de la corporeidad en la complejidad humana. Y así nace una nueva antropología. De hecho, el hombre, después de tener conquistada (y devastado, según los ecologistas) la Naturaleza, se vuelve ahora hacia sí mismo.

Y en el cuadro general de las ciencias despuntan irreprimibles las ciencias humanas, en las cuales los temas centrales son la totalidad, el lenguaje, las praxis y el futuro.

¿Y qué son inmediatamente el lenguaje y las praxis, sino corporeidad, motricidad?

De cualquier forma, con alguna argumentación discursiva y demostrativa, se torna indispensable hablar de leyes (tendencias), partiendo del corte epistemológico que despunta, irrecusablemente, de Jean Le Boulch y Pierre Parlebás, en adelante. Hay, de hecho, a partir de entonces, un lenguaje nuevo, que se diferencia de los lenguajes científicos utilizados y que surge como vehículo coherente de una respuesta científica a las exigencias del tiempo presente.

Estamos, en efecto, en presencia de un verdadero glosario donde básicamente no hay diferencia entre corporeidad y motricidad, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica. (Manuel Sergio citado en Eisenberg, 2007)

La influencia de la fenomenología y de la Ciencia de la Motricidad Humana se ha extendido en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la educación física en países como Francia, España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México y Argentina.

La corporeidad humana se constituye así como una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros. (Gómez, 2002: 56)

En el ámbito escolar, se establece a la motricidad como expresión de la corporeidad y base del proceso de aprendizaje en educación física, esto indica, la integración del concepto a los currículos oficiales como contenido a enseñar dentro los programas de estudio en los distintos países que han aceptado este concepto.

Como lo analizábamos en capítulos anteriores, en el caso de México esta influencia se expresa en los programas vigentes de la RES:

La integración de la corporeidad comprende la estima y la imagen, o toma de 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 conciben su corporeidad será diferente para cada uno, de acuerdo con las circunstancias y dominios de acción que la educación física proporcione. Esta noción, de hecho, está permanentemente en construcción debido al tipo y calidad de las acciones en que se participa y que influyen en el tono muscular, en los apoyos de los que se echa mano y en los gestos que se efectúan. Por todo lo anterior, la integración de la corporeidad considera que cualquier acción educativa debe estar dirigida a la consolidación del esquema 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. (Programa de Estudios, Educación Física I, 2006)

Una vez integrada la corporeidad al proceso escolar, menciona Grasso (en Eisenberg, 2007), se debe aprender desde la corporeidad en la escuela y en particular en la clase de Educación Física. Pero advierte que antes se debe pasar por un cambio de paradigma, donde cada uno rompa con los esquemas teórico-metodológicos aprendidos desde su formación profesional y de vida acerca de nuestro cuerpo, para llegar a vivir la corporeidad. La noción de cuerpo dividido, que se manipula, al que se le da forma y se lo educa, dócil y obediente, que se vuelve hábil, bello y eficiente, es la lección a desaprender [...] Desaprender la lección, pensar el concepto corporal como corporeidad, el alumno como autor de su aprendizaje y el maestro como facilitador del mismo es imperativo para comenzar un camino de identidad e inteligencia corporal<sup>29</sup>. (Grasso citado en Eisenberg, 2007)

---

<sup>29</sup> Tesis que sustenta la autora al mencionar que “evocar el cuerpo con la memoria de los recuerdos e imaginarlo con las intenciones de los anhelos es trabajar nuestra corporeidad desde la identidad [...] la corporeidad soy yo y el conjunto de presencias que dan cuenta de mi identidad” (Grasso, 2001) Cuando se habla de construir identidad es necesario clarificar términos. Jean Marie Barbier dice: “La identidad puede ser definida como un estado y como un proceso”. Como un estado, cuando se reúnen los suficientes indicadores o cualidades para calificar como tal, para

Cuando en Educación Física se habla de corporeidad, se concibe al cuerpo desde una visión amplia, abarcadora e integradora. La corporeidad trasciende la esencia material e inmaterial del cuerpo, va más allá, se constituye en un cuerpo prolongado que se extiende en los objetos y las personas a las que uno imprime su identidad.

La Educación Física se reconoce, así, como la formadora de las relaciones con el propio cuerpo y el movimiento para comunicar, expresar, vincularse, conocer, conocerse, aprender a hacer y ser; y se legitima como dimensión significativa en la construcción de la identidad personal y social en el proceso de escolarización.

Desde esta visión, la Educación Física enfoca su atención en formar al el ser que se mueve, en su corporeidad como dimensión global y compleja, incluyendo aspectos constitutivos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, espirituales y biográficos, como espacio de inteligencia, imaginación creadora, invención, experimentación y expresión personal.

La corporeidad se concibe entonces como la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única sorprendente y

---

establecerse o determinarse una noción específica. Como proceso, cuando se desarrolla como una construcción cambiante.

En la práctica diaria se produce una movilización del estado-identidad y una construcción del proceso-identidad. Los afectos y las imágenes juegan un papel protagónico en la movilización y en la producción de identidades. Un alumno califica con una identidad corporal de habilidad porque reúne condiciones establecidas, o muestra competencias validadas por él mismo y por su sociedad que lo identifican como hábil. En la práctica se moviliza ese estado-identidad llamado habilidad y aparece la oportunidad de desarrollar el proceso de construcción y producción de habilidades. Pero cuando se habla de construir identidad corporal, es necesario determinar también: ¿qué es lo corporal? Tarea compleja y relativa, porque, según la postura o el enfoque desde el que se esté situado, se encontrarán coincidencias, analogías y relaciones determinadas por alguna ideología específica.

El filósofo Michel Bernard afirmó que cualquier enfoque conceptual sobre el cuerpo implica una elección filosófica y teológica, por lo tanto, por más explicaciones de distinta índole que se den sobre lo corporal, el discurso siempre estará teñido de una ideología existencial y social establecida, propia del sujeto y de la sociedad que lo emiten, de un sujeto y una sociedad que se valen de esta conceptualización para “simbolizar sus fantasmas”.

Cada sociedad posee su propio mapa fantasmático corporal con calles y rutas corporales muy bien trazadas. El término mapa fantasmático corporal pertenece a Elina Matoso, quien denomina así la construcción de los símbolos ocultos tras las posturas, movimientos y afecciones corporales. (Grasso, 2005)

exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. (Grasso, 2005). Es imposible pensar la corporeidad sin la unidad de todos estos aspectos o sin tener en cuenta el Yo identificado, reconocido como tal, situado en un contexto con objetos, con otros, desde y con un cuerpo que interactúa y se comunica.

Finalmente, cuando hablamos de corporeidad la palabra expresa una idea, un concepto múltiple, complejo y diverso de una unidad. Uno que a su vez no tiene otro igual, individuo único e irrepetible, sujetos todos diferentes, personas que todavía estamos tratando de comprendernos: nosotros los seres humanos. Cuando hablamos de corporeidad estamos hablando de humanidad. (Grasso citado en Eisenberg, 2007)

Sin embargo, existe la duda si la Corporeidad como contenido temático, y como discurso normativo en las actuales políticas educativas, sea suficiente para formar sujetos sanos, felices, libres de egos, frustraciones, odios y resentimientos para consigo mismos y los demás; o en su defecto, la corporeidad sea una más de las estrategias hegemónicas modernas, con buenas intenciones pedagógicas, sin duda alguna, para sujetar a los cuerpos escolares hacia una promesa demagógica, descontextualizada, impuesta por la de moda pedagógica actual que solo busca renovar sutilmente las prácticas corporales en los patios de las escuelas de educación básica para legitimar el espacio curricular que demanda un nuevo plan de estudios con una asignatura llamada Educación Física. Para que todos los alumnos cuando alguien les pregunte alguna vez, intencional o al pasar: “¿Para qué te sirvió la educación física en la escuela?”, contesten sin dudar: “Para mi vida”. (Grasso, 2005: 78)

Todo parece indicar que si la falta de interés por investigar la corporeidad a un nivel teórico y metodológico más profundo persiste por parte de los especialistas mexicanos en el área, con fines de integrarlo a un modelo *a la medida* de las necesidades de los niños y jóvenes de la escuela básica, quedara muy lejos el objetivo planteado por la Educación Física de superar la dicotomía cuerpo-mente como mirada biomédica exclusiva y perpetuada por la cultura Occidental.

### 4.3 El cuerpo vivido: voces de los adolescentes en la escuela secundaria.

#### Enfoque Metodológico

Cuestionarse respecto al papel de las prácticas corporales en la escuela secundaria es rescatar necesariamente la categoría de cuerpo como construcción social. Como tal, sirve de fundamento para reflexionar y construir un objeto de estudio enmarcado bajo un modelo de investigación cualitativa.

Los postulados de Habermas (1986) en la década de los 60's donde plantea la estrecha relación del conocimiento e interés que guían el trabajo humano: técnico, práctico y emancipatorio, se expresan en distintos paradigmas, que a su vez se traducen en tradiciones metodológicas de investigación. En los últimos años, particularmente en el campo de las Ciencias Sociales, esos planteamientos se han visto cada vez más desarrollados por otros autores enfocados en la educación (Grundy, 1986), lo que ha significado socializar y masificar los estudios metodológicos cualitativos. Ello ha implicado, entre otras cosas, la legitimación de una racionalidad distinta, de naturaleza esencialmente cuantitativa, es decir, la racionalidad hermenéutica.

Las Ciencias Humanas y Sociales cuentan con una larga historia de enfrenamientos entre las tradiciones explicativa y comprensiva que se remonta a Dilthey (1883-1911). Este autor distinguió entre Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, y buscó el método de investigación propio de estas últimas para proponer la comprensión (*verstehen*) frente a la explicación (*erklären*). La bipolaridad *explicación-comprensión* constituye una referencia teórica clásica que contrapone los que piensan que el conocimiento científico sobre la educación debe ajustarse estrictamente a los cánones de la ciencia tradicional, formulada en términos de leyes o generalizaciones similares a las ciencias naturales, y los que consideran que lo más importante en la realidad educativa es lograr su comprensión para la mejora de la práctica y la resolución de problemas.

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de

interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador. Así, la pretendida objetividad positivista fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación desaparece, y se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica.

En nuestro caso, las características de tomar el cuerpo como objeto de estudio, y las prácticas corporales derivadas del mismo sobre los adolescentes escolarizados en el nivel de educación secundaria, nos conduce a posicionarnos desde un enfoque interpretativo.

Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de su consideración en tanto que es una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan.

Con base en el estado del arte de nuestro objeto de estudio realizado para la presente investigación - descrito antes en el apartado de *Justificación* del mismo - la línea metodológica que se pretende seguir será a partir de un **estudio exploratorio**, ya que nos brinda la posibilidad de buscar avanzar en el conocimiento de un fenómeno o nuevos aspectos del mismo. Lo anterior surge de la necesidad de haber revelado que no existen antecedentes o literatura suficiente que aporte estudios descriptivos o explicativos para dar cuenta sobre las prácticas corporales escolares en nuestro país durante la estancia de los adolescentes en la escuela secundaria.

De acuerdo con la clasificación hecha por Dankhe (1986) para distinguir entre los tipos de investigaciones: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, es el primero de éstos al que nuestra investigación se adhiere por las características que presenta.

Los estudios exploratorios se efectúan normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables. (Dankhe, 1986: 390)

### Contexto y definición de los escenarios de la investigación de campo.

Durante la búsqueda que se realizó para definir el escenario de estudio de la presente investigación, se visitaron cinco escuelas secundarias, una técnica y cuatro diurnas, la primera ubicada en el Municipio de Tlalnepantla, Estado de México; tres más dentro de la demarcación de la Ciudad de México en la Delegación Gustavo A. Madero y la última situada en la delegación Iztapalapa.

Los planteles visitados fueron los siguientes:

- 1) Escuela Secundaria Técnica No. 24 Ingeniero "Víctor Bravo Ahuja" ubicada en San Juan Ixhuatepec, Municipio de Tlalnepantla, Estado de México.
- 2) Escuela Secundaria Diurna No. 176 "Alberto Beltrán García" ubicada en calle 300 y Calle 309 y Av. 208-A Col. Unidad Habitacional El Coyal.
- 3) Escuela Secundaria Diurna No. 319 "Max Planck" ubicada en Norte 72, Oriente 153-A y Norte 72-B Col. Salvador Díaz Mirón.
- 4) Escuela Secundaria Diurna No. 48 "Juan Ruiz de Alarcón y Mendoza" ubicada en Av. 16 de septiembre s/n y Buenavista, Col. San Bartolo Atepehuacan.
- 5) Escuela Secundaria Diurna No. 319 "Cuauhtémoc" ubicada en la calle Jesús Garibay s/n, colonia Palo Blanco, delegación Iztapalapa.

En el caso de las secundarias diurnas ubicadas en el Ciudad de México, la importancia de su elección radica en el hecho que participo en el proceso completo de la Primera

Etapa de Implementación (PEI) en la Reforma de la Educación Secundaria (RES) con 5 escuelas secundarias piloteadas por igual número de Asesores Técnicos Pedagógicos. Dentro de éste, el Sector de Educación Física en Gustavo A. Madero fue el mayor promotor al proceso de cambio curricular en la Ciudad de México desde su implementación en el 2006. Impulso una serie de estrategias colegiadas entre sus supervisores de zona y acciones de capacitación para los maestros en clase directa hacia el óptimo desarrollo y funcionamiento de los nuevos Programas de Estudio 2006 para 1ro., 2do. y 3er grado de secundaria en la especialidad.

Mención aparte merece la secundaria diurna No. 319 ubicada en la delegación Iztapalapa, ya que esta demarcación política es la única que esta descentralizada en sus servicios educativos, es decir, la educación inicial, básica y especial, así como la educación física es administrada, operada y supervisada por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI). Además, el profesor titular de educación física cuenta con el perfil adecuado, ya que es egresado de la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI) impartida por la Secretaria de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Esto último lo convierte en un escenario propicio para nuestro estudio ya que servirá como punto de contraste ante las demás secundarias elegidas.

Por otro lado la secundaria técnica No. 24 ubicada en el Estado de México, estado que aunque solo participo como invitado permanente en dicho proceso de la PEI durante la RES, es una de las entidades cuya participación en la aplicación de la reforma en secundaria se vuelve un punto de comparación interesante para nuestro estudio gracias a que cuenta con una estructura propia de promotoria de la clase de educación física en demanda a las características particulares de cobertura, acceso y rezago educativo en el estado. Este cuerpo de promotores estatal dentro del sistema educativo pretende dar cobertura a la mayor cantidad de instituciones educativas de preescolar y primaria y compensar de esta forma el déficit de docentes de educación física existente en el subsistema educativo estatal. En teoría se puede decir que cada escuela de educación preescolar y educación primaria deben contar con un docente de esta disciplina; pero

en la realidad la respuesta a este rezago es la atención a cinco escuelas por parte de un promotor con la finalidad de hacer más amplia la cobertura de este servicio educativo.

#### Criterios de selección para los escenarios de la investigación de campo.

Dentro de los factores de selección que se tomaron en cuenta para la definición del escenario propicio para realizar la aplicación de nuestro instrumento de recopilación de datos se encuentran los siguientes:

- 1) *Acceso*: para el desarrollo de nuestra investigación es necesario contar con las facilidades de acceso a las instalaciones, salones, patios, material didáctico, documentos y demás espacios de la escuela para realizar las observaciones pertinentes de manera adecuada. Además, se debe contar con la confianza y colaboración de las autoridades del plantel, planta docente, intendencia y demás personal para aplicar cuestionarios, intercambiar puntos de vista, requerir información o simplemente tomar algún tipo de evidencia fotográfica o en video siempre que sea relevante para objeto de la propia investigación.
- 2) *Instalaciones*: ya que se documentarán las prácticas realizadas sobre el cuerpo de los alumnos desde la asignatura de educación física, es necesario que el plantel cuente con un patio didáctico propicio para la realización de actividad física y el óptimo desarrollo de la clase misma.
- 3) *Personal docente*: es necesario que la escuela cuente con al menos un profesor de educación física titular de la asignatura. Es recomendable que el mismo cuente con un perfil adecuado a la formación de la licenciatura en educación física, lo cual garantizaría las competencias mínimas docentes para desarrollar y llevar a cabo el programa de la asignatura.
- 4) *Plan y programas de la asignatura vigente*: el plantel seleccionado debe estar aplicando en su totalidad (en sus tres grados) el Plan de Estudios para la Educación Secundaria 2006 emitido por la Secretaría de Educación Pública, así como los programas correspondientes para las asignaturas que se desprenden de éste.
- 5) *Trayectoria y prestigio institucional*: en la medida de lo posible la escuela debe contar con méritos logrados y reconocimientos en su historial académico que

denoten calidad, eficiencia y eficacia en sus procesos internos de gestión, organización y control para con la vida académica que se origina en su espacio escolar.

- 6) *Proyectos educativos*: el plantel seleccionado debe contar con un proyecto escolar propio y si es posible desarrollar o sostener proyectos adicionales como por ejemplo Escuela de Calidad o Escuela Segura.

Cabe señalar que no se cuentan con datos estadísticos, ni registros sistematizados o parámetros cualitativos sobre el estado que guarda la calidad y eficiencia de las prácticas que desarrolla la educación física en el nivel secundaria que nos permita la construcción de un mayor número de criterios para delinear el campo de estudio.

Bajo estos parámetros se definió la elección de tres de las cinco escuelas secundarias que fueron visitadas para nuestra investigación por cumplir satisfactoriamente con cada uno de criterios antes mencionados. Estas fueron las diurnas No. 176 y 319, así como la Técnica No. 24.

#### Definición de las categorías apriorísticas.

Con el objetivo de acercarnos a la realidad de los adolescentes en las secundarias seleccionadas, se llevó a cabo un ejercicio de aproximación a categorías apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de recopilación de información, sobre la problemática que implica la significación del cuerpo en el adolescente de la escuela secundaria y los dispositivos integrados por diversas prácticas corporales generadas desde la estructura escolar y en particular las que se refieren a la Educación Física.

Para ello, se realizó un ejercicio de categorización a través de una tabla de concentración ubicando las categorías apriorísticas relevantes derivadas de focalizar nuestro eje temático, a partir del problema y preguntas de investigación, así como la formulación de los objetivos generales.

**CUADRO 4. TABLA DE CONCENTRACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORIAS APRIORÍSTICAS**

Eje Temático	Problema de investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos Generales	Categorías Apriorísticas
Prácticas corporales de los adolescentes en secundaria	La desarticulación y fragmentación del cuerpo, como característica de la Modernidad, genera dispositivos escolares de intervención corporal que refuerzan el modelo cartesiano dualista de disociación mente-cuerpo a través de prácticas corporales en adolescentes escolarizados en la escuela secundaria desde la clase de Educación Física.	¿Qué significados adquiere el cuerpo desde la percepción de los adolescentes en la escuela secundaria?	Identificar los procesos significantes que construyen al cuerpo escolarizado de los adolescentes en la escuela secundaria para analizar el papel real que éste juega como producto social y cultural en la modernidad.	Significado del cuerpo
		¿Cómo viven y experimentan los adolescentes su cuerpo en la etapa de la escuela secundaria?		El cuerpo en la adolescencia
		¿Qué es la Educación Física según la percepción de los adolescentes en secundaria?	Explorar nuevas líneas de investigación para el desarrollo corporal de los adolescentes en la escuela secundaria a partir de la construcción escolar dominante de la clase de educación física.	La clase de educación física
		¿Qué significado e importancia tiene la clase de educación física para los adolescentes de secundaria?		Significados de la clase de Educación Física
		¿Cómo, y a través de qué dispositivos, explícitos e implícitos, se efectúa la intervención corporal en la escuela secundaria?	Evidenciar los diversos dispositivos y formas de intervención escolar que se llevan a cabo sobre el cuerpo de los adolescentes a través las prácticas corporales cotidianas en la escuela secundaria.	Dispositivos escolares de intervención corporal
		¿Qué prácticas corporales movilizan hoy la intervención corporal escolar en la clase de Educación Física?		Prácticas corporales en la clase de educación física.

## Selección y diseño del instrumento de recopilación de datos.

La selección de las técnicas e instrumentos es una tarea a la que el investigador se enfrenta una vez que ha precisado elementos como la problemática de investigación, preguntas de estudio, dimensión de la indagatoria, delimitación del contexto y referentes empíricos que considera significativos para su análisis.

En este sentido, una vez ubicadas las categorías apriorísticas de nuestra investigación, se siguió con la redacción de una serie de preguntas abiertas para rescatar la voz de los adolescentes sobre su realidad corporal vivida en la escuela secundaria. Para ello se elaboró un cuadro de doble entrada donde se establece la correlación de cada pregunta diseñada con la categoría seleccionada.

**CUADRO 5. RELACIÓN DE CATEGORIAS APRIORISTICAS CON PREGUNTAS ABIERTAS PARA EL DISEÑO DEL CUESTIONARIO**

<b>Categorías apriorísticas</b>	<b>Preguntas del cuestionario</b>
Significado del cuerpo	¿En qué piensas y con que lo relacionas cuando escuchas la palabra “cuerpo”?
	¿Qué temas relacionados con tu cuerpo te preocupan?
El cuerpo en la adolescencia	Describe con tus propias palabras ¿Qué se siente estar en tu cuerpo?
	¿Qué dicen las demás personas de tu cuerpo?
	Si pudieras ser otra persona conocida o famosa ¿Quién serías y por qué?
La clase de educación física	¿Qué es para ti la Educación Física?
Significados de la clase de Educación Física	¿Qué relación encuentras entre la clase de Educación Física y tu cuerpo?
	¿Por qué es importante la clase de Educación Física para ti como adolescente?
Prácticas corporales en la clase de educación física.	¿Qué tipo de ejercicios, actividades, juegos o deportes realizas en la clase de Educación Física?
Dispositivos escolares de intervención corporal	Cuando estas dentro la escuela ¿Qué actividades de carácter obligatorio tienen que ver con el uso de tu cuerpo?
	¿Describe en qué otras asignaturas, talleres, actividades o tareas dentro de la escuela necesitas o utilizas tu cuerpo?

El cuestionario, como técnica de recogida de datos, es una forma de encuesta que permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. Además, la forma que adopta el cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad, la de los adolescentes en la escuela secundaria. De ahí su elección para la presente investigación.

Avanzados hasta este punto, estuvimos en posición de diseñar un cuestionario con once preguntas para ser aplicado a 110 alumnos que cursan el segundo grado de educación secundaria en los tres distintos escenarios de investigación previamente seleccionados. En la siguiente tabla se detalla la población participante en la investigación.

**CUADRO 6. CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.**

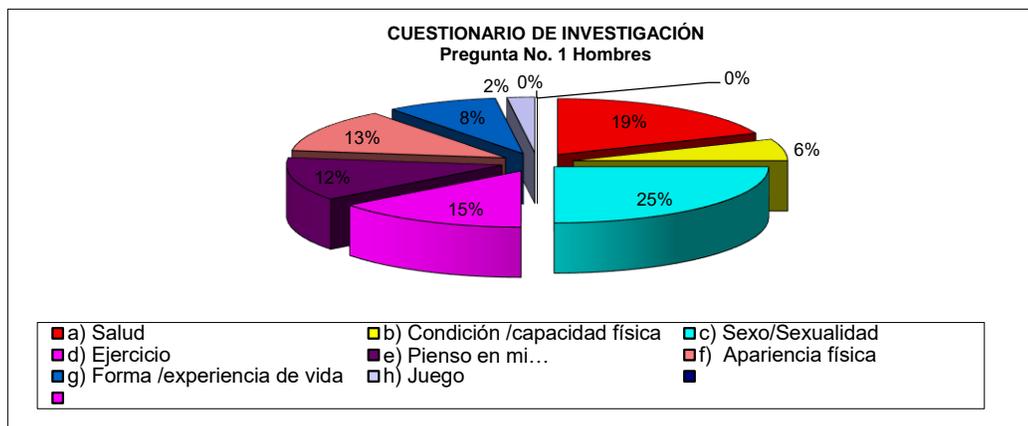
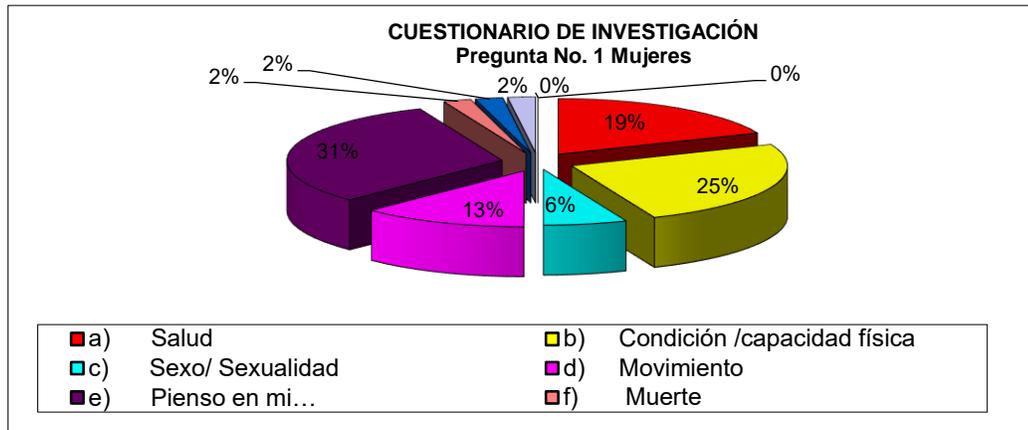
ESCUELA	ENTIDAD	DELEGACION / MUNICIPIO	ALUMNOS	HOMBRES	MUJERES	EDAD	GRADO
SEC. DIURNA # 176	Distrito Federal	Gustavo. A. Madero	25	12	13	13- <del>14</del> -15	2do.
SEC. DIURNA # 319	Distrito Federal	Iztapalapa	35	16	19	13- <del>14</del> -16	2do.
SEC. TECNICA # 24	Estado de México	Tlalnepantla	50	20	30	<u>13</u> -14	2do.
TOTAL DE ALUMNOS ENCUESTADOS:			110	48	62		

#### Codificación de la información

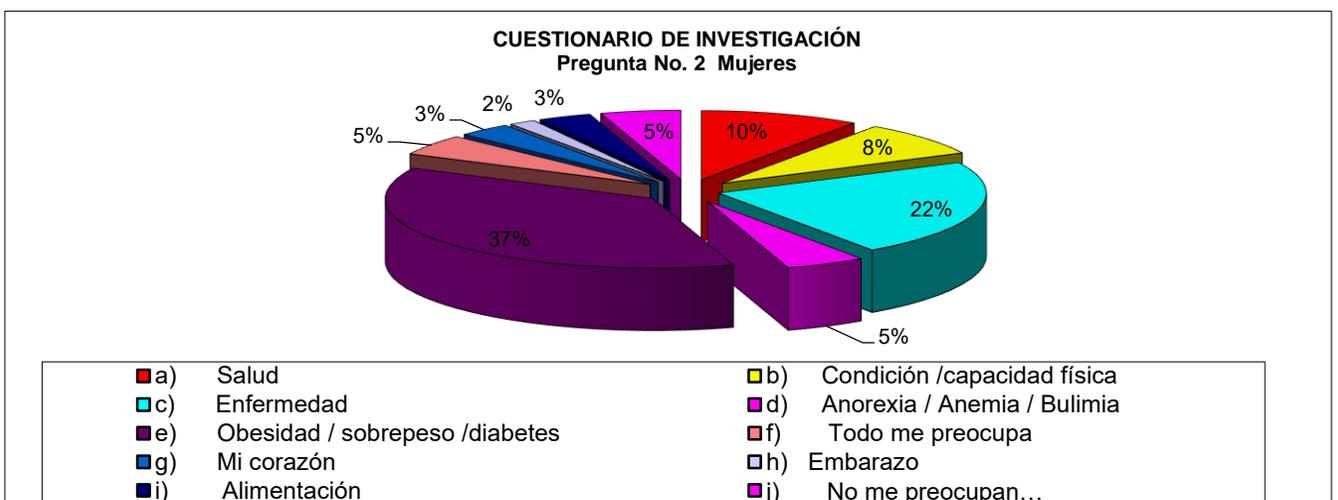
Una vez obtenidos los datos empíricos es fundamental organizar el material campo y clasificarlo en función de códigos y claves que faciliten su ordenación, para el manejo eficaz de la información. Estos datos proporcionan material relevante que permitirá la construcción de categorías teóricas, que a su vez ayudarán en la cimentación de nuevos conceptos. (Aguayo, 2013:97).

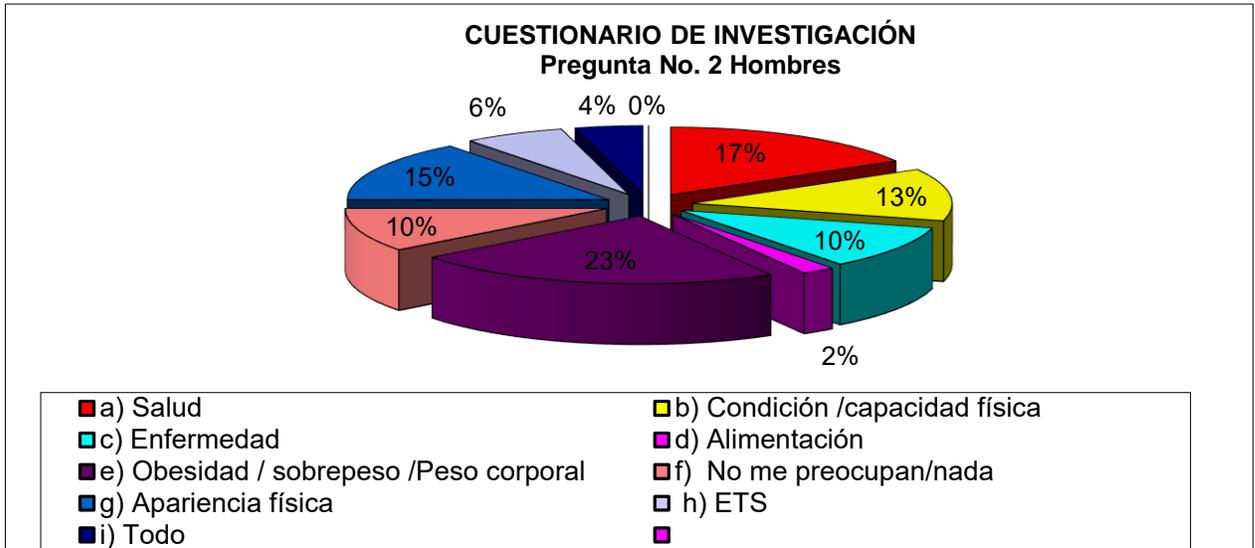
Para obtener el dato empírico, se utilizaron dos criterios para la selección de la información: primero el porcentaje que represento la frecuencia con que se repitieron las respuestas; y segundo, la pertinencia y relevancia de las respuestas dadas por los alumnos encuestados a las preguntas realizadas.

1.- ¿En qué piensas y con que lo relacionas cuando escuchas la palabra “cuerpo”?

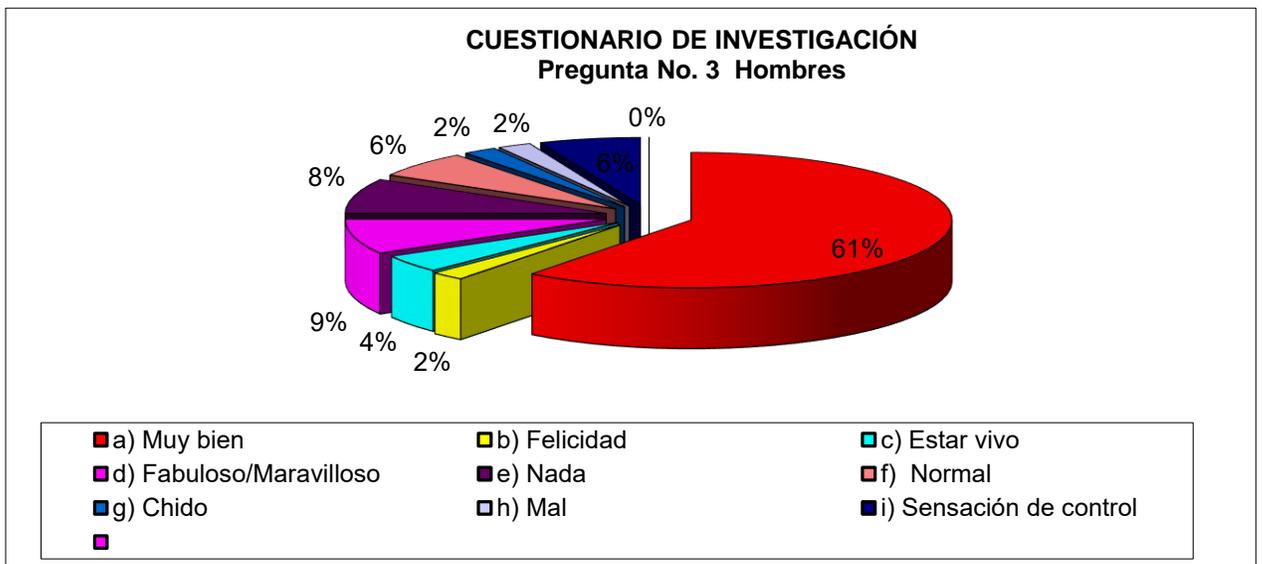


2.- ¿Qué temas relacionados con tu cuerpo te preocupan?

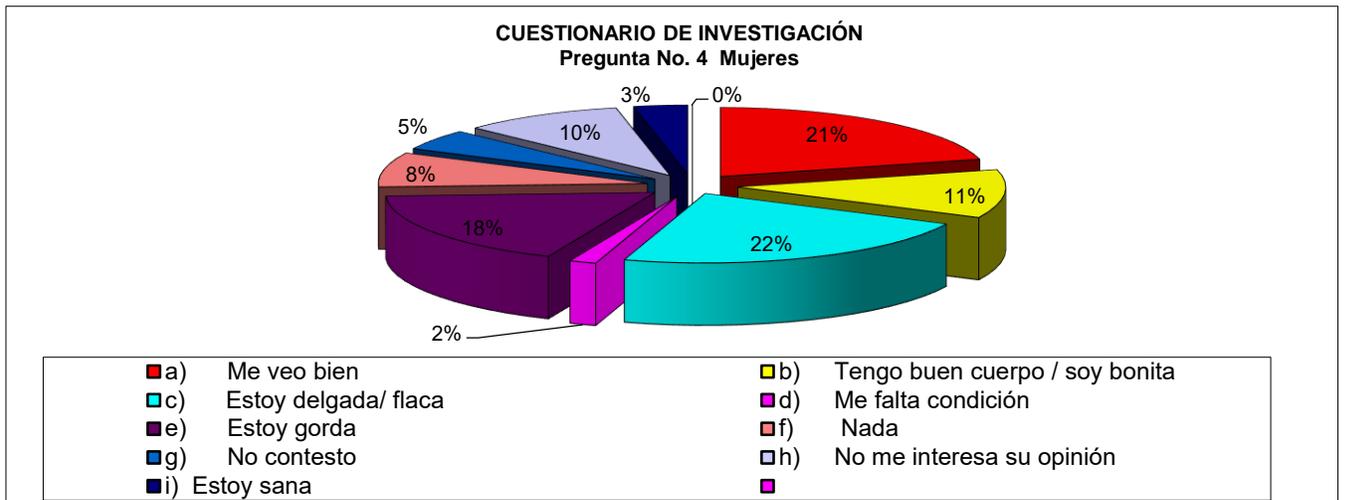




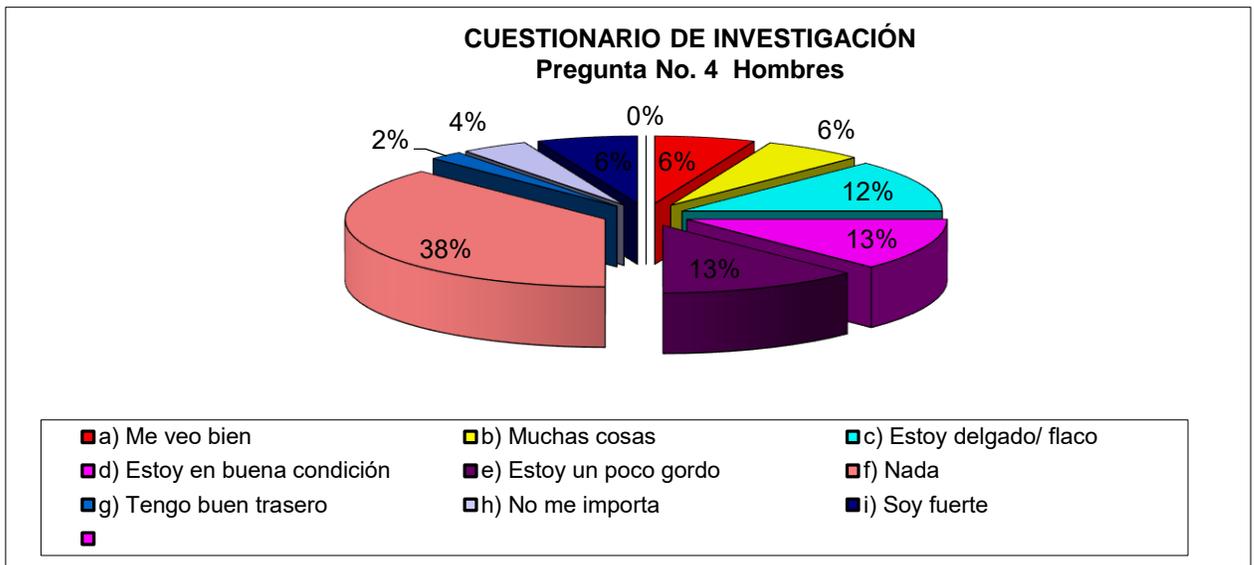
3.- Describe con tus propias palabras ¿Qué se siente estar en tu cuerpo?



4.- ¿Que dicen las demás personas de tu cuerpo?

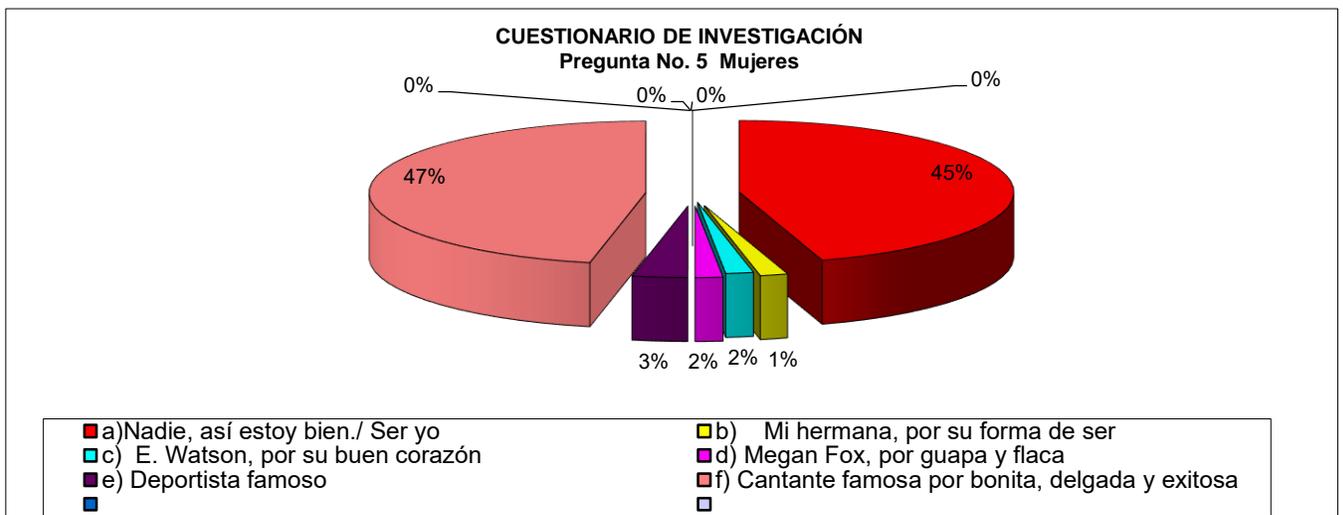


- |                           |                                     |
|---------------------------|-------------------------------------|
| ■ a) Me veo bien          | ■ b) Tengo buen cuerpo / soy bonita |
| ■ c) Estoy delgada/ flaca | ■ d) Me falta condición             |
| ■ e) Estoy gorda          | ■ f) Nada                           |
| ■ g) No contesto          | ■ h) No me interesa su opinión      |
| ■ i) Estoy sana           | ■                                   |

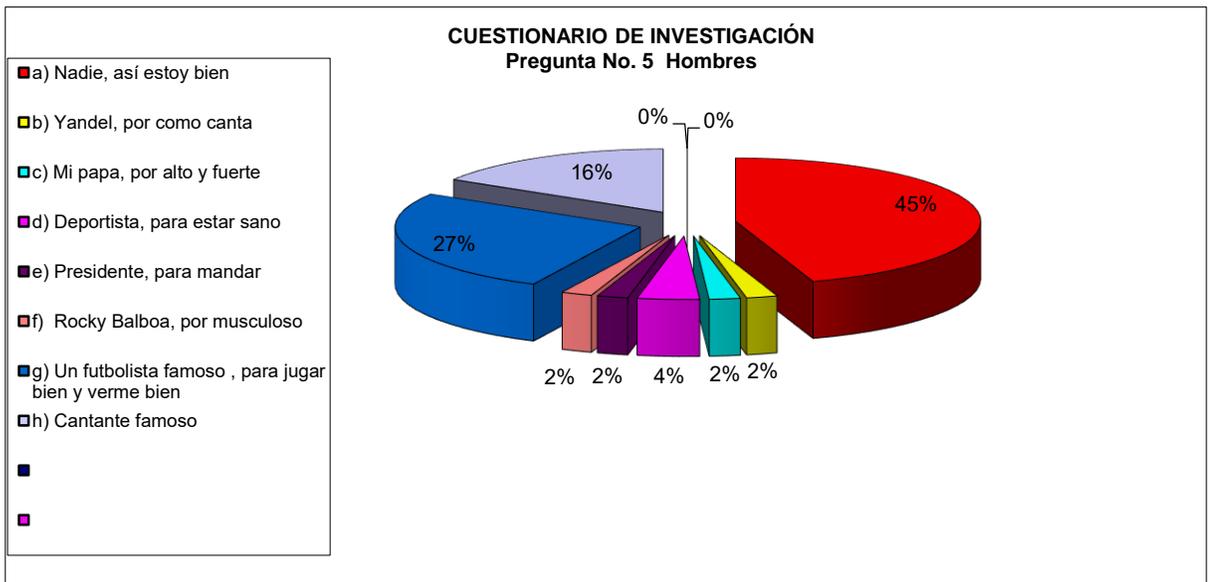


- |                               |                          |                           |
|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| ■ a) Me veo bien              | ■ b) Muchas cosas        | ■ c) Estoy delgado/ flaco |
| ■ d) Estoy en buena condición | ■ e) Estoy un poco gordo | ■ f) Nada                 |
| ■ g) Tengo buen trasero       | ■ h) No me importa       | ■ i) Soy fuerte           |
| ■                             |                          |                           |

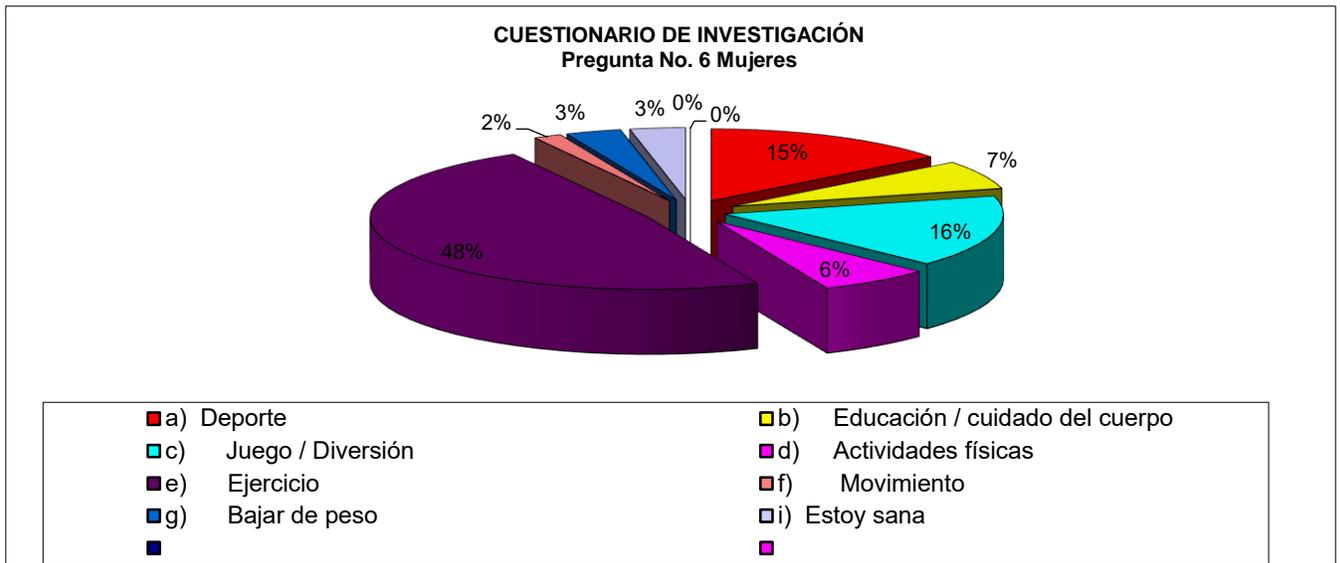
5.- Si pudieras ser otra persona conocida o famosa ¿Quién serías y por qué?



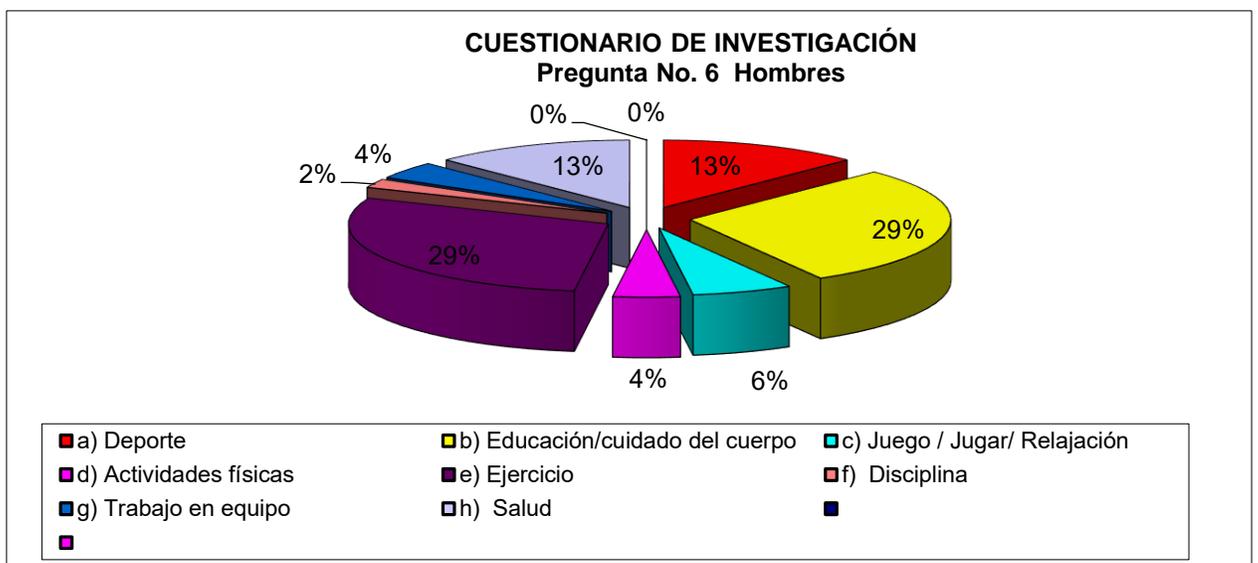
- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| ■ a) Nadie, así estoy bien./ Ser yo | ■ b) Mi hermana, por su forma de ser               |
| ■ c) E. Watson, por su buen corazón | ■ d) Megan Fox, por guapa y flaca                  |
| ■ e) Deportista famoso              | ■ f) Cantante famosa por bonita, delgada y exitosa |
| ■                                   | ■  |



6.- ¿Qué es para ti la Educación Física?

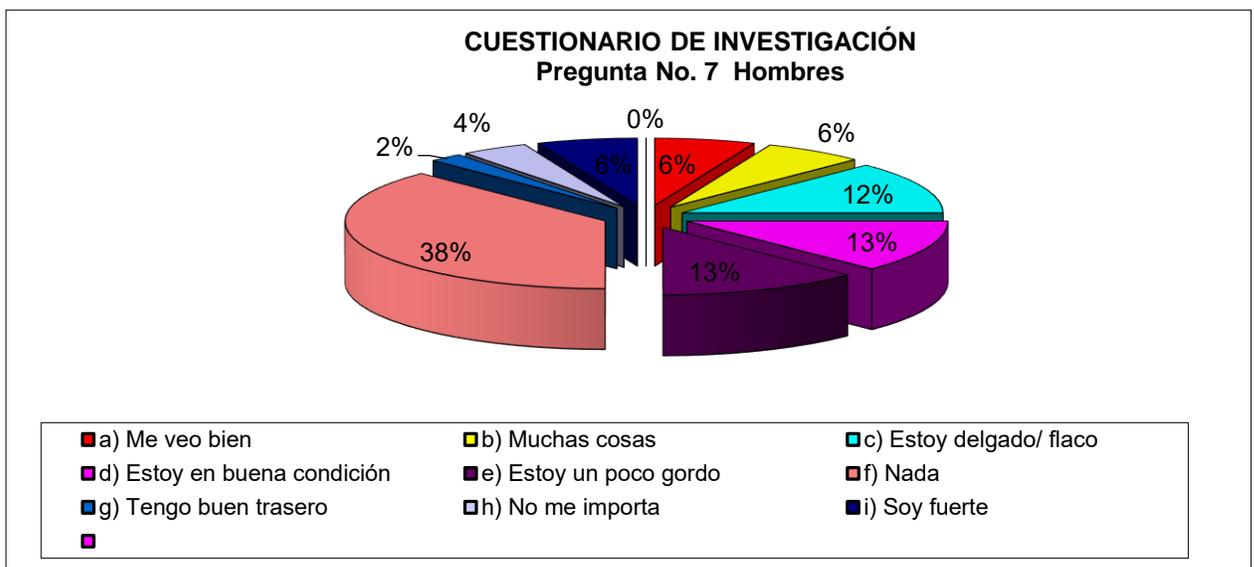
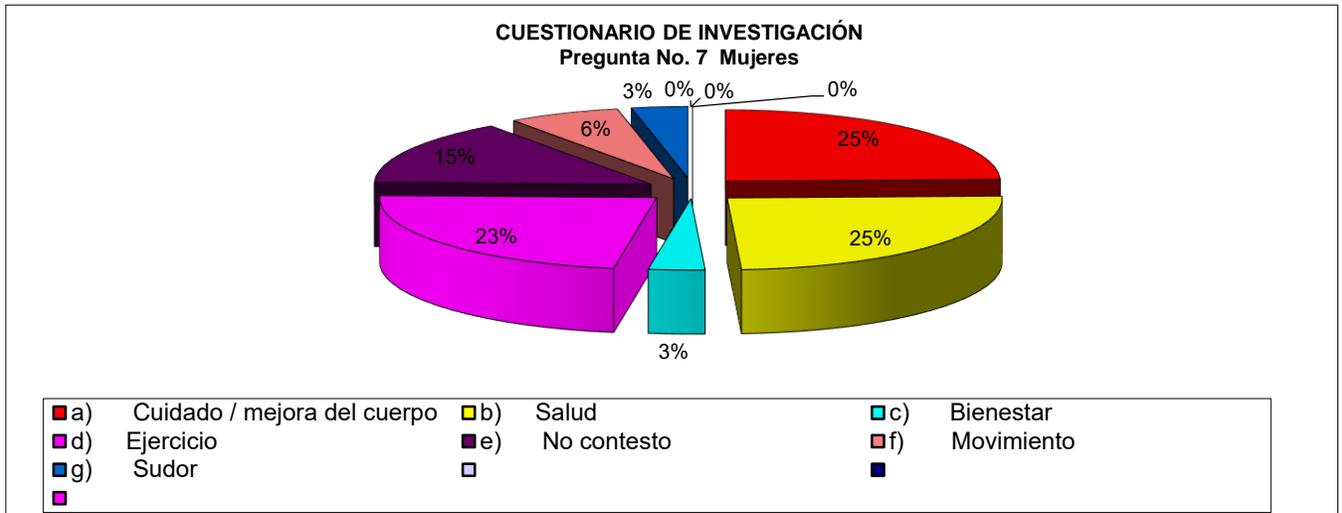


- |                        |                                     |
|------------------------|-------------------------------------|
| ■ a) Deporte           | ■ b) Educación / cuidado del cuerpo |
| ■ c) Juego / Diversión | ■ d) Actividades físicas            |
| ■ e) Ejercicio         | ■ f) Movimiento                     |
| ■ g) Bajar de peso     | ■ h) Estoy sana                     |
| ■ i)                   | ■ j)                                |

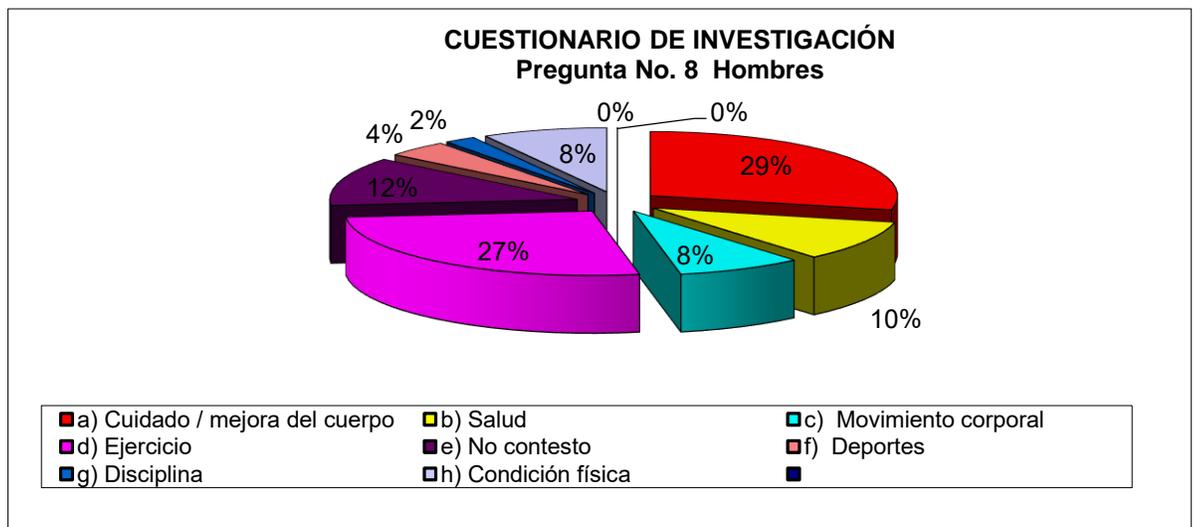


- |                          |                                   |                                |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| ■ a) Deporte             | ■ b) Educación/cuidado del cuerpo | ■ c) Juego / Jugar/ Relajación |
| ■ d) Actividades físicas | ■ e) Ejercicio                    | ■ f) Disciplina                |
| ■ g) Trabajo en equipo   | ■ h) Salud                        | ■ i)                           |
| ■ j)                     |                                   |                                |

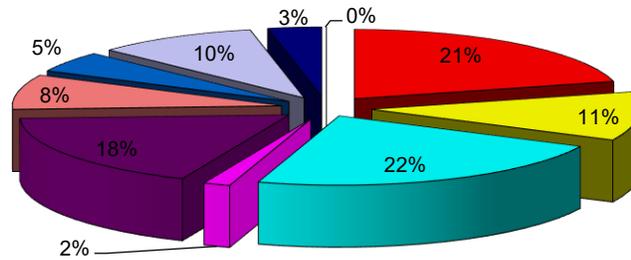
7.- ¿Qué relación encuentras entre la clase de Educación Física y tu cuerpo?



8.- ¿Qué tipo de ejercicios, actividades, juegos o deportes realizas en la clase de Educación Física?



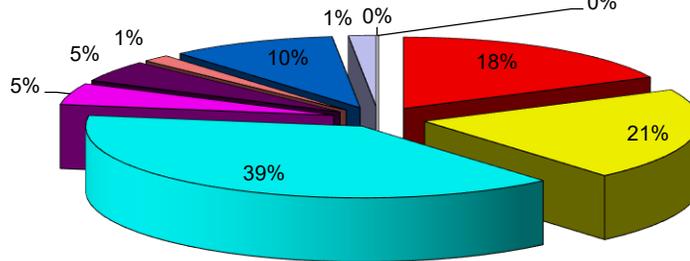
**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN**  
**Pregunta No. 8 Mujeres**



- |                           |                                     |
|---------------------------|-------------------------------------|
| ■ a) Me veo bien          | ■ b) Tengo buen cuerpo / soy bonita |
| ■ c) Estoy delgada/ flaca | ■ d) Me falta condición             |
| ■ e) Estoy gorda          | ■ f) Nada                           |
| ■ g) No contesto          | ■ h) No me interesa su opinión      |
| ■ i) Estoy sana           | ■                                   |

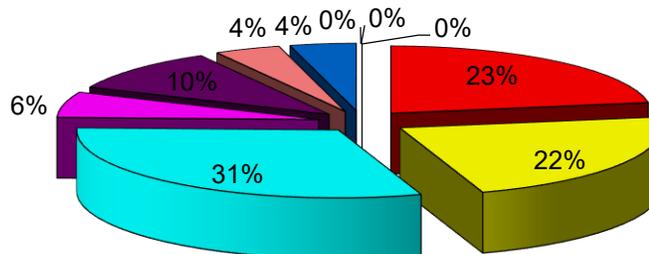
9.- ¿Por qué es importante la clase de Educación Física para ti como adolescente?

**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN**  
**Pregunta No. 9 Mujeres**



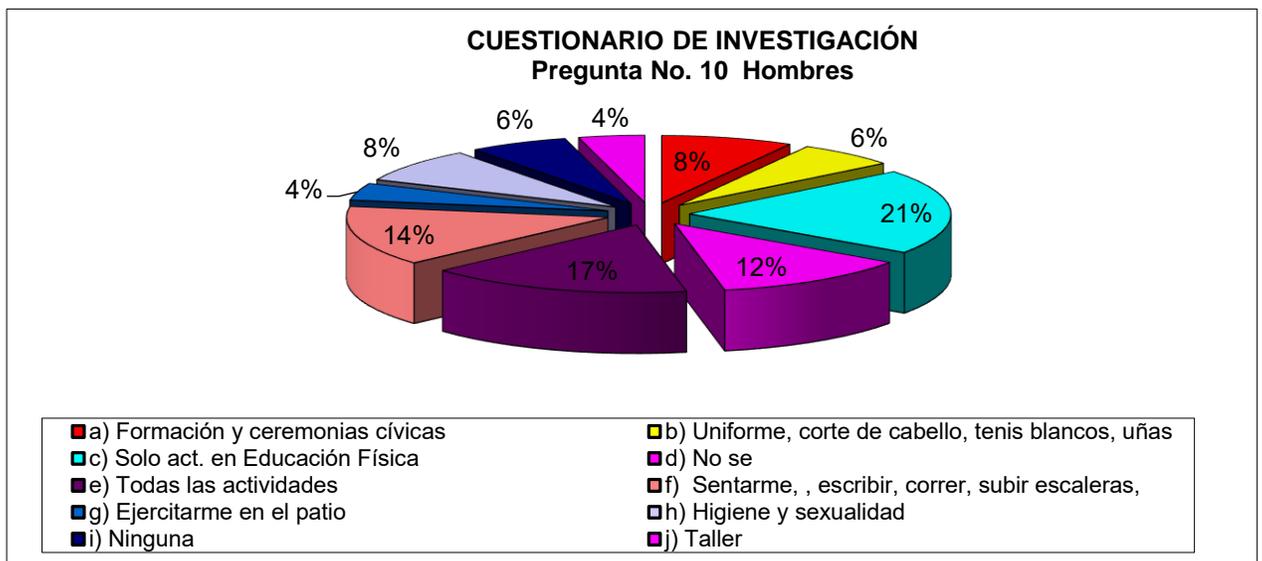
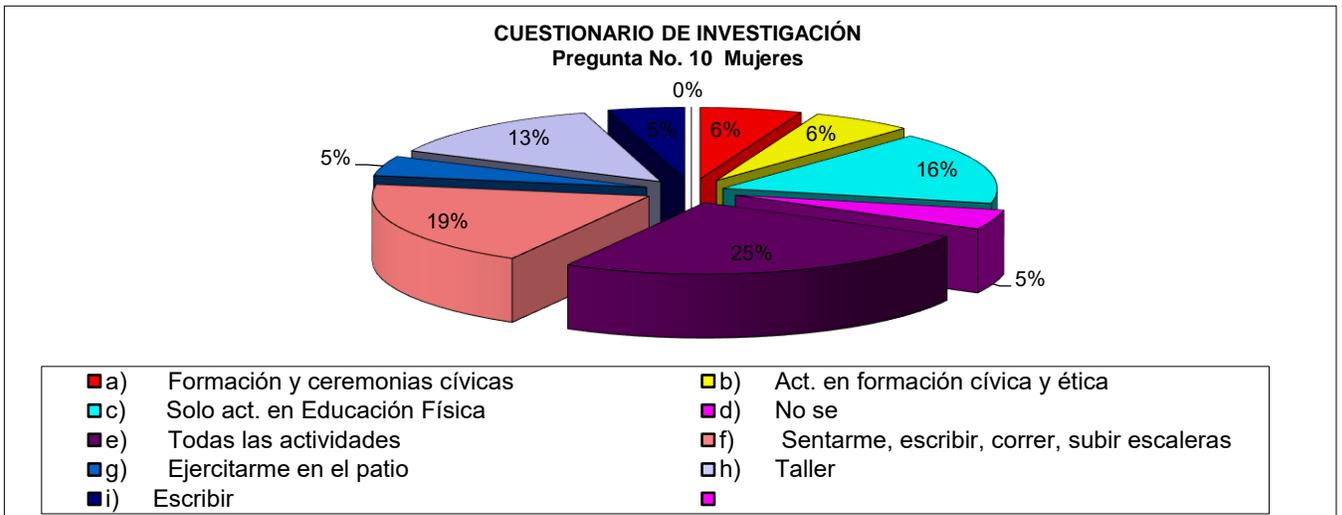
- |  |                             |
|--|-----------------------------|
| ■ a) Por mi cuerpo                     | ■ b) Por salud              |
| ■ c) Para ejercitarme/condición física | ■ d) Para no subir de peso  |
| ■ e) Me ayuda mucho                    | ■ f) Para salir al patio    |
| ■ g) Para ser mejor persona            | ■ h) Porque siempre saco 10 |
| ■ i) No me interesa su opinión         | ■                           |

**CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN**  
**Pregunta No. 9 Hombres**

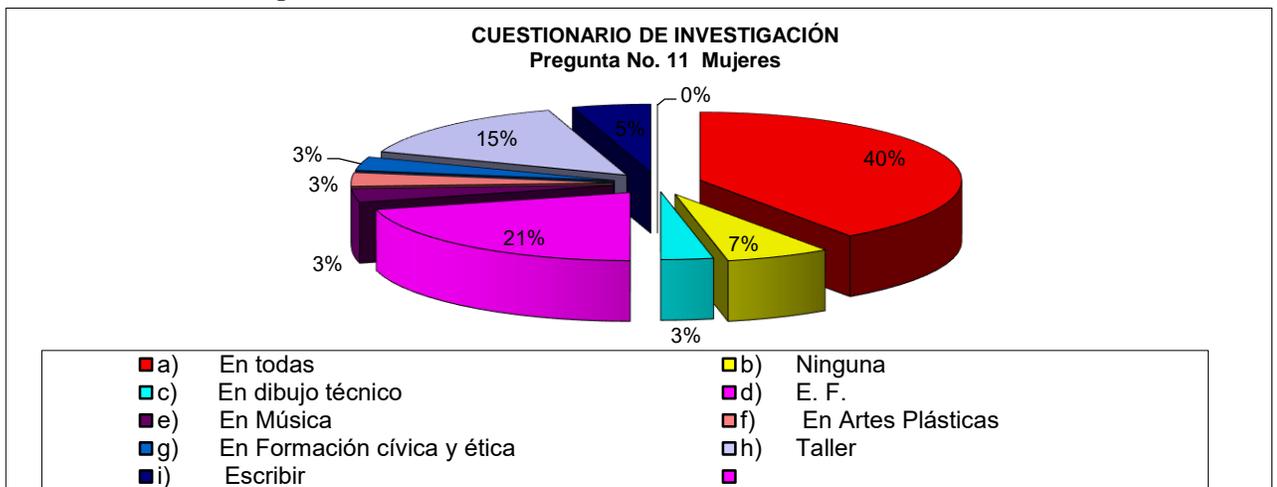


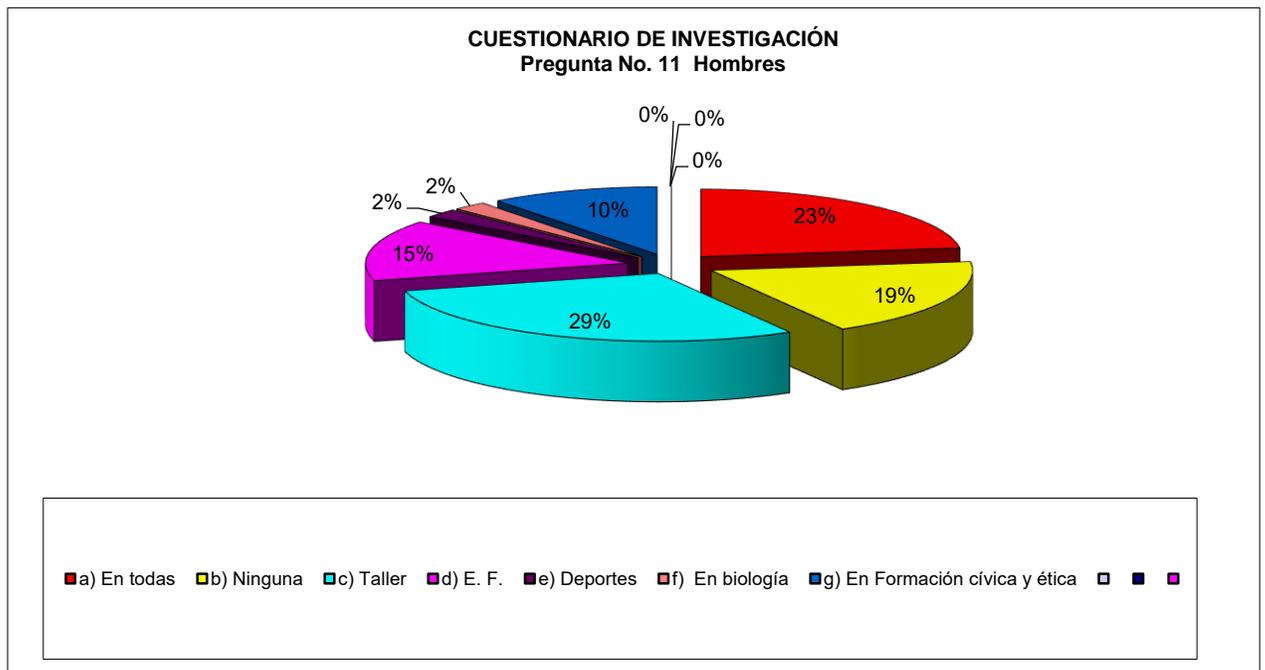
- |                                |                     |                                      |
|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|
| ■ a) Por mi cuerpo             | ■ b) Por salud      | ■ c) Para ejercitarme                |
| ■ d) Para no subir de peso     | ■ e) Me ayuda mucho | ■ f) Para aprender juegos/ejercicios |
| ■ g) Para ser mejor persona    | ■                   | ■                                    |
| ■ i) No me interesa su opinión |                     |                                      |

10.- Cuando estas dentro la escuela ¿Qué actividades de carácter obligatorio tienen que ver con el uso de tu cuerpo?



11.- ¿Describe en qué otras asignaturas, talleres, actividades o tareas dentro de la escuela necesitas o utilizas tu cuerpo?





En este sentido, se determinó que los aspectos de mayor impacto, bajo los dos criterios de selección antes mencionados, se convirtieran en *categorías de análisis*, las cuales se enlistan a continuación:

1. Sexualidad/sexo
2. Enfermedades crónico degenerativas (diabetes)
3. Imagen corporal
4. Autoestima
5. Estereotipos corporales
6. Rendimiento físico/cuerpo eficiente
7. El Juego/diversión en la clase de educación física
8. Prácticas deportivas
9. Prácticas de salud y cuidado del cuerpo
10. El espacio y tiempo escolar
11. La clase de Educación Física
12. Curriculum oficial

## Triangulación de la información

Se conoce como triangulación al proceso de cotejar y contrastar los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información, con el propósito de verificar su validez y confiabilidad. (Aguayo, 2013:99). Siguiendo esta idea, en la presente investigación se contrastó la información a través del *procedimiento inferencial*, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados. (Cisterna, 2005:68)

En nuestro caso, se realizó una contrastación entre las categorías propias y las categorías construidas por las ideas desarrolladas de los autores a lo largo de nuestra investigación a modo de marco teórico, con el propósito de producir un dialogo reflexivo entre el análisis que la literatura nos indica sobre los diversos temas abordados, que en el diseño metodológico hemos clasificado como categorías apriorísticas, y lo que sobre ello hemos encontrado a la luz de los hallazgos realizados en el trabajo de campo clasificados como categorías de análisis, a partir de las respuestas dadas por las voces de adolescentes encuestados. Este proceso de triangulación se ilustra en el siguiente cuadro:

**CUADRO 7. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISIS</b>	<b>CATEGORÍAS TEÓRICAS DE AUTORES CONSULTADOS</b>
<b>Sexualidad en la adolescencia</b>	<b><i>La sexualidad y su significación en el cuerpo.</i></b> Rivera Mendoza (2007) realiza una investigación a través del método etnográfico donde aborda el mundo social del adolescente, en específico, explica la relación entre la sexualidad y su significación en el cuerpo. Analiza la forma en cómo el adolescente ha aprendido numerosas conductas, sentimientos y valores que derivan en un proceso cultural y los significados o representaciones que tiene de su cuerpo y su sexualidad son producto de dicha representación simbólica. La forma de entender la sexualidad, desde este enfoque, es concebirla como una construcción histórica que reconoce no solo un fenómeno biológico, sino a un cuerpo unificado y construido bajo la influencia de fuerzas culturales externas en permanentes relaciones de poder.

<p><b>Diabetes, sobrepeso y obesidad.</b></p>	<p><b>Proceso órgano emoción.</b> Apoyados en las ideas de la propuesta social del cuerpo de López Ramos (2002, 2006a, 2006b), Herrera y Chaparro (2008) ofrecen una explicación alternativa de lo corporal y lo humano a través de manifestar que los problemas de salud y las enfermedades crónico degenerativas en la sociedad mexicana tienen una construcción social, histórica, política y cultural, asimismo su tratamiento y seguimiento médico. Partiendo de la idea que una condición que nos hace conscientes de lo corporal es la enfermedad, cuando enfermamos, percibimos la fragilidad de nuestro cuerpo y nos percatamos que más que habitantes de un cuerpo, somos cuerpo. Hoy en día las comunidades científicas han comenzado a aceptar que las emociones y sentimientos pueden tener una gran influencia en la construcción de padecimientos como la diabetes, gastritis, artritis, cáncer o el más común estrés. Esto quiere decir que un conflicto emocional puede llevar a su desequilibrio o a que el cuerpo se enferme. En la sociedad actual, mencionan, estos estados emocionales son difíciles de controlar, por ello el riesgo de enfermar a partir del descontrol de las emociones es mayor en los jóvenes al presentarse maximizados los sentimientos y vivirse tan intensamente la ira y la melancolía, pues con frecuencia son extremos y se expresan en rebeldía e inconformidad ante la situación presente.</p>
<p><b>Imagen corporal y autoestima</b></p>	<p><b>Concepto de sí.</b> Bajo el marco de las ideas que configuran el discurso de la corporeidad (Grasso 2001,2005) en el ámbito escolar de la educación física, Gómez (2002) incorpora a su investigación un análisis para precisar la importancia de la identificación del propio cuerpo y la imagen corporal como objeto de trabajo desde la educación física en los adolescentes para reflexionar sobre las imágenes de cuerpos idealizados, producidas para su consumo, diferenciándolas de la imagen corporal a que cada uno aspira, construida sobre la corporeidad real de cada sujeto, para que estén muy cerca la una de la otra a través de una actividad física adecuada. La imagen corporal es identificada por el autor como <i>la representación que nosotros hacemos de nuestro cuerpo a través de la relación con los otros</i>, ella indica cómo una persona se siente y se piensa, y puede ser modificada por las influencias psicosociales.</p>
<p><b>Estereotipos corporales</b></p>	<p><b>Capital corporal.</b> Barbero (2005) analiza los modelos corporales hegemónicos que predominan entre los jóvenes hoy en día, bajo la mirada de los medios masivos (Internet, televisión, radio, prensa, etc.) y la recién creada cultura de la imagen imperante en las sociedades modernas, la cual configuran un imaginario social corporal bajo los cánones de la salud, belleza, perfección y rendimiento.</p>

	<p>Focaliza su análisis en las repercusiones que esta tendencia ha tenido en el campo de la Educación Física, incorporando a sus contenidos y fines durante las últimas dos décadas, conceptos, explicaciones y actividades, que, en vez de contribuir al estímulo de una conciencia crítica en el alumnado en relación con la cultura corporal hegemónica, la reproducen y la legitiman dentro del currículo escolar obligatorio en el que, supuestamente, no tiene cabida cualquier cosa.</p>
<p><b>El cuerpo eficiente desde el rendimiento físico en la práctica de la Educación Física.</b></p>	<p><b>Cuerpo-disciplinado.</b> Torres García (2007) realiza un análisis de la relación que existe entre las pedagogías del cuerpo y la educación física desde la Pedagogía de lo Cotidiano. Afirma que a través del tiempo dos grandes concepciones sobre el cuerpo (el cuerpo-satanizado del cristianismo y el cuerpo- máquina de la racionalidad científica) se han convertido en hegemónicas y han marcado de manera crucial su destino en nuestra época. A través de las instituciones modernas estas concepciones sobre el cuerpo circularán en sus discursos traduciéndose en <i>prácticas</i> que tendrán el poder de constituir un sujeto. Presenta una concepción de la educación como fabricación que se funda en el proyecto de la Modernidad, es decir, la intención de hacer del otro una obra propia. A partir de estas ideas, cuestiona sobre si ¿el educador físico, fabrica o forma un cuerpo? A lo que argumenta que el educador físico como especialista que realiza una serie de intervenciones sobre el cuerpo, ha contribuido más a fabricar que a formar cuerpos desde dos modelos dominantes en el campo de la educación física mexicana que identifica como el soldado y el deportista, que se traducirán en el caso del primero en un cuerpo-disciplinado y el segundo en un cuerpo-acrobático.</p>
<p><b>El Juego y la diversión como significados dominantes de la clase de educación física.</b></p>	<p><b>Ocio creativo / juego libre.</b> Trigo (1999) encabeza un equipo de investigadores que buscan nuevas líneas de intervención que incorporen la concepción holística de la motricidad humana como una realidad metodológica en distintas áreas del conocimiento humano, entre ellas, la educación física. En este sentido, analizan las posibilidades que ofrece el juego, lo lúdico, el placer y la risa para ejercer actos creativos en los sujetos. Exponen elementos fundamentales de la relación entre lo lúdico y el uso del tiempo, y como parte de éste, las características del ocio creativo donde toma lugar lo que desde esta perspectiva ellos nombran el verdadero juego, el juego libre.</p>

<p><b>Prácticas de salud, deportivas y cuidado del cuerpo.</b></p>	<p><b>Rituales escolares.</b> Moreno Gómez (2007), apoyado en los conceptos de Mélich (1996), establece un sólido análisis sobre como el rito, como organizador de la vida en común, domina la vida cotidiana, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva de los actores en la escuela. En este sentido, los rituales conforman prácticas corporales habituales en el marco escolar que van cargados de contenidos ocultos, didactizados de forma muy sutil o de forma sofisticada, que están debidamente validados por la institución escolar y dan cuenta de flujos de arbitrarios culturales que pueden ser develados a través de la mirada que se posa sobre los escenarios de la ritualización. Entre las practicas analizadas aborda aquellas que se derivan de la Educación Física escolar como son las higienistas, deportivas, militares, cívicas y recreativas.</p>
<p><b>El cuerpo del adolescente en el espacio y tiempo escolar.</b></p>	<p><b>Escolarización del cuerpo.</b> Moreno Gómez (2005) Trabaja un profundo análisis de las consecuencias que conlleva la inserción de la niñez y de la juventud en los espacios y en tiempos de la escuela moderna. Mas especifico, devela las practicas corporales que instauran los nuevos usos del espacio y del tiempo escolar. Sostiene que esta dinámica, abre espacios-tiempos que permiten nuevas vivencias corporales, pero que aplican vertiginosamente, nuevas y viejas formas de gobierno corporal, que, en sus afanes de eficiencia integradora, generan rituales escolares que sujetan a los adolescentes en busca del “alumno perfecto” bajo la lógica escolar actual.</p>
<p><b>La clase de Educación Física como espacio para la intervención corporal en el curriculum oficial</b></p>	<p><b>El plan y los programas de estudio (2006)</b> han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de los jóvenes de las escuelas secundarias, para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática. Derivado de ello, dentro de los nueve rasgos deseables del egresado de educación básica se establece la justificación curricular para la intervención corporal dentro del contexto escolar al expresar que: el alumno se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos. Por ende, la Educación Física es la asignatura encargada de atender este rasgo del perfil de egreso a través de una carga horaria dentro de la curriculum oficial con su propio programa de estudios, un enfoque didáctico, competencias, bloques y contenidos específicos a enseñar dentro de la educación secundaria.</p>

#### **4.4 Fundamentos de una Pedagogía de lo Corporal emergente en la Modernidad.**

En el camino de esta investigación sobre las practicas corporales de los adolescentes, el estado del arte que se realizó y la bibliografía consultada, no se encontró un solo discurso realmente contundente sobre el cuerpo que manifestara su incursión real dentro de política educativa mexicana, traducida en espacios curriculares y cargas horarias importantes para su práctica y estudio en el plan y programas vigentes de educación básica.

Aún más, durante el paso de mi ejercicio docente en la escuela secundaria pública, me enfrente a un cambio curricular en el 2006, que como lo hemos señalado, no planteaba más que retos inalcanzables a maestros carentes de formación pedagógica, no profesionalizados, sin autonomía académica, con bajos sueldos y herramientas didácticas con un lenguaje ajeno, descontextualizado, sin mucha utilidad práctica en el aula y en los patios de las escuelas.

A casi ya diez años de su implementación, el desconcierto educativo que generó la RES 2006 permanece hoy como una incógnita que se padece todos los días por los actores educativos: alumnos, padres, maestros y autoridades. Bajo este contexto, la pregunta que nos interesa ahora sería ¿dónde ha quedado el cuerpo en las reformas escolares?

Para el caso de la Educación Física podemos decir que el cuerpo está determinado por el discurso de la corporeidad, que como pedagogía foránea, sus fundamentos epistemológicos siguen siendo insuficientes para dar respuesta a la carencia e importancia de educación corporal en las escuelas de educación básica. Esto genera que en la transposición didáctica de contenidos a enseñar y sus correspondientes prácticas corporales, se realicen desde un espíritu positivista, tratando una vez mas de entender al cuerpo desde la lógica de la razón y su utilidad, mirándolo como un gran rompecabezas, parafraseando a Grasso, pieza por pieza: cabeza, ojos, cuello, manos, pies... el cuerpo fragmentado.

Cuando el argumento es buscar un cuerpo inteligente en la escuela y esto se toma como eje rector de las practicas corporales escolarizadas, estamos dándole continuidad y validez a la tradición del dualismo cartesiano pero matizado desde otros discursos consolidados en la teoría del aprendizaje escolar por la moda pedagógica de nuestros tiempos, como la orientación constructivista del aprendizaje o la del enfoque de las inteligencias múltiples. Entender y llevar a cabo la corporeidad desde esta óptica, por desconocimiento, suplantación curricular, aprehensión regional -léase “a la mexicana”- o exigencia institucional no negociable, no es más que seguir abonando a una práctica corporal sin historia, sin corazón y sin cuerpo.

La intención no es desdeñar totalmente este tipo de propuestas hechas desde otras latitudes, sino buscar alternativas a las mismas que estén más cercanas a una realidad corporal de los adolescentes mexicanos, pues en el desarrollo particular de nación, de sociedad, de familia y de individuo las respuestas a problemas derivados de cierto contexto no se manifiestan igual en otro porque existen diferentes tiempos, valores y particularidades de concebir la vida.

La sociedad está determinada por dos elementos, tiempo y espacio, y, por lo tanto, está sometida a la incidencia de otras sociedades, así como a sus estados anteriores de desarrollo, teniendo además en cuenta que incluso en una sociedad teórica que se imaginara sin relación con las demás y sin dependencia con su propio pasado, los diferentes sistemas de símbolos que constituyen su cultura o civilización serían irreductibles los unos a los otros (al estar condicionada la traducción de un sistema a otro por la entrada de constantes que son valores irracionales); resulta, pues, que la sociedad no es jamás total y absolutamente simbólica, o mejor dicho, jamás consigue ofrecer a todos sus miembros, en el mismo grado, los medios de aplicarse totalmente a la construcción de una estructura simbólica. (López Ramos, 2000:87)

Entonces, recordé como hace un par de años alguna vez fui sujeto a un cuestionario de investigación de un amigo psicólogo egresado de la FES Iztacala, que estaba realizando encuestas a personas con gastritis, como era mi caso, para un artículo que escribía como parte de un seminario al que asistía llamado el “Cuerpo y sus Vericuetos”, donde por primera vez escuche la intrigante, y no poco descabellada idea, sobre que el cuerpo

es una construcción social, histórica, de vida, donde cada órgano tiene que ver con una emoción y viceversa. El objetivo era entender los procesos de salud y enfermedad en los sujetos desde una visión diferente a partir de:

...la idea de que el hombre y el universo coexisten en un principio de cooperación, mismos que se observa en los cuerpos. Entendemos que en este principio órganos y emociones son inseparables, no existen los unos sin las otras; pues no hay cuerpo sin emociones ni sujetos sin órganos. Ir a la relación original de los hombres y la naturaleza nos permitirá quizá encontrar ese punto de equilibrio y esa relación original de los órganos y las emociones. (Herrera y Chaparro, 2008:12)

Debo manifestar, que en su momento no le di mayor importancia a ese acontecimiento. Tiempo después, el mismo compañero me regalo el producto final de dicha investigación contenido en un libro de título: *Una aproximación al proceso órgano emoción I*, donde tras su lectura, comenzó la curiosidad de indagar más sobre esta nueva postura epistemológica, que para mi sorpresa, ofrecía una explicación alternativa de lo corporal y lo humano a través de manifestar que los problemas de salud y las enfermedades en la sociedad mexicana tienen una construcción social, histórica, política y cultural, lo mismo que las formas de ver y tratar lo humano. Es decir, en mi caso, no porque tenga familiares diabéticos, estoy sentenciado a padecer por herencia genética-biológica la misma enfermedad. Si partimos de esta otra mirada, cada uno de nosotros elegimos nuestros padecimientos en el tránsito de cómo vivimos nuestra vida, la mía ha sido somatizada desde muy joven a través de la gastritis crónica.

Y es que una condición que nos hace conscientes de lo corporal es la enfermedad. Cuando enfermamos, percibimos la fragilidad de nuestro cuerpo y nos percatamos que más que habitantes de un cuerpo, somos cuerpo. El dolor y los trastornos orgánicos nos dificulta cumplir con nuestros roles habituales, sacándonos de la cotidianidad, del mundo externo. Nuestro organismo en crisis es el mundo en crisis. Además de sensaciones físicas surgen intensas emociones: rabia, miedo, ansiedad, frustración, etc. Nuestros pensamientos cambian de inmediato, niegan, reniegan, sospechan, anticipan; sufrimos. Enfermar nos hace conscientes que estamos vivos y que podemos morir (Bohórquez, 2004:97). Confrontados por la enfermedad, algunos acuden a lo espiritual.

La oración se transforma –para muchos- en opción terapéutica. Un universo totalizador se revela justo en el instante que nuestro ser se des-integra. En un hecho paradójico, reconocemos la unidad y compleja multiplicidad de nuestro ser, justo cuando está más disgregada. “Eso” que parece des-agregarse en nosotros es la corporeidad. Enfermar nos da conciencia de ser unidad en la diversidad. Pero no sólo la enfermedad disgrega, casi toda la cotidianeidad fragmenta. ¿Por qué vivimos disgregados?, ¿cómo está integrada nuestra unidad?, ¿para qué sirve comprender esto?

Parte de las respuestas las fui encontrando en los textos del Dr. Sergio López Ramos, psicólogo, historiador, filósofo, pensador e investigador mexicano, que tiene desde hace ya 20 años, una larga tradición académica y de investigación por demás extensa y ecléctica dedicada a lo corporal y al cuerpo, pero desde otra mirada, una mirada nuestra, íntima, histórica, de raíces, de México.

La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos “se presentan como un saber de reconciliación del ser humano con sus orígenes, con el pasado y con el presente para proponer el futuro y restituir al hombre entre los fragmentos en que fue dividido corporal, individual y socialmente. Permiten oír y ver a las epistemologías más allá de lo acostumbrado por la razón -esto es, sobre todo, en su corporalidad y en su espiritualidad- para volver a la concordia con la historia familiar y social, ante las que el ser humano tanto se extraña en su sufrimiento personal.” (Duran, 2009: 78)

Curador, psicólogo e historiador, Sergio López Ramos encontrara en los cuerpos-sujetos que sufren y que cura la oportunidad histórica para acercarse a la problemática académica de la psicología y mostrar su estancamiento frente a la dinámica cambiante de la sociedad y la cuestión de aclarar la vida y salud del ser humano- del mexicano- derivada de dichos cambios históricos.

En esa incertidumbre, López Ramos hubo de reconocerse a sí mismo a través de los principios de asombro, indignación y enamoramiento; abrir sus ojos y mirarse en los otros. Desde esos tres principios como un camino de conocimiento, se aventura a conocer la condición humana; desde ellos entiende y muestra lo que el hombre puede ser o hacer ,

lo posible y lo imposible en el cuerpo, humanizado o deshumanizado, en crisis o libre.  
(Duran, 2009: 89)

Bajo estas ideas, López Ramos propone la posibilidad de *historiar* al sujeto, es decir, caracterizarlo en la historia de acuerdo con sus costumbres, valores, principios éticos y estéticos y vida amorosa; el reto es generar una antropología corporal mexicana que sirva de capital corporal, en palabras de Barbero, para sentar un referente que narre el proceso de construcción social del cuerpo en México. Devolverle la historia al cuerpo mexicano es el primer paso para develar la existencia de una original pedagogía del cuerpo.

Dado que la complejidad de un cuerpo no se puede simplificar con una propuesta fisiológica sostiene que:

“el del humano es producto de un proceso social y político, así como cultural y moral, que establece maneras de sentir y funcionar de los órganos. Esta propuesta se confronta con la idea de lo natural y rompe con la explicación absoluta de que lo corporal es algo que no se relaciona con la cultura o con la historia de una sociedad. En esta lógica se sostiene que el cuerpo es fruto de una compleja relación que incluye a la familia, la nutrición, la moral, la ética, la relación intersubjetiva y nos da un nuevo proceso en el interior y exterior del cuerpo.

¿Qué significa esto? Que un ser humano no puede ser libre en la sociedad, pues se matizan los procesos por medio de la cultura y la condicionalidad de un estilo que se hace natural cuando, obvio es decirlo, es social. Esto significa que en nuestro tiempo el cuerpo no es natural, ya que resulta que las células se han transformado con los procesos sociales y culturales, lo cual implica que no podemos decir que lo natural es ajeno a lo social. Se sabe que las células del cuerpo no funcionan libres de los órganos; están en función de los horarios que se han impuesto. la regulación de la vida por las normas no es una discusión muy relevante hoy día; incluso podemos decir que el ser humano es el único animal que ha roto los ciclos hormonales y puede regular su sexualidad sin esperar el ciclo de celo; somos los únicos animales que hacemos el amor en cualquier hora, día o época del año.” (López Ramos, 2006: 204)

Vistas así las cosas puede decirse que el cuerpo de los mexicanos ha cambiado en distintas etapas de la historia de la sociedad. López Ramos caracteriza cada etapa de forma que nos da examen de pautas concretas y cruciales para el cuerpo de los mexicanos:

La primera es el encuentro de dos culturas, una de las cuales termina imponiéndose a la otra, con lo que cambia el tipo de vestimenta, la alimentación y llegan la vaca, el cerdo, el chivo, el caballo, el burro, el trigo, etcétera, lo cual trae consigo nuevas enfermedades, cambios en las membranas y pH del cuerpo, además de nuevas enfermedades, como gripe, tuberculosis, sífilis, gonorrea, etcétera. Hay que incluir el lenguaje y sus implicaciones para expresar las emociones y las sensaciones, los sentimientos; no es lo mismo hablar en náhuatl que en español, el cuerpo no expresa lo mismo en un idioma y otro, la religión ha de castigar el cuerpo y lo reprime en el nombre de Dios.

La segunda etapa es la de la incorporación a la producción industrial en el siglo XIX, la vida con estrés, comida refinada, contaminación del aire y pérdida de la identidad como grupo; con los procesos de evangelización y su disputa con el Estado, la marca de un sentimiento que no sólo pide ser libre, la esclavitud como estilo de vida, la merma de cuerpo impidiéndole consumir carne o amaranto; producir cuerpos escuálidos sin ganas de trabajar y sólo evadir, es parte de una enseñanza del control del cuerpo. Impedir que se ejerzan los derechos no es parte de un proceso natural; el funcionamiento de la Inquisición durante la Colonia no tuvo como fin el culto a Dios, sino imponer el temor en el cuerpo de quienes veían las ejecuciones. Las implicaciones de este proceso están todavía en la memoria colectiva, como lo podemos ver cuando la gente se persigna ante una iglesia. No escapa tampoco a la pedagogía basada en las enseñanzas del catecismo del padre Ripalda, o sea una pedagogía del cuerpo que dictaba cómo sentir, cómo vivir las emociones y dirigida a hacer cuerpos encorvados, pechos hundidos, despojados de toda altivez, porque el cuerpo es pecaminoso, y no debe exhibirse porque ello incita al morbo o al deseo carnal (qué dirían de la actual moda femenina de usar los pantalones a media nalga, ¿qué es una oferta o una invitación a tomar lo que Dios nos dio?). En fin, el cuerpo y su proceso de construcción debe hacerse con una lectura que no sólo muestre ese lado oscuro; también debe haber cosas buenas, pero son pocas a mis ojos.

Me refiero a que somos subdesarrollados o estamos subalimentados; la educación del cuerpo no está relacionada con la enseñanza, ni con la psicología; sólo se rige por el

mercado, la televisión para evitar el ideario de Salvador Novo, quien decía que los mexicanos las prefieren gordas. Hoy se les prefiere bulímicas o anoréxicas, con todo los riesgos que eso implica, pero al menos debe reconocerse que no se tiene el riesgo de que mueran aplastadas, porque la gordura destruye.

La tercera es la etapa contemporánea, en la cual el cuerpo se vende como un producto rentable en cualquier campo, en la que nos convertimos o asistimos a un tiempo donde lo corporal se hace un símbolo que sólo vende la forma y la esencia se pierde; por eso importa mucho la figura y no el interior. Los vacíos a los que se enfrentan los jóvenes hoy día amenazan con acrecentarse y no es porque sean nuevos tiempos; es el proceso de construcción de un cuerpo que no está pensado para desarrollarse espiritualmente, sino que está planeado para el consumo, para el hedonismo, para las sensaciones de alto impacto; por eso los extremos son parte de una manera de hacer que el cuerpo entre en la crisis de no saber qué hacer ante una condición nueva en la urbe. Por eso y porque las respuestas de adaptación tardan en presentarse y las alergias y los procesos psicosomáticos se han expresado como la nueva realidad de nuestros días, surge la pregunta obligada de qué estamos haciendo para resolver o prevenir esta nueva realidad corporal que ya está presente en nuestras familias. La psicología, la pedagogía tienen mucho que hacer en este proceso; sólo falta ver estas perspectivas en un proceso social e histórico que impida que se repitan los mismos vicios de hace trescientos años. (López Ramos, 2006: 234)

Esta sólida reflexión sobre la historia de nuestro cuerpo que nos comparte el Dr. López Ramos deja muy en claro, y sin restricciones, la tesis fundamental de que no tenemos cuerpo, sino que somos cuerpo, que no es natural ni está dado, sino que es una construcción social, y que para llegar a serlo, se necesita reconocer y recuperar la memoria corporal<sup>30</sup> que se nos ha negado por la familia, la educación y la propia sociedad, esa memoria que desde el silencio ha sido testigo de dicho proceso de construcción permanente e incesante. “Sin duda ese proceso de enseñanza, que tiene

---

<sup>30</sup> “No podemos escapar plenamente de la memoria corporal; la podemos cambiar y perfeccionar, pero está ahí y casi siempre podrá brotar y manifestarse en acciones que son condicionales de un estilo de vida o educación. Transformarla es con la liberación de un pensamiento que oprime y no nos deja ser nosotros, nuestro cuerpo. La duda es cuál es el camino, el recurso, el método, el medio para lograrlo, solo es cosa de elección y de la manera de querer enfrentar el proceso de transformación corporal donde se puede vencer el ego y hacer que el cuerpo pueda expresarse libre de los deseos y no sufra por querer tener o no tener.” (López Ramos, 2006: 250)

una historia, no es natural, no es normal, no está dado por un ser superior; debe existir un proceso, en el entendido de que no es “natural” lo que le es propio a lo humano.” (López Ramos, 2006: 246)

Para el Dr. Ramos, el cuerpo es la expresión de lo que siente el sujeto. Los cuerpos se consumen, se transforman generacionalmente por la subalimentación y la historia social de una geografía. López Ramos explica que si el sujeto no tuviera memoria corporal o histórico—cultural, no sería un ser humano.

El cuerpo es fruto de una compleja relación que incluye a la familia, la nutrición, la moral, la ética y las relaciones intersubjetivas, elementos que dan lugar a un nuevo proceso en el interior y exterior del cuerpo. Entonces la memoria corporal se compone de lo que el individuo introyecta del espacio familiar y social, intercambiando maneras y formas de vivir, lo cual permite que sus representaciones y vinculaciones se materialicen en el cuerpo y se queden grabadas, literalmente, en los músculos y en los órganos, no sólo en el cerebro. La mente se encuentra en todo el cuerpo y llamará al recuerdo tanto a las frustraciones, los resentimientos y los odios, como a las alegrías, las satisfacciones y los sentimientos de realización. (Duran, 2009: 270)

¿Cuál es la pedagogía que se usa para construir una conciencia libre del cuerpo o que articule el proceso corporal con el emocional?, nos plantea López Ramos; sin duda, la respuesta comienza por imaginar una Pedagogía de lo Corporal que rescate la historicidad del cuerpo mexicano a través de la memoria corporal construida generación tras generación como un reto presente de nuestros tiempos. Esto resulta ser no una alternativa más, sino una necesidad urgente llevada al límite por la exigencia de la degradación del tejido social en la Modernidad. Elegir formar a los sujetos desde la emoción, los sentimientos y la intuición en unidad con el cuerpo, es el mayor aporte que rescatamos del Dr. López Ramos y sus planteamientos de transformación corporal. Finalmente, como bien apunta:

Creo que una reflexión sobre el estado actual de nuestro cuerpo puede darnos no sólo esta historia de él como un proceso orgánico y social, sino también la historia emocional de sus habitantes para darle sentido a eso que acontece en nuestro país, y que se

relaciona con la tristeza y la melancolía. Comprender que una emoción se impone y se cultiva con un sentimiento de abandono nos puede permitir cambiar la enseñanza de un cuerpo que sólo puede repetir, y que deja de lado la intuición y el cuerpo y hace un gran “chipote” con la razón. El pensamiento racionalista ha llegado a una frontera que permite voltear a ver otros espacios y el de nuestra historia es el espacio que primero debemos recuperar. (López Ramos, 2006: 138)

#### **4.4.1 Del olvido al no me acuerdo de las emociones: la educación racionalizada.**

Hemos constatado, durante el desarrollo de esta investigación, que en el ámbito de la educación escolar, tanto la historia del cuerpo como las emociones, son dos aspectos importantes que la filosofía moderna y después como su extensión, la positivista, han negado a la escuela por darle mayor importancia a la razón. Para ellos la subjetividad y, junto a esta, las emociones, no figuran en una investigación científica, mucho menos la historia, porque la lógica de la razón tiene mayor fundamento en el presente.

La característica de la racionalidad es que quiere darle un valor a lo visible y con ello no acredita las aproximaciones de investigaciones que parten de la intuición o de la representación simbólica, incluso de los significados. Lo anterior nos lleva a la reflexión sobre el valor de un método, sus aplicaciones e implicaciones en nuestro espacio inmediato; los últimos 300 años en la sociedad mexicana pueden ser un buen periodo que ha permitido la construcción de personas y de estilos de vida.

Ha conducido a los individuos a nuevas relaciones con sus congéneres y lo más interesante es la relación que han construido con su cuerpo; su proceso es algo que se ha profundizado en la lógica de la razón y quieren encontrar las respuestas en el cerebro, su estudio se ha convertido en una especie de obsesión por saber su funcionamiento, los resultados son magros y no apuntan a una respuesta satisfactoria: la cronología mínima incluye las trepanaciones, el uso de válvulas, cirugías diversas, oxigenadores, opiarios, uso de rayos láser, terapias sustitutas, celular, estimulación de cualquier tipo: temprana, física, emocional, algunos antidepresivos, anticonvulsivos, etcétera, hasta llegar al uso de células madres, asistimos a una desenfrenada búsqueda de soluciones a problemas que parece son naturales y normales, la razón científica

quiere soluciones pragmáticas, la demanda es grande en estos tiempos de globalización, la disputa de mercados con un medicamento o una técnica es algo que dará cierto dominio en la competencia de la mercadotecnia, entonces la condición humana se convierte en un discurso ideológico, pero el trasfondo es económico, de las grandes industrias farmacéuticas o de tecnología. Lo remedial se convierte en el objetivo a alcanzar, eso garantiza premios o reconocimientos de las sociedades que se disputan lo cierto y verdadero de una razón científica que nos ha llevado a este tiempo con nuevas patologías en el cuerpo.

La educación no está lejos de afiliarse a los principios científicos, por ello el asunto de las emociones no se encuentran en sus problemas a resolver. Ha puesto en manos de los psicólogos (y pedagogos) esa problemática, ya sean piagetianos o lacanianos y estas visiones excuso decirlo, no contemplan el cuerpo, como tal se adhieren al principio dualista cartesiano de la mente separada del cuerpo y a la visión newtoniana de causalidad, y con ello, por consiguiente, excluyen al cuerpo, a sus emociones y a su correlato con los órganos que lo conforman y asumen que la subjetividad del individuo es construida solamente por el cerebro negando así una memoria corporal, es así que en este sentido, tradicionalmente, la escuela se preocupa por desarrollar, estimular y reforzar la inteligencia de los alumnos, porque siguen en la creencia de que tanto la inteligencia como la memoria se encuentran sólo en el cerebro, el cuerpo no es emocional sino físico y la física se asocia a la mecánica, nuevamente Newton. El cuerpo físico será atendido por actividades deportivas bajo la vieja ilusión griega de mente sana en cuerpo sano, pero sin resolver en su ejercicio curricular esa máxima griega. (Duran, 2008: 167)

El desarrollo de los procesos corporales no requiere de la misma lógica, demandan de una epistemología nueva que nos permita poder comprender que los cuerpos de nuestro tiempo se han convertido en el vacío que se llena de deseos, ansiedad y sufrimiento, por eso se hace necesario buscar con que llenar algo que no se puede llenar, por eso los cuerpos se deforman, se mutilan, se abandonan, se destruyen o se suicidan, poco a poco, la complejidad de esta nueva realidad corporal no la alcanzan a explicar las corrientes psicológicas ni pedagógicas actuales.

Las emociones, que han derivado por tanta desatención a una problemática emocional-social que se debate entre iras, odios familiares y sociales, en muchos casos incluso hacia los maestros.

Este deterioro social es debido a los resentimientos de niños y adolescentes que son producto a su vez de familias desestructuradas, de padres frustrados por el desempleo, y de unas historias de vida y ancestral de maltrato y abandono afectivo que se ven reflejados en la búsqueda del amor y la felicidad, en la drogadicción, el pandillerismo, la discriminación racial, de género y sexual, como acciones para llenar el vacío corporal generado por el olvido de las emociones.

Los espacios familiares construyen ritos que se interiorizan y el sujeto no ve otras posibilidades en su vida ordinaria, lo que un día le genera formas de vacío en su existencia, porque la elección de su vida no la hizo él, se le impuso por un rito familiar y él lo hizo suyo. Al respecto la duda puede asaltar y poner en perspectiva la interrogante ¿Qué significan los ritos personales? Permiten cambiar los comportamientos estereotipados y las formas de establecer el contacto con lo corporal. (López Ramos, 2000: 156)

Esta herencia occidental de la supremacía racionalista y el olvido de las emociones nos deja con un sujeto mucho más frágil, más quebradizo, pero paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo en el que las certezas en los planos del saber, como en el ético o el político, son cada vez menores.

Cómo liberar a un sujeto de la cultura que lo parió y le hace ver todo natural, le dice que debe desarrollar el cerebro y le mete desde drogas hasta información para incitarlo o inducirlo a que sea consumidor de cualquier subterfugio. Vivir con el cerebro lleno de fantasías e ilusiones es algo que aleja al sujeto de su realidad inmediata tanto social como corporal, y ahí están los gérmenes seminales de algunos problemas para poder pensar en la construcción voluntaria de un proyecto de vida. (López Ramos, 2000: 160)

Con este sujeto es con quien tiene que lidiar la educación secundaria actual por ejemplo: el de un adolescente cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su

sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y de la publicidad. No son sólo mujeres, los millones de adolescentes que sufren gravísimos trastornos orgánicos y psíquicos de anorexia y bulimia, atrapados en la paradoja señalada de que mientras la sociedad más les exige que se hagan cargo de sí mismos, no les ofrece una mínima claridad sobre su futuro laboral, profesional o moral. Desde ahí nos miran y nos oyen nuestros adolescentes modernos, sujetos de la educación.

Mientras el sujeto escolarizado emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional, el asombro deviene cuando la escuela le exige dejar fuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba, y sus emociones, desestabilizan la autoridad institucional de la escuela misma. Como advierte la maestra Duran Amavizca:

Nuestra educación, al relegar al cuerpo, contribuyó a sumir a la sociedad en grupos de sujetos frustrados y resentidos. Aceptó la fragmentación del cuerpo, la desintegración de este, siendo que en el planeta uno de los sujetos mas integrados es el cuerpo humano, el cuerpo debe ser visto en unidad y a partir de ahí crear una nueva propuesta educativa que ahora sí será completamente integrada, sin la consideración del cuerpo, el lugar en donde aterrizar sus propuestas, la educación en México seguirá dando bandazos en sus fundamentaciones hacia propuestas hechas en otras latitudes que nos alejan cada vez de más de problemáticas propias. (Duran, 2008: 172)

#### **4.4.2 Cuerpo-intuición–razón: la posibilidad de educar el cuerpo bajo el principio de la unidad y la cooperación corporal.**

En este contexto de ideas, el planteamiento es el siguiente: ¿cómo concebir una educación del cuerpo en la escuela de la sociedad occidental, cuya fundación y práctica se da bajo el principio del cuerpo fragmentado cartesiano, sin caer en la trampa de las propuestas pedagógicas modernas?

Sin duda, buscando alternativas teóricas que respalden formas metodológicas emergentes para generar practicas innovadoras. Una de éstas constituyen las investigaciones realizadas en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM por un grupo de investigadores mexicanos coordinados por la Maestra Norma Delia Duran Amavizca, la cual propone crear un puente epistemológico entre las realidades contrapuestas y adversas creadas por la filosofía dualista occidental: mente-cuerpo, intuición-razón., hombre-mujer, sujeto-objeto, idealismo-realismo, teoría-praxis. Para ello, busca la integración de tres elementos en una sola unidad, en una sola realidad epistemológica humana: cuerpo, intuición y razón.

El punto de partida ontológico que se necesita para los tiempos actuales y que proponemos desde nuestras investigaciones es el de cuerpo-intuición-razón en contrapartida a la dualidad cartesiana de cuerpo-mente. Resulta una propuesta de mayor justicia para la integridad del ser humano y su cuerpo. De tal manera que el cuerpo y sus respectivos órganos y las emociones que de ellos se desprenden en su buen o mal funcionamiento afectan la personalidad del individuo, su salud y para el caso de la escuela su rendimiento académico. (Duran, 2008: 23)

Esta visión integral del cuerpo, retoma sus fundamentos de la propuesta hecha por Lopez Ramos, sostenida por la filosofía oriental, la cual articula el cuerpo con la naturaleza y el cosmos.<sup>31</sup> El reconocimiento de las emociones emanadas por cada órgano del cuerpo son el pilar de la misma. Duran lo expresa de la siguiente forma:

A cada órgano le corresponden emociones y actitudes que las contrarrestan, por ejemplo, el hígado maneja en el cuerpo la emoción de la ira y como reparación a esta, la amabilidad. El corazón la alegría y la actitud en contraparte es la violencia. Asimismo el bazo, la preocupación, la ansiedad y la cordura como actitud para regularla, los pulmones, la tristeza y la actitud de incorporar ideas nuevas al cuerpo, los riñones el miedo y la actitud de la voluntad. Estas emociones se manifiestan en el cuerpo y en las actitudes de los sujetos por la energía de vida que emanan de los órganos, no es sólo el

---

<sup>31</sup> El Dr. Ramos explica esta relación que se da en el microcosmos del cuerpo humano a través de analogías con los órganos derivadas de la filosofía oriental como el Tao, aplicada en la medicina de la acupuntura como la teoría de los cinco elementos, donde cada uno es la madre del otro: fuego- corazón, tierra-bazo, metal-pulmón, agua- riñón y madera-hígado.

cerebro el que gobierna las emociones como nos lo han expuesto algunas teorías biologists, que encuentran en él, a la mente y a la memoria. Así tenemos que los órganos y sus emociones van conformando la personalidad del sujeto y esta personalidad la va construyendo el cuerpo-sujeto en función de las relaciones intersubjetivas con las personas de su entorno ya sean familiares, sociales o en algún otro ámbito de su interés, así se va generando de tal manera una memoria corporal. El ambiente familiar, cultural y escolar será por lo tanto determinante para desatar cualquier emoción en el cuerpo, a favor o en contra de las maneras que necesita el sujeto para relacionarse con las demás personas con quienes convive. (Duran, 2008: 34)

En la escuela es recurrente escuchar a los maestros decir a sus los alumnos: “¿que no piensas lo que haces?”, “¿por qué no piensas con lógica?”; hacer uso del intelecto, la razón y la lógica todo el tiempo es la demanda permanente hacia los sujetos escolarizados, producto de una cultura que racionaliza todos los aspectos de la vida humana, incluso aquellos que están negados por naturaleza a ser sometidos a su escrutinio. “La inclinación hacia lo racional ha provocado, actualmente, un desequilibrio entre el pensamiento y el sentimiento, al grado en que en nuestra sociedad contemporánea no podemos entender nuestras emociones respecto a alguien, o algo acerca de nosotros mismos”. (Duran, 2004: 56)

Esta forma de vida basada en la racionalidad nos pone en desarticulación con el cosmos y el planeta; en desarticulación con nuestros propios sentimientos, emociones e intuiciones, en desarticulación con los otros sujetos. Este problema identificado es mas grave de lo que pensamos, o por decirlo de otra forma, de lo que nos han hecho pensar en la familia, la escuela y toda la sociedad entera.

Aventurarse a cuestionar más de quinientos años de procesos culturales, sociales, políticos, económicos y educativos en México no resulta una tarea fácil. Mucho menos la sugerente invitación a pensar distinto, dejando “en remojo” todos nuestros prejuicios, apegos, educación y valores establecidos por la cultura occidental, para poder imaginar y pensar formas distintas de sentir, desear, convivir, y por ende, compartir una nueva y mejor realidad humana con los otros.

Para llegar a construir algo tan anhelado, debemos empezar por transitar el camino que va del pensamiento al sentimiento, el cual solo se logra a través del reconocimiento de la intuición.

La intuición es la más ligada a la naturaleza, funciona en un salto cualitativo, sin procedimiento metodológico, ve las cosas, no piensa sobre ellas. En la vida contemporánea, influenciada por la filosofía moderna, la intuición solo funciona cuando la razón esta agotada; se manifiesta de manera espontánea, forma parte de la conciencia cosmológica, despojada del Yo, la que nos une a la naturaleza. Por sí mismo no requiere de ningún proceso, sino de sentimientos. Para que el ser humano palpe su intuición, deberá de pasar del pensamiento al sentimiento, a su soma, el cuerpo; el sentimiento los llevara a la intuición. El paso del pensamiento a la intuición no es posible si antes no se toca la memoria corporal. (Duran, 2009: 15)

De tal manera que la intuición se manifiesta por medio del cuerpo, no solo por los sentidos o cerebralmente, sino en todo el cuerpo. Esto significa que se encuentra ligada al proceso de raciocinio, el cual no deseamos excluir de la corporalidad. Y significa, también, que la noción de dos entidades separadas, como concibió la filosofía occidental a la mente y al cuerpo, es artificial, inventada. Mente y cuerpo reaccionan simpáticamente relacionados, y cuerpo, intuición y razón se muestran en tres diferentes respuestas: instinto, intuición y pensamiento, mediados siempre por la emoción.<sup>32</sup>

Quien desarrolla la intuición adquiere conciencia del cuerpo y de que todo en su entorno se encuentra articulado a tal grado que lo que uno hace a favor o en contra de la naturaleza, afecta a todos los demás correlativamente. El conocimiento intuitivo, una vez puesto con la condición humana, con su naturaleza, “constituye la capacidad para aprovechar el conocimiento genético y arquetípico, así como la sabiduría que caracteriza a la especie humana en los aspectos de imaginación, ingenuidad y creatividad” (Edward T. Clark en Duran, 2004)

---

<sup>32</sup> “En la medida en que crecemos y maduramos en la comprensión de la complejidad del cuerpo-mente, podemos empezar a reconocer la diferencia entre una respuesta automática, instintiva y una que esta mediada por el siguiente nivel bioquímico: la emoción [...] las emociones son una rica fuente de expresión, en especial cuando aprendemos que tenemos influencia sobre ellas. Las emociones son la conexión entre el intelecto y el cuerpo-mente instintivo, ofreciendo profundidad y variedad de expresión a cada respuesta celular” Paula Reeves, *Intuición Femenina: La Sabiduría del Cuerpo*, Ediciones B, 2001.

Estar en plena conciencia sobre lo que implica estar–en-el-mundo, significa desde este punto de vista, reconocer que las energías fundamentales de vida que nos mueven como seres humanos, escapan a la racionalidad pura de la ciencia tradicional, de la razón, de lo que somos capaces solo con nuestro intelecto, es decir, el camino es otro, buscar el sentido de cooperación y equilibrio con la naturaleza y el cosmos, comenzando con uno mismo, con nuestro cuerpo.

Es así como las recientes investigaciones de estos autores (Norma Delia Duran y Sergio López Ramos) se convierten en la otra mirada teorico-metodologica fundamental desde la cual se propone construir una propuesta educativa desde lo corporal que nos ayude a movernos del prolongado letargo en el que hemos estado sumidos históricamente por la domesticación del mundo occidental. Sin embargo, la transición de la investigación educativa que tome en cuenta esta nueva apertura hacia la intuición, como categoría de análisis fuera de la tradición positivista, está siendo lenta y con escasos esfuerzos.

Cuando la crisis de la racionalidad a la que hemos llegado tocó a las puertas del campo de la investigación pedagógica, discutió el principio de causa y efecto que se aplicaba a los planes y programas de estudio. Para cuestionar con mayor contundencia la racionalidad, se volteó la mirada a la vida cotidiana de las escuelas. Ahí se buscó la subjetividad negada desde los currículos escolares de carácter oficial. Se habló del currículo oculto, el que se vive cotidianamente, en donde el docente y el alumno son ellos mismos y no lo que los planes de estudio, por medio de la racionalidad, esperan que sean. (Barco, 1991:65)

El hecho de ingresar a las aulas a conocer la vida cotidiana, auxiliada por el método etnográfico, permitió a la pedagogía percibir, tanto en los profesores como en los estudiantes, un poco de su humanidad (Durán, 2005: 48). No parecían ser los sujetos que procedían de manera mecánica ante los acontecimientos que vivían día con día, ni ser los reproductores sociales que esperaban las políticas educativas, mucho menos poseer una intuición racionalizada.

Mostraron avisos de creatividad dirigida por la intuición que, si no era reprimida por la gestión escolar, era reprimida por ellos mismos, pues las derivadas de ella resultaban decisiones tomadas al vuelo, sin apoyo en la razón y, por tal motivo, vituperadas como conocimientos válidos por los positivistas. Sin embargo, esos hallazgos han llevado a los investigadores, observadores de la práctica cotidiana en el aula, al reconocimiento de procedimientos intuitivos en los actores educativos, criterio que en otros tiempos habría sido severamente juzgado y hasta negado por los mismos investigadores. Esta nueva mirada ha puesto en tela de juicio las bonanzas del manejo del aprendizaje por el único camino que la razón proporciona.

Encontramos que recientemente en Estados Unidos e Inglaterra han aparecido trabajos en torno a cómo “educar la intuición” y otros que hacen referencia al “profesor intuitivo”<sup>33</sup>; aunque no por ello puede decirse que sus juicios sobre la intuición se alejan de la visión mecánica del cuerpo. Lo plausible de esos trabajos es que empiezan a reconocer en los sujetos de la educación (alumnos por un lado, docentes por el otro), la subjetividad representada en la intuición. Es la puerta abierta para conocer otras posibilidades del ser. Sin embargo, son trabajos que aún se pueden encontrar con una fuerte relación al sujeto fragmentado que mira la psicología: el que se desenvuelve en la esfera de la cognición únicamente. Esta mirada se encarga de que los sujetos de la educación interpelados por ellos caigan en un círculo vicioso en el campo de la racionalidad, sin tocar y reconocer su cuerpo en unidad.

El cuerpo en unidad es parte constitutiva del ser humano y el mundo en el que se desenvuelve, incluyendo la escuela, se aparece como un cuerpo mayor al que el hombre está integrado. Así, los amigos y la gente con quienes habla, convive e incluso se pelea participan en su formación y por tanto se encuentran encarnados en su memoria corporal con recuerdos agradables o desagradables hacia ellos, de aceptación o de rechazo. El cuerpo-sujeto, constituirá para los otros una igualdad de circunstancias de afectos o desafectos. Así el ser humano en relación con sus iguales, se convierte en un sujeto

---

<sup>33</sup> Para profundizar en estos temas consultarse las obras de Terry Atkinson y Guy Claxon (eds) (2002), *El profesor intuitivo*, Barcelona: Octaedro.; y el de Robin M. Hogarth (2002), *Educación la Intuición. El desarrollo del sexto sentido*, Barcelona: Paidós.

pasivo porque recibe de los otros amor o desprecio y en un sujeto activo, porque a la vez da amor o desprecio. (Durán, 2008: 9)

En el caso de México, existen otros ejemplos. En la FES-Iztacala-UNAM, en el proyecto de “Cuerpo”, el doctor Sergio Ramos López dirige ese grupo de investigación que se reúne periódicamente en el seminario El cuerpo y sus Vericuetos. El programa de Maestría en Pedagogía de la UNAM contempla dentro de sus seminarios optativos, uno que tiene como objeto de estudio el cuerpo y que es impartido por la maestra Norma Delia Duran Amavizca en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Derivado de este impulso se hizo necesario el 1er Coloquio de Pedagogía de lo Corporal para el Cuidado de la Vida, celebrado en las instalaciones del IISUE el pasado mes de octubre del año 2013. En dicho evento se dieron a conocer los avances del estado del arte en las investigaciones del campo de la Pedagogía, la Didáctica y la Salud construidos desde la perspectiva de la Pedagogía de lo Corporal. Destaca la participación de trabajos presentados por Instituciones de Educación Superior como la Universidad del Valle de México, la Universidad Autónoma de Querétaro y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Autónoma de México. Esto revela el creciente interés de la comunidad universitaria y científica en México por retomar el cuerpo como objeto de estudio serio en los discursos pedagógicos emergentes actuales.

En relación con la educación secundaria y los adolescentes que asisten a ella, se realizó un estudio sobre las emociones y su relación con el cuerpo, elaborado en una secundaria del Distrito Federal por la profesora e investigadora Martha María Bisgono, que tiene como objetivo “vislumbrar la relación que existe entre las emociones y la manera en que el cuerpo las expresa a través del dolor o de la enfermedad”, ella apunta lo siguiente:

Habría que considerar, asimismo, un examen sobre el daño corporal que puede ocasionar mantener indefinidamente una emoción negativa en la mente, y sobre cómo estamos favoreciendo a la destrucción orgánica y emocional de los jóvenes con el maltrato físico y psicológico al que los sometemos. Estas actitudes pueden explicarse desde otra visión

o perspectiva que nos permite entendernos a nosotros y a los otros. En los últimos tiempos, decimos que los adolescentes están presentando actitudes destructivas y autodestructivas por cuestiones económicas, sociales culturales y, aún más, por las políticas de los gobiernos. Sin embargo, aunque es cierto que esto tiene incidencia en el problema no se puede considerar como la base fundamental para explicarnos el porqué de las emociones negativas y su resultado último: la enfermedad. [...] La violencia, la ira, el miedo, la tristeza, la angustia, la culpa y el dolor, son las constantes en los relatos que se presentan; pero más que relatos son testimonios de estos niños y niñas de edades que van entre los 12 y los 15 años de edad. Todos son de la misma escuela (Bisgono, 2006: 63)

La consigna que la investigadora dio los muchachos fue que escribiesen sobre lo que no le habían contado a nadie, que les causaba dolor y miedo: que comentaran si estaban padeciendo alguna enfermedad. El resultado fue una serie de relatos escritos por los jóvenes, donde dejaron en evidencia la estrecha relación entre las enfermedades y malestares ocasionales que padecen, y cada uno de los órganos que constituye a los seres humanos.

Los anteriores, son solo algunos ejemplos para ir cimentando una postura distinta a la falsa creencia que en la escuela solo se aprende con el cerebro, el pensamiento, el análisis y la razón. La escuela no solo puede cumplir con lo instituido en el curriculum oficial, debería ser el espacio democrático que enfrentara las subjetividades humanas expresadas en los cuerpos escolarizados para dar la posibilidad de su conocimiento, su vivencia y libre expresión. Esto sin duda significa una gran labor, porque para poder hablarle al otro de su cuerpo, y sobre todo despertar la intuición, es necesario conocer el propio. Es por eso que a veces resulta poco o nada fructífero el reclamo hacia a los docentes o a las autoridades escolares, incluso a los mismos padres de familia, su ignorancia ante él, cuando ni ellos mismos lo conocen. Es por ello que el cuerpo se convierte en el punto de partida y de llegada, pues sin él, el sentido de la vida no sería la misma.

## CONSIDERACIONES FINALES

- ❖ Existe una crisis de la racionalidad moderna creada en Occidente pues “después de trescientos años de proceder la humanidad a resolver todo por medio de la razón su destino ha sido fatal por que el ser humano se dedicó a manipular la naturaleza por medio de discursos dirigidos a controlarla. El ser humano vive en una fuerte desavenencia con el planeta por la falta de intuición, que lo pone en el camino del futuro. El hombre racional que se desplego a partir de la modernidad, no pudo percibir la fatalidad en la que caería la humanidad entera por su descuido.” (Duran, 2009).

Esta ruptura epistemológica en la lógica de construir la vida de los sujetos modernos, da la pauta para voltear al cuerpo como alternativa social y educativa que posibilite un cambio positivo en la realidad de los seres humanos.

- ❖ El cuerpo es una construcción social, que se convierte en un proyecto individual en el sujeto a través de los usos y el sentido que este le otorga a lo largo de su vida. Las construcciones corporales en la Modernidad están caracterizadas por el consumo, el hedonismo, la inmediatez, el culto a la belleza externa, los vacíos emocionales. Los adolescentes contemporáneos que viven esta realidad corporal, están carentes de una identidad que no se las ha podido otorgar la cultura y la sociedad moderna. La escuela secundaria se encuentra rezagada como institución formativa, pues no ha podido adaptar su función social a los tiempos ni las identidades juveniles generadas en la Modernidad, a pesar de las reformas realizadas por el Estado mexicano y la gama de modalidades que ofrecidas por el mismo (secundaria diurna, nocturna, técnica, telesecundaria, para trabajadores). Dichas Reformas han sido de carácter curricular, en detrimento de la parte social y formativa, pues no plantean una continuidad de trayectos formativos a futuro sino de forma terminal, los altos índices de deserción escolar son prueba de ello.
- ❖ Las escuela secundaria, como espacio físico y simbólico, ofrece posibilidades distintas para la conformación de sujetos y actores sociales, individuales y colectivos; posibilidades condicionadas por factores estructurales e institucionales,

pero también por los rasgos que adquieren las interacciones entre actores que de manera cotidiana desarrollan entre sus muros, constituyendo hoy en día un espacio importante para la conformación de los sujetos adolescentes. En este sentido, la escuela secundaria encuentra dificultades en esa existencia de los adolescentes como sujetos y actores sociales; y restringe por momentos su participación en asuntos que tiene que ver directamente con sus intereses, he aquí uno de los motivos más profundos de su rezago.

- ❖ Este rezago ha provocado que no exista un proyecto corporal hacia el interior de lo instituido en la cultura escolar mexicana de la escuela secundaria. Las políticas educativas actuales derivadas de las elaboradas en el ámbito internacional, no contemplan una educación corporal en secundaria para los adolescentes, ni para toda la educación básica en su conjunto, porque sigue operando como una institución creada bajo el pensamiento racionalista, donde el cuerpo es un agregado de la razón, y solo con esta última es como los sujetos escolarizados pueden y deben aprender los conocimientos que la escuela imparte. Clara muestra de ello es que en el curriculum oficial de la educación secundaria, solo se le otorgan a la clase de Educación Física 2 horas a la semana en la RES 2006, siendo que otras asignaturas como Ciencias, Matemáticas y Español tienen una carga horaria de hasta 5 o 6 horas semanales.
- ❖ Que la Educación Física, como asignatura obligatoria en la escuela secundaria legitimada para ejercer intervenciones sobre el cuerpo, ejerce una serie de prácticas de control y regulación corporal sobre los adolescentes, encaminados a la disciplina, obediencia y reproducción de los sujetos escolarizados, encubierto por el discurso de una vida saludable y más activa<sup>34</sup> para combatir los efectos del sedentarismo y la obesidad infantil, pero que en la cotidianidad funcionan como dispositivos de las sociedades capitalistas modernas encaminados a extender las

---

<sup>34</sup> Ejemplos son los 15 minutos diarios que tienen que realizar de activación física impartido por todos los docentes del plantel educativo o recientemente programas gubernamentales como SALUDARTE, que ha sido posible gracias al marco de colaboración entre el Gobierno del Distrito Federal y la Secretaría de Educación Pública (SEP), con lo que se ha logrado que sus acciones lleguen a 100 escuelas públicas de educación básica de más alta marginación y bajo desempeño escolar, con miles de niñas y niños que reciben diaria y gratuitamente comida caliente, rica y nutritiva, además de clases de teatro, canto, danza, instrumentos musicales, nutrición y activación física.

jornadas escolares hasta por 6 u 8 horas diarias con fines de contención corporal sobre adolescentes que son entendidos bajo una profunda incomprensión y desconocimiento social.

- ❖ Dichas prácticas corporales en el ámbito escolar se encuentran sujetas al concepto de la corporeidad, el cual es producto de la teoría pedagógica en construcción reconocida como la Ciencia de la Motricidad Humana (Manuel Sergio, Trigo y Feitosa) Por consiguiente la Ciencia de la Motricidad Humana es el fundamento epistemológico del nuevo enfoque que retoma la educación física escolar en México.
- ❖ En nuestro país, el concepto de corporeidad (desde Alicia Grasso y Luis Felipe Brito) introducido en el Plan de estudios 2002 para la Licenciatura en Educación Física y en la RES 2006, no es el mismo que plantea la Ciencia de la Motricidad Humana. Es un discurso teórico-técnico adaptado a las necesidades pedagógicas de moda, trabajado desde la racionalidad occidental sobre la idea de la educación integral<sup>35</sup>, que podría contribuir de forma parcial a establecer una nueva realidad didáctica en México, con la debida investigación y capacitación de los docentes, que permitiera superar la dicotomía cartesiana cuerpo-mente en las practicas actuales que se realizan desde el campo específico de la asignatura de Educación Física.
- ❖ Que el nuevo enfoque de la Educación Física en México denominado por sus autores “La motricidad como un sistema de actuación inteligente”, introducido por Luis Felipe Brito<sup>36</sup> a partir del año 2002 en los planes y programas de estudio, siguen la misma lógica epistemológica de la tesis de Alicia Grasso hacia la

---

<sup>35</sup> “Los referentes con que contamos – y que por lo regular echamos mano de ellos – respecto de una propuesta educativa de carácter integral que esté de acuerdo con los requerimientos mundiales actuales, son precisamente los que nos llegan de esas latitudes europeas y norteamericanas. Tenemos por ejemplo a Ken Wilber quien concibe que los campos de acción del ser humano a considerar en la educación son: el biológico, el psicológico, el cultural y el social. Al leer las definiciones que da de ellos, para el biológico dice que es el aspecto de la persona que corresponde al campo exterior de la realidad, vemos que no pudo desprenderse de Darwin [...] Puedo observar que las propuestas que nos llegan de otras latitudes buscan integrar, lo que ya está integrado por antonomasia en el cuerpo, la visión fragmentada de la ciencia es la que lo a separado en un análisis que no ha llegado a ser síntesis, porque no han encontrado un lugar común en donde aterrizarlo. Hablan de las esferas del individuo como si fueran exteriores a él mismo, cuando él mismo las porta y las crea en el cuerpo, es tanto juez y parte de la realidad y del universo que nos circunda.” (Duran, 2008: 28)

<sup>36</sup> Director de la Subdirección de Educación Física en la Subsecretaría de Educación Básica hasta el año 2007.

construcción de un cuerpo inteligente en la escuela, en nuestro caso, de la educación secundaria.

- ❖ Ante éste escenario, existen alternativas metodológicas, como las aquí mostradas, de las cuales podemos aprender para abordar los cuerpos en el espacio escolar desde otra mirada muy distinta a la racionalidad occidental moderna. Hay iniciativas locales como la de optar por una pedagogía de la caricia (Torres García, 2007) para el tratamiento de los cuerpos desde la Educación Física o prácticas exitosas foráneas en América Latina como lo realizado en Colombia desde los rituales escolares (Moreno, 2007).
- ❖ Una alternativa emergente que se pone a discusión en esta investigación para la formación de los cuerpos adolescentes de secundaria y de toda la educación básica en México, la cual no se contrapone con las políticas educativas actuales y que es complementaria al enfoque de la Ciencia de la Motricidad Humana, es la del Dr. Sergio López Ramos y la maestra Norma Delia Duran Amavizca, a través de su propuesta pedagógica de la unidad corporal: cuerpo-intuición-razón; la cual identifican como corporalidad. Desde aquí, la pedagogía juega un papel muy importante, pues se plantea una disyuntiva ética para los actores que intervienen los cuerpos de los adolescentes en la escuela secundaria: por un lado, promover prácticas donde se fabrican cuerpos vacíos y ajenos a sí mismos, despojados de emociones y sentimientos que resultan en frustración, violencia y enfermedades y manifestaciones patológicas, pero competentes para la vida moderna cotidiana; o por el otro, optar por el ejercicio de prácticas que tengan como fin la formación de cuerpos con una memoria corporal colectiva, que les dote de identidad individual y social, resultando en seres humanos plenos de sí mismos, estables, completos, realizados, unidos y en cooperación con el otro y su entorno.
- ❖ Queda pendiente la investigación en el campo de la educación física y la educación corporal en México, con el objetivo de crear el puente epistemológico que genere las coordenadas teóricas adecuadas para vincular la Ciencia de la Motricidad Humana con la propuesta social del cuerpo del Dr. López Ramos. Una vez dado este primer paso, finalmente podrá ser materializada en una Pedagogía de lo Corporal, como lo propone la maestra Norma Delia Duran Amavizca, la cual genere

caminos metodológicos viables para la educación física escolar, traducido en prácticas corporales distintas en los patios de las escuelas no solo de la educación secundaria, sino de toda la educación básica mexicana.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aboites H. (1997), *Viento del Norte: TLC y privatización de la Educación Superior en México*, México: Plaza y Valdez.
- Aguayo Rousell, H. B. (2013), *Las practicas escolares de los educadores físicos. La perspectiva comprensiva en la investigación educativa.*, México: Ediciones Díaz de Santos.
- Aguilar Cortez, G. (2003) “La educación física en el siglo XX” en *Revista de Educación Educar.* , numero 26, Julio/ septiembre 2003, Secretaria de Educación Jalisco, pp. 9-20.
- Augé M. (1996), *Sentido de los otros*, Buenos Aires: Paidós Básica.
- Barbero González, J.I.(1998), “La cultura del consumo, el cuerpo y la educación física”, en *Educación Física y Deporte*, Revista del Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Volumen 20, Numero 1.  
----- (2005), “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital cuerpo en la educación física” “ en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39, pp. 25-51.  
----- (2007) Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar en *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* N°. 4-5, 2007 (Ejemplar dedicado a: Una escuela con cuerpo), págs. 21-38
- Barco de Surgui, S. (1991), “Racionalidad, cotidianidad y didáctica”, en *Perfiles Docentes*, Tabasco: UJAT.

- Barrón Tirado C. (2000), "La Educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", en Valle Flores M. de los A. (Coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México: UNAM-CESU.
- Batista, J. (1994), *Motricidad Humana o paradigma emergente*, Brasil: Unicamp.
- Baudrillard, J. (1974) *La economía política del signo*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Zigmunt (2006), *Vida Líquida*, España: Paidós.
  
- Benjumea Perez M. (2004), *La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física, Un asunto que invita a la transdisciplinariedad*, Ponencia presentada en el III Congreso Científico Latinoamericano- I Simposio Latinoamericano de motricidad Humana. Universidad metodista de Piracicaba UNIMEP, Brasil. Consultado en
- Bernard, M. (1980), *El cuerpo*, Barcelona: Paidós.
- Bernard, M. (2004), "Arquitecturas y dispositivos de formación". En A. Castañeda; C. Navia y T. Yuren. *Formación, distancias y subjetividades, nuevos retos de la formación en la Globalización*, México: Noriega.
- Bisgono, María Martha (2006). *El dolor emocional de los adolescentes*. México: Ceapac.
- Blázquez, D. (1986), *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona: Martínez Roca
- Boltanski, L. (1975), *Los usos sociales del cuerpo*, Buenos Aires: Periferia.
- Bolufer, M., (1998), *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del s. XVIII*. Valencia.
- Bordo, Susan. (1997), *Twilight Zones: The Hidden Life of Cultural Images from Platon to O.J.* Berkeley: U of California P.
- Bourdieu, P. (1986): "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en F. Álvarez-Uría, y J. Varela (eds.): *Materiales de sociología crítica*, pp.183-194, Madrid: La Piqueta.
  - (1988), *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*, Madrid:
  - (1993), "Deporte y Clase Social" en *Materiales de Sociología del Deporte*, Madrid: La Piqueta.
  - (1997) "Los motivos de la ira", en *Fractal*, núm. 4, primavera, pp. 125-136.

- Brunner J. J. (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001, Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, UNESCO.
- Buñuel A. (1994), "La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte", en *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 97-117.
- Calvo Muñoz, Carlos (2005), "Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39, p.91-106.
- Camacho Coy, H.(2008) *Competencias y estándares para la educación física: una experiencia que se construye paso a paso*, Colombia: Kinesis.
- Castañeda Clavijo G., M. (2008), *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*, Biblioteca Virtual en Educación Física (VIREF) consultado en <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf>
- CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Cisterna Cabrera, F. (2005), "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria*, Vol.14 (1) [Fecha de consulta: 8 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107> ISSN 0717-196X
- Cohen, D. (2002) *El lenguaje corporal en las relaciones*, Barcelona: Hispano Europea.
- Coll, C. (1999), *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio*, III Seminario para altos directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos, la Habana, OEI.
- Coraggio y Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Miño y Davila Editores.
- Danhke, G.L. (1986), Investigación y comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (eds): "La comunicación humana ciencia social" Mc.Graw-Hill, México, pp. 385-454.
- Da Fonseca, V. (1992), *Manual de Observación Psicomotora*, Lisboa: Notícias

- Da Fonseca, V. (1996), "La psicomotricidad", *Conferencia en el INEF*, Coruña.
- De Marco, A. (1995). *Pensando una educación motora*. São Paulo: Papyrus.
- DeSeCo. (2005) *The definition and selection of key competencies Executive Summary*: OCDE.
- Detrez, Ch. (2002), *La construcción social de los cuerpos*, Paris: Seuil.
- Díaz Barriga, A. (1998), "Organismos internacionales y política educativa" en C.A. Torres, A. Alcántara Santuario y R. Pozas Horcaditas (eds.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo*. México: Siglo XXI.
- Duran Amavizca, Norma Delia (2004), *Cuerpo, intuición y razón*, México: CEAPAC Ediciones.
- Duran Amavizca, Norma Delia (2008), "En el paradigma de la educación el cuerpo, ¿dónde?" en *Revista Educação & Linguagem*, año 11, Nº 17, 21-38, Enero-junio.
- Duran Amavizca, Norma Delia (2009a), *Aprender a asombrarse, indignarse y enamorarse. La propuesta social del cuerpo de Sergio López Ramos*, México: CEAPAC Ediciones.
- Duran Amavizca, Norma Delia (2009b), *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: IISUE.
- Eisenberg Wieder, R. (2007) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física, Tomo I Estudios conceptuales*, México: COMIE.
- Entwistle J. (2002), *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. España: Paidós.
- Erikson, E. (1978), *Sociedad y adolescencia*, España: Alianza.
- Espinoza, O. (2008), "La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica" en *Revista Iberoamericana de Educación* 45/1 (Enero). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2106Espinoza.pdf>.
- Farfan, R. (1988), "Habermas-Foucault: Dos diagnósticos de la Modernidad" en *Revista Sociológica*, No. 6, UAM-A, México, pp. 90-91.
- Fast, J. (1986), *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona: Kairos.
- Featherstone M. (1982) "El cuerpo en la cultura del consumo", en *Teoría, cultura y sociedad*, 1, 18-33.
- Feixa, C. (1993), *La juventud como metáfora. Sobre las culturas juveniles*, Generalitat de Catalunya.

- Foucault, M. (1991), *Historia de la locura en la época clásica*, (2vol), Madrid: FCE.
- (1976), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI Editores.
- (1982), *El orden del discurso*, Ediciones Populares, *Archivo de Filosofía*, Núm.4 México.
- Freire. P (1973), *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galera, A. (1996), "Una taxonomía estructural de la Motricidad" en *La actividad física y el deporte en un contexto democrático 1976-1996*, Pamplona: AEISAD.
- García Carrasco, J. y García del Dujo (2001) "Identidad e imagen del cuerpo", en *Teoría de la Educación, II*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 153-196.
- Garrote, N. (1993). "Educación Física y su contexto", en Martínez, V. (Coord.). *La Educación Física Primaria. Reforma, 6 a 12 años. Vol. I*. Barcelona: Paidotribo.
- Gensho Rashi, Hozumi (2001), *Corazón Zen*, México: Plaza y Valdez.
- Gómez, J. (2002), *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires: Stadium.
- Grasso A. (2005), *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2001), *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gruppe, O (1976), *Teoría pedagógica de la educación física*, Madrid: INEF.
- Grundy, S. (1986), *Producto o praxis del curriculum*, Madrid: Morata.
- Guzmán, C. (2005), *Reformas Educativas en América Latina: un análisis crítico*. OEI, Revista Iberoamericana de Educación, en: [www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF)
- Habermas J. (1986), *Conocimiento e interés*, Madrid: Taurus.
- Herrera Obregón I., Chaparro Aguilera, G. A. (Coordinadores), *Una aproximación al proceso órgano-emoción*, México: CEAPAC Ediciones.
- Ibarra, A. (2003) *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI*, Madrid: Biblioteca Nueva,
- Ibarrola de, M. (1998), *Las dimensiones sociales de la educación*, México: Ediciones El Caballito - SEP Cultura.
- Izquierdo, C. (2003), *El mundo de los adolescentes*, México: Trillas.

- Kirk, D. (2007), "Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria", en *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, No. 4-5, p. 39-56.
- Lapiere, A. y Aucouturier, P. (1977), *El cuerpo y el inconsciente*, Barcelona: Científico-Médica.
- Lapiere, A. y Vayer, P. (1972), *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, Jean (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, David (1995), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Visión.
  - (1994) "Lo imaginario del cuerpo en la tecnociencia", en *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 197-210.
  - (2002), *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Levinson, Bradley (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana.
- *Licenciatura en Educación Física, Plan de estudios 2002*, México: SEP.
- López Ramos, Sergio (2006a), *El cuerpo humano y sus vericuetos*, México: Porrúa.
- López Ramos, Sergio (2006b), *Órganos, emociones y vida cotidiana*, México: Los Reyes Editorial.
  - (2000), *Zen y cuerpo humano*, México: CEAPAC Ediciones.
  - (2002), *Lo corporal y lo psicosomático. Reflexiones y aproximaciones II*, México: Zendova Ediciones.
- Mandoki, K. (2006), *Prácticas estéticas e identidades sociales*, México: Siglo XXI.
- Marcia Silva, A. (2010), "Prácticas corporales y diferencias en las raíces estigmatizadas de Brasil" en Arturo Díaz Suárez, Alfonso Martínez-Moreno y Vicente Morales Baños (Coords), *Mercado laboral y competencias asociadas. IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*, España: Región de Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Martínez García (2003), "Capital y clase social. Una crítica analítica", en J. NOYA(dir.), *Cultura, reflexividad y desigualdad. La sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid: Ediciones La Catarata.

- McClelland, J.; Dahlgerg, K. y Plihal, J. (2002) "Learning in the Ivory Tower : Student´s Embodied Experience", *College Teaching*, 50, 1, 4-8, citado en Planella Ribera, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*, España: Desclée de Brouwer.
- McLaren P. y Giroux, H. (1995), *La escuela como un performance ritual (hacia una política de los símbolos y los gestos educativos)*, Madrid: Siglo XXI.
- Medina, Gabriel (2000) *Aproximaciones a la diversidad juvenil*, México: El Colegio de México.
- Mélich , J.C. (1996), *Antropología simbólica y acción educativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Meneses, G. (2002), *Formación y teoría pedagógica*, México: Lucerna Diogenis
- *Mensaje de la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes*, Cuadragésima séptima reunión, Ginebra, 2004.
- Merleau Ponty, M. (1945), *Fenomenología de la percepción*, París: Gallimard,
- Milstein, D., y Mendes H. (1999), *La escuela en el cuerpo*, Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Morales, H. (1997), "Prologo" en Velásquez, E. B., *Mitos y símbolos en educación*, México: Lucerna Diogenis
- Moreno Gómez, W. (2005), "Introducción: Cuerpo, escolarización e intervención pedagógica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 39.
- ----- (2007), "La educación corporal en los rituales escolares", en *Revista Ágora para la EF y el Deporte*, No. 4-5, p. 111-129
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Motos, T.(1983), *Iniciación a la expresión corporal*, Barcelona: Humanitas.
- Muñiz, Elsa (2007), "Cuerpo y corporalidad. Lecturas sobre el cuerpo", en Aguilar, Miguel Ángel y Anne Reid (Coord.) *Tratado de Psicología Social Perspectivas socioculturales*, Barcelona: Anthropos/UAM
- Narodowski, M. (1994), *Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Olivé, L, (2004), "Normas y valores en la ciencia bajo un enfoque naturalizado" en *Revista de Filosofía*, Madrid, Vol.29, Núm. 2. pp.43-58.

- Ordorika Sacristán I. (2006), "Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a la nueva hegemonía", en *Revista Andamios*, Vol. 3, Numero 5, pp. 31-47.
- Parlebas, P. (1985) "Dispersión, multiplicidad y conflicto", en *Apuntes No.1*
- Pérez Gómez, A. I. (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Pick, P. y Vayer, P. (1969), *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona: Científico-Médica.
- *Plan de Estudios 2006. Educación Secundaria*, México: SEP.
- *Plan de Estudios 2009, Educación Primaria*, México: SEP
- Planella Ribera, J. (2006), *Cuerpo, cultura y educación*, España: Desclée de Brouwer.
- Pociello, C. (1981) "Pratiques sportives et demandes sociales". En *Travaux et*
- *Programa de estudios 2006, Educación Física I, Educación Básica, Secundaria*, México: SEP
- *Programa Sectorial de Educación 2007- 2012*, México, 2007, SEP.
- Radetich, H. (2001), *Los días que nos tocaron vivir. Notas sobre la educación, la sociología, la política y la economía contemporáneas*, México: UPN - Editorial Porrúa.
- Rama, G. (1998), "El desafío del acceso, la calidad y la adecuación institucional en materia de educación para jóvenes" en *Juventud Educación y empleo*, Montevideo: Cinterfor.
- Reguillo, S. (2006), "Políticas de la mirada", en Dussel I y Gutierrez, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: FLACSO.
- Reimers F. (2000) citado en Brunner J. J. (2000), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001*, Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, UNESCO.
- Ried, D. (1996), *Medicina Tradicional China*, Barcelona:Urano.
- Rivera Mendoza, M. (2007), *La sexualidad y su significación en el cuerpo adolescente*, México: Porrúa.

- Riviere M. y Cominges de C. (2001), *El tabú*. Madre e hija frente a la regla, México: Planeta.
- Ruiz Pérez, M. (1995), *Competencia motriz*, Madrid: Gymnos.
- Sáenz, Buñuel Pedro. (1997) "Las tendencias actuales en la Educación Física", en *La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor*. Cádiz Waceulen. Ediciones deportivas.
- Salinas L. (1994), "La construcción social del cuerpo", en *Revista española de investigaciones sociológicas*, 68, 85-96.
- Sandoval. Etelvina (2001), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México: Plaza y Valdez/UPN.
- Saxe– Fernández, J.(2003), *Banco Mundial y desnacionalización integral en México*, México: UNAM.
- Secretaria de Educación Básica, Programa Nacional de Educación 2001-2006:138)
- Sergio, Manuel (1987), *Para una Epistemología de la Motricidad Humana*, Lisboa: Compendium.
- ----- (1986), *Epistemología de la Motricidad Humana*, Lisboa: Ediciones FMH.
- Tarnas, R (2008), *La pasión de la mente occidental*, España: Atalanta. Taurus.
- Tedesco J.C. (2002) "Desafíos a la educación secundaria en América Latina", *Revista de la CEPAL*, No. 76, Abril.
- Toro, J. (1996), *E cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y salud*, España: Ariel.
- Torres García F. (2007), *La pedagogías del cuerpo y la Educación física. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, México: Primero editores
- Touraine A.(1999), *Critica de la Modernidad*, México: FCE.
- Trigo E. (1999), *Creatividad y Motricidad*, España: INDE.
- Tuijman, A. (1997) "Hacer el aprendizaje para toda la vida una realidad para todos: un planteamiento de la OCDE", en CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectiva*, México: POLFORM/OIT/CINTEFOR/CONOCER.
- Turner, B. (1989), *El cuerpo y la sociedad*, México: FCE.

----- (1994), "Avances recientes en la Teoría del Cuerpo" en Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 68, 11-39.

- Varela J. y Alvarez-Uria F. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid: Piqueta.
- Varela, J. (1995). "El estatuto del saber pedagógico", en AA.VV. (ed.): *Volver a pensar la educación (Vol.II). Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.
- Vasquez, Benilde (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Ed. Gymnos.
- Vilaseca Requena J. y Torrent Sellens J. (2005), "Nueva economía y e-bussines: hacia la economía global del conocimiento y el trabajo en red", en Tubella Casadevall I. y Vilaseca Requena J. (Coord.) *Sociedad del conocimiento. Como cambia el mundo ante nuestros ojos*, Barcelona: Editorial UOC.